

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RAFAELA FLÁVIA DE FREITAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE:
Um estudo sobre a percepção de professoras que atuam
no AEE nos municípios da Região dos Inconfidentes em
Minas Gerais**

MARIANA-MG

2022

RAFAELA FLÁVIA DE FREITAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE:
Um estudo sobre a percepção de professoras que atuam
no AEE nos municípios da Região dos Inconfidentes em
Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologia da Educação (Pemetete).

Orientação: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco

MARIANA-MG

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

F866p Freitas, Rafaela Flávia de.

Práticas pedagógicas e formação docente [manuscrito]: um estudo sobre a percepção de professoras que atuam no AEE nos municípios da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais. / Rafaela Flávia de Freitas. - 2022.

132 f.: il.: tab.. + Quadro.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Atendimento especializado. 2. Professores - Formação. 3. Práticas pedagógicas. 4. Professores - Condições de trabalho. I. Franco, Marco Antonio Melo. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 371.13/.14

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Rafaela Flávia de Freitas

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE: Um estudo sobre a percepção de professoras que atuam no AEE nos municípios da Região dos Inconfidentes em Minas Gerais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação

Aprovada em 19 de agosto de 2022

Membros da banca

Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago - Membro Externo Titular - Universidade Federal de Juiz de Fora

O Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 21/12/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Melo Franco, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 11/01/2023, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0455860** e o código CRC **FDC85A41**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.000334/2023-75

SEI nº 0455860

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35402-163
Telefone: (31)3557-9410 - www.ufop.br

Dedico este trabalho à minha querida professora Célia Nunes, por ter sido a mola propulsora desse sonho. Gratidão, Celinha.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de forma direta ou indiretamente tornaram possível a elaboração deste trabalho, em especial:

Aos meus pais, Renato de Freitas e Maria do Carmo Gonçalves de Freitas, por serem meus maiores exemplos de força, perseverança, dedicação e fé. Amo vocês!

Aos meus preciosos irmãos, Renata Freitas e Regis Freitas, por me acolherem em tantos momentos difíceis, por serem “casa” nos momentos em que eu mais precisei, pelas risadas partilhadas e por me apresentarem tantas possibilidades e caminhos. Amo vocês!

À minha tia e grande amiga Maria Zélia Gonçalves Ventura, por todas as nossas trocas de conhecimentos, por não me deixar desistir desse grande sonho e principalmente pelo carinho e acolhimento de uma vida inteira. Amo você!

Aos meus adoráveis sobrinhos Matheus Salatiel Xavier de Freitas e Letícia de Freitas Carvalho, por me proporcionarem tantos momentos de descontração e alegria. Titia ama muito vocês!

À minha querida prima Maria Eduarda Gonçalves Ventura, pelas nossas ricas trocas espirituais, por ser uma ótima ouvinte, especificamente em momentos que eu só precisava falar sem ser julgada ou interrompida. Amo você!

À minha namorada Rúbia de Souza, por, a cada dia que se passa me ensinar mais sobre resiliência e o amor genuíno, por ser presente, por acolher minhas angústias, pelo companheirismo e por tornar essa caminhada mais leve com seus sorrisos, abraços, carinhos... Eu te amo “um monte, até no coração”!

À minha grande amiga Júlia Reis, por ser sempre uma ótima influência, por me ouvir com tanta atenção e carinho, por ser essa pessoa de riso fácil e tão acolhedora enquanto as minhas angústias e aflições, e acima de tudo, por sempre me respeitar. Nossa conexão só a gente entende, amo você!

Às amigas construídas durante o mestrado e que tornaram o percurso de escrita mais leve, em especial Anayra Alcântara e Alessandro Thomaz, grata pelas boas energias emanadas e pelas trocas.

Ao meu orientador Prof. Dr. Marco Antonio Melo Franco, que tanto contribuiu e continua contribuindo para o meu desenvolvimento profissional e

acadêmico. Sou inteiramente grata pelas tantas vezes que me compreendeu e me acolheu em momentos de dificuldades.

Aos meus colegas do “Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre práticas na Alfabetização e na Inclusão em Educação” (NEPPAI), especialmente Leôncio d' Assumpção, Daniela Carvalho, Jordânia Xavier, Marcelo Santana e Renata Souza, pelas trocas de conhecimento, pelo acolhimento e pelos momentos de descontração e risadas.

A Prof.^a Dr.^a Mylene Cristina Santiago e a Prof.^a Dr.^a Carla Jatobá por aceitarem participar da banca examinadora e por compartilharem ricos caminhos para a análise.

RESUMO

Diversos estudos, no campo da formação docente e da inclusão educacional, têm evidenciado a precarização do trabalho docente, bem como a dificuldade que muitos docentes ainda possuem em lidar com a pessoa com deficiência. Tem-se observado que, por mais que a temática esteja em evidência há mais de 30 anos, muito ainda há que se fazer. Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido buscou analisar as percepções de professoras do atendimento educacional especializado (AEE), dos municípios da região dos Inconfidentes – Minas Gerais, sobre as relações entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas no processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE). Para desenvolver a pesquisa utilizou-se a abordagem qualitativa de pesquisa. Inicialmente e como forma de melhor identificar as discussões recentes sobre a temática investigada, foi realizada uma revisão sistemática da literatura na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para a coleta de dados a escolha foi pela realização de entrevistas semiestruturadas com as participantes. Fazem parte da pesquisa professoras do AEE da Região dos Inconfidentes, que compreende os municípios de Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Diogo de Vasconcelos e Acaiaca. Inicialmente foram contatadas nove professoras, sendo que, após o convite para participarem da pesquisa sete aceitaram. Como perspectiva analítica dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa revelaram que a formação docente inicial e continuada e as condições sob as quais o trabalho das professoras se desenvolve, refletem no desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para o PAEE. Conforme a percepção das professoras entrevistadas, foi possível inferir que durante o processo formativo do profissional docente é importante que ocorra a articulação entre teoria e prática, proporcionando aos professores em formação a reflexão-ação-reflexão acerca do trabalho docente e do processo de inclusão. Além disso, as professoras evidenciaram que a prática colaborativa se apresenta como uma possibilidade para promover a formação continuada, a (re) construção de conhecimentos e contribui para o rompimento de crenças construídas a respeito do AEE.

Palavras-chave: Atendimento educacional especializado, Formação docente, Práticas Pedagógicas, Condições de trabalho docente.

ABSTRACT

Several studies, in the field of teacher formation and educational inclusion, have evidenced the precariousness of the teaching work, as well as the difficulty that many teachers still have to deal with disable people. It has been observed that, as much as the theme has been in evidence for more than 30 years, a lot of has to be done. In doing so, the study developed here sought to analyse the teachers' specialized educational service (EES) (**AEE**) perceptions, from the *Inconfidentes* region counties – Minas Gerais, about the relations between the teaching formation and the development of practices in the teaching and learning process of the target audience of special education (TASE) (**PAEE**). For developing the research, it was used the qualitative approach of the research. Initially and as a way to better identify the recent discussions about the investigated theme, it was made a systematic revision of the Literature in the database of the Brazilian Digital Library of thesis and dissertations (BDTD). To collect data the choice was to do semi-structured interviews with the participants. Make part of the research teachers from AEE of *Inconfidentes* region, who comprise the counties of Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Diogo de Vansconcelos and Acaiaca. Initially, it was contacted 9 teachers, considering that, after an invitation to participate in the research, seven accepted. As an analytical perspective of collected data, we used the Content Analysis. The results of the research showed that the initial and continued teaching formation and the conditions for which the teachers' work are developed, reflect on the teaching practices development focused on PAEE. According to the perceptions of the interviewed teachers, it was possible to infer that during the formative process of the teaching professional it is important that occurs the articulation between theory and practice, providing to teachers in formation the reflection-action-reflection about teaching work and the inclusion process. In addition, the teachers evidenced that the collaborative practice is shown as a possibility to promote the continued formation, the (re) construction of knowledges and it contributes to the disruption of constructed beliefs about AEE.

Keywords: Especialized Educational Service, Teaching Formation, Pedagogical Practices, Teaching Work Conditions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico realizado na BDTD	48
Quadro 2: Caracterização das professoras	64
Quadro 3: Quadro sintético do processo de categorização das entrevistas.....	67
Quadro 4: Unidade de registro: Formação docente.....	68
Quadro 5: Unidade de registro: Prática docente.....	68
Quadro 6: Unidade de registro: Condições do Trabalho Docente.....	69
Quadro 7: Formação Inicial e Continuada.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de trabalhos encontrados por descritores na BDTD	47
--------------------------------------------------------------------------	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E FORMAÇÃO DOCENTE: MARCOS Legais....	13
2.1 Política Nacional de Educação Especial: breve histórico.....	13
2.2 Atendimento Educacional Especializado: Base legal, implementação e funcionamento	28
2.2.1 Implementação e funcionamento do AEE em Minas Gerais.....	34
2.3 Formação do professor de Educação Especial na perspectiva inclusiva.....	39
3 Atendimento educacional especializado e formação docente: uma revisão..	46
3.1 Formação docente e elaboração de práticas de ensino no AEE: o que dizem as pesquisas	53
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	59
4.1 Instrumento para coleta de dados	59
4.2 Delimitação do campo e os sujeitos participantes da pesquisa.....	61
4.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.....	63
4.4 Percurso de análise dos dados	65
4.5 Compreendendo as categorias	68
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS Resultados.....	70
5.1 Percepções sobre formação docente para atuação no AEE em SRM.....	70
5.2 Formação docente: impactos nas práticas de ensino no AEE em SRM.....	90
5.3 Condições do trabalho docente em SRM.....	104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	120

1. INTRODUÇÃO

"Antes de ser concretizada, uma ideia tem uma estranha semelhança com a utopia". Jean-Paul Sartre

Desde que iniciei o curso de Pedagogia na Universidade Federal de Ouro Preto, entre os anos de 2015 e 2019, tive o interesse em realizar pesquisas acerca dos campos que versam sobre a educação escolar da pessoa com deficiência, pois já ouvia muito sobre os desafios enfrentados pela minha mãe que atuou no ensino regular como professora por 34 anos. Os maiores questionamentos dela estavam relacionados a formação inicial e continuada e a falta de recursos e orientação pedagógica para lidar com a diversidade presente na escola, sobretudo, com crianças com deficiência. Nesse sentido, procurei por programas e pesquisas desenvolvidos pela universidade para aprofundamento teórico e prático sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois, na matriz curricular havia apenas uma disciplina obrigatória que tratava sobre a temática.

No ano de 2017 fui selecionada para o Programa de Educação Tutorial – Pedagogia (PET) no qual tive a oportunidade de desenvolver um projeto extensionista, durante 2 anos, em uma instituição filantrópica, na cidade de Mariana em Minas Gerais (MG), que tem como objetivo acolher de forma integral à pessoa com deficiência a partir de trabalhos didáticos, treinamento da vida diária e capacitação para a realidade social, oferecendo também, atendimento psicológico, fisioterapia, clínica geral, enfermagem e orientação aos familiares dos atendidos. Ainda no ano de 2017, iniciei a participação em um projeto de iniciação científica intitulado “Ações extensionistas e pesquisa-ação em contextos de inclusão: impactos na formação docente inicial e continuada na região dos Inconfidentes”, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), que tem como objetivo investigar os impactos do projeto extensionista “Inclusão: Práticas pedagógicas, aquisição do sistema de escrita e outras aprendizagens” desenvolvido em algumas escolas públicas nas cidades de Ouro Preto e Mariana em Minas Gerais, na formação dos alunos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto e de professores da Educação Básica. Além desses projetos, realizei cinco dos meus seis estágios obrigatórios,

presentes na matriz curricular da graduação em Pedagogia da UFOP, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e em salas de aula regular que tivessem alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE).

Durante a participação nesses projetos de extensão, de pesquisa e estágios, realizei várias pesquisas no campo da Educação Especial e a partir da literatura e da prática vivenciada, foi possível observar que nas últimas três décadas houve o aumento das matrículas de pessoas com deficiência no ensino regular em decorrência dos avanços das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Considerando esse aumento significativo na matrícula e entrada da pessoa com deficiência nas escolas comuns e as demandas que esse movimento carrega consigo, o estudo aqui proposto tem como objetivo geral analisar a percepção de professores do atendimento educacional especializado (AEE), dos municípios da Região dos Inconfidentes – MG, sobre as relações entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas no processo de ensino e aprendizagem do público-alvo da educação especial (PAEE). Para isso, traçamos os seguintes objetivos específicos: identificar nas políticas educacionais, no âmbito federal e estadual, como é previsto a oferta do AEE e a formação docente especializada para o atendimento voltado para o PAEE; identificar a percepção de professores do AEE sobre a formação docente especializada; identificar a percepção de professores do AEE sobre as implicações da formação docente especializada na elaboração das práticas de ensino; identificar a percepção de professores do AEE sobre as condições de trabalho nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

Entendemos que realizar uma investigação acerca desta tônica, pode vir a contribuir para aqueles que queiram entender a temática e algumas de suas especificidades, bem como auxiliar a compreender como o AEE vem se estruturando na região dos inconfidentes. Além disso, acreditamos que os resultados possam servir para que os municípios da região, participantes da pesquisa, possam ter mais um instrumento para pensar as suas políticas de inclusão.

Considerando que a formação e as práticas docentes estão diretamente relacionadas e que desempenham papel fundamental na definição de processos educacionais, este estudo buscou se organizar de maneira a contemplar o objeto de investigação. Inicialmente buscamos fundamentar o estudo em autores que apresentam consistentes investigações no campo da inclusão e, particularmente, da

educação especial no Brasil. No segundo capítulo e em seu tópico inicial, realizamos uma abordagem breve e panorâmica sobre a Educação Especial. Optamos por fazer essa contextualização por entender que tem relação com o objeto de investigação. Por outro lado, sabemos que esse é um tema muito discutido e presente em muitos estudos. Dessa forma, optamos por uma abordagem mais panorâmica sem entrarmos em detalhes e especificidades da história. No segundo tópico abordamos o atendimento educacional especializado de forma mais aprofundada, apresentando a legislação federal e do Estado de Minas Gerais, uma vez que, o objeto de investigação dialoga diretamente com essa política de inclusão da pessoa com deficiência. Para sustentar teoricamente toda essa discussão, nos apoiamos em alguns autores, como: Macedo, Carvalho e Pletsch (2011), Mazzota (2011), Januzzi (2012), Capellini e Mendes (2006), Pletsch (2014), Mendes (2010), Carvalho, Salerno e Araújo, Mantoan (2003), Venquiaruti et al. (2020), Viegas (2014), Kassar (2011) Tartuci (2013), Rebelo (2012), Pansini (2018), Pasian, Mendes, Cia (2017), Oliveira (2016), Oliveira e Prietro (2020), Souza (2017), Santos (2015), Reis (2020) e Silva (2020). O último tópico, diz respeito a formação docente inicial e continuada prevista na legislação brasileira, mais relacionada às especificidades da educação especial na perspectiva da inclusão em educação. Para isso, utilizamos os autores: Oliveira (2011), Mello (2000), Kassar (2011), Akkari, Santiago e Mesquida (2018), Senna, Santos e Lemos (2020), Mantoan (2018; 2003).

O terceiro capítulo corresponde ao levantamento bibliográfico produzido a partir da busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD), entre os anos de 2019 e 2021, com intuito de compreender o que vem sendo discutido na área pesquisada. Para isso realizamos a busca a partir dos seguintes descritores: “Atendimento Educacional Especializado” + “Formação” e “Atendimento Educacional Especializado” + “Prática”. Dos 108 trabalhos encontrados inicialmente, 20 foram selecionados por se enquadrarem no protocolo de seleção. A leitura das considerações finais destes trabalhos se desdobrou na escrita do tópico um do capítulo três que versa sobre as implicações da formação docente na elaboração de práticas de ensino no AEE.

O quarto capítulo corresponde aos procedimentos metodológicos, que apresenta o instrumento para coleta dos dados, delimitação do campo e os sujeitos participantes da pesquisa, caracterização das participantes, o método para análise

dos dados, no qual utilizamos a análise de conteúdo e por fim, a compreensão das categorias definidas. Nesta fase, utilizamos os seguintes autores: Ludke e André (1986), Moreira e Caleffe (2008), André (2008), Manzini (2012), Szymanski (2018), Franco (2005), Bardin (2011), Minayo (2002).

No quinto capítulo apresentamos a análise e discussão dos achados da pesquisa, no qual apoiamo-nos em 3 perguntas norteadoras, com intuito de compreender a temática investigada neste estudo, sendo: Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre a formação docente? Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre as implicações da formação docente na elaboração das práticas de ensino? Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre as condições de trabalho nas salas multifuncionais? Para tanto, realizamos a análise e discussão dos resultados em três subtítulos: Percepções sobre formação docente para atuação no AEE em SRM, no qual buscamos compreender como a formação docente vem se desenvolvendo na Região dos Inconfidentes, a partir das percepções das professoras entrevistadas; Formação docente: impactos nas práticas de ensino no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recurso Multifuncional, no qual buscamos compreender como a formação docente impacta na elaboração de práticas de ensino desenvolvidas no AEE; Condições de trabalho docente em SEM - neste tópico buscamos identificar a percepção das professoras entrevistadas sobre como as condições de trabalho docente vem se desenvolvendo no AEE em SRM na região dos Inconfidentes.

No último capítulo, apresentamos as considerações finais da presente pesquisa, expondo de forma concisa os achados do estudo realizado, possíveis contribuições para o campo de estudo e algumas proposições futuras.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL, AEE E FORMAÇÃO DOCENTE: MARCOS LEGAIS

A seguir será apresentado um breve histórico acerca da Educação Especial brasileira, tendo em vista, o atendimento educacional especializado (AEE) e formação docente especializada necessária para atuar no AEE com o público-alvo da Educação Especial (PAEE), pontuando os principais decretos, leis e mobilizações da sociedade civil acerca dos direitos educacionais das pessoas com deficiência entre os séculos XIX e XXI.

2.1 Política Nacional de Educação Especial: breve histórico

Neste tópico, entendemos ser importante apresentar o percurso histórico das políticas educacionais que permeiam a Educação Especial, pois compreendemos que realizar essa contextualização contribui para a compreensão da temática investigada. Entendemos também, que esse percurso histórico já foi abordado amplamente por pesquisadores renomados na área, portanto, as contribuições de alguns desses pesquisadores serão apresentadas a seguir de forma breve e panorâmica, dialogando com os marcos legais acerca da temática investigada.

No Brasil, as primeiras iniciativas acerca da Educação Especial, surgem de forma tímida, com iniciativas isoladas da comunidade civil na segunda metade do século XIX com a fundação de instituições voltadas para o atendimento educacional de cegos e surdos (Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do Decreto nº 1.428 de 12 de setembro de 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos pela Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857), sem que houvessem políticas públicas que assegurassem o direito educacional das pessoas com deficiência (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011; MAZZOTA, 2011; JANUZZI, 2012).

De acordo com Capellini e Mendes (2006, p. 30), no final do século XIX e meados do XX, foram surgindo “algumas escolas especiais e centros de reabilitação, pois a sociedade começava a admitir que pessoas com necessidades especiais,

poderiam ser produtivas se recebessem escolarização e treinamento adequado”. Na década de 1930 e mais fortemente após a década de 1950, há um aumento da oferta educacional de forma geral, estando esta oferta, intimamente ligada a necessidade de capacitação de mão de obra especializada para o desenvolvimento industrial e econômico do país (MENDES, 2010; PLETSCHE, 2014).

Com o aumento da oferta educacional, conforme Viana (2017), a partir da década de 1930, a estrutura educacional do País passa por alterações e por reformas educacionais, tendo em vista a universalização da escola pública de qualidade, laica e gratuita. Dessa forma, houve várias ações, tendo em vista, a renovação da educação, como por exemplo a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir do Decreto-lei nº 19.850 e o decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, nº 19.851 de 11 de abril de 1931, promulgado pelo ministro, da Educação e da Saúde Pública, Francisco Campos, que definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil (ROTHEN, 2008).

É nesse contexto, que em março de 1932, é assinado por vários intelectuais da época, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que apresenta certa efervescência aos debates acerca da “organização escolar, promovendo assim, várias mudanças no currículo das escolas primárias e sobretudo no Ensino Normal no qual a formação de professores teria que estar assentada na cientificidade” (DANTAS; COSTA; SÁ, 2017, p. 144). Conforme Gatti,

[...] o final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta, dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário (GATTI, 2010, p. 1356).

Nesse sentido, algumas medidas foram tomadas com a intenção de organizar e regulamentar em âmbito federal o funcionamento do ensino no Brasil, na qual, foram instituídas entre 1942 e 1946 as Leis Orgânicas do Ensino por meio de decretos-leis

durante o Estado Novo¹. A Lei “Orgânica do Ensino Normal”, instituída pelo Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, define a exigência de dois ciclos de formação. O primeiro ciclo tinha como objetivo formar regentes do ensino primário, com duração de quatro anos em Escolas Normais Regionais e correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário, o segundo ciclo funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação, destinado a formação de professores para atuarem no ensino primário, com duração de três anos e correspondia ao ciclo colegial do curso secundário (BRASIL, 1946).

Em 1947 uma nova constituição entra em vigor no País, após o fim do Estado Novo, que coloca a cargo da União a competência de legislar, por meio das diretrizes e bases da educação nacional. Apesar disso, a elaboração e aprovação da primeira Lei, nº 4.024, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ocorreu apenas em 20 de dezembro de 1961. No título X, art. 88, apresenta que a “educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”, e em seu artigo 89 que “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 estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961). Apesar disso, a LDB/1961 não apresenta modificações significativas para a formação de professores “conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos” (TANURI, 2000, p. 78).

Em 11 de agosto de 1971, a Lei nº 5692, fixa as novas Diretrizes e Bases modificando o ensino primário para primeiro grau e o médio para segundo grau, extinguindo as Escolas Normais e em seu artigo 9º acerca da educação das pessoas com deficiência, resolve:

[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Em consequência da criação nacional de políticas de educação especial, o

¹ Regime político brasileiro instaurado por Getúlio Vargas em 10 de novembro de 1937, que vigorou até 31 de janeiro de 1946.

atendimento educacional voltado para alunos com deficiência inicia um processo de mudança a partir de políticas denominadas “Campanhas”, voltadas especificamente para pessoas com deficiência auditiva, visual e mental, realizadas pelo governo federal, sendo a primeira denominada “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro” (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (MAZZOTA, 2011). A referida Campanha tinha o intuito de promover medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo território nacional, conforme seu art. 2º, com a finalidade de

Organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala e promover iniciativas assistências, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social (BRASIL, 1957)

Dentre as estratégias traçadas pelo Decreto para o alcance dos objetivos supracitados, está o financiamento de bolsas de estudos para aperfeiçoamento de formação de pessoal especializado na pedagogia emendativa² (BRASIL, 1957). Observamos, que para assegurar a educação e assistência necessária as pessoas com deficiência auditiva, era necessário, conforme o decreto, investimento em políticas de formação de professores especializados, que atuariam com esse público em escolas especializadas.

A segunda campanha, denominada Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto nº 44236/58), tinha como finalidade promover a educação e reabilitação das pessoas com deficiência visual, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo território nacional. Mais adiante, essa Campanha passa por modificações em sua estrutura a partir do Decreto nº. 48.252, de 31 de maio de 1960 e passa a ser denominada Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC). Algumas atividades passam a ser desenvolvidas a partir da criação da CNEC, com a intenção de promover oportunidades de atendimento educacional as pessoas com deficiência visual. Dentre essas atividades, estavam incluídos o treinamento e especialização de professores e técnicos no campo da educação e

² Manual escrito pelo ex-diretor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Armando Paiva de Lacerda, no qual destacava o oralismo como único método capaz de incluir a pessoa surda na sociedade.

reabilitação de deficientes visuais (MAZZOTA, 2011). Esta Campanha também reflete a necessidade de formação continuada de professores e técnicos para que seus objetivos fossem alcançados.

Neste mesmo período houve o surgimento, a partir de organizações populares, de várias instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiências, como por exemplo, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 11 de dezembro de 1954 no Rio de Janeiro e em São Paulo no dia 4 de abril de 1961. A intenção dessas instituições é de integrar as pessoas com necessidades especiais em ambientes escolares, aproximando-se do ensino que era oferecido às pessoas não deficientes (CAPELLINI; MENDES, 2006; MAZZOTA, 2011).

Ainda na década de 1960, foi instituída a “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais” (CADEME), por movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e APAE, que tinha como “finalidade promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas, de outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo” (MAZZOTTA, 2011, p.55). A CADEME foi extinta em 1973 com o início da institucionalização da Educação Especial a partir do Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), junto ao Ministério da Educação (MEC), “que iria se constituir no primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial” (MENDES: 2010, p. 10).

Apesar disso, predominava-se como base da Educação Especial, o modelo clínico, contando com profissionais da área da saúde que identificavam as deficiências e as tratavam (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011). Essa visão voltada para o modelo clínico surge tendo em vista o padrão de normalidade, que pensava o corpo humano como uma máquina, compreendendo a deficiência como uma disfunção do corpo, o que levava ao ideal de padronização e de homogeneização do ensino. Portanto, no modelo clínico, entende-se que quando esses fatores biológicos são irreversíveis, a incapacidade e limitações passam a ser atribuídas a pessoa com deficiência, além de não considerar aspectos sociais, culturais e subjetivos do sujeito. Observa-se que os cursos de formação docente desde a sua criação até os dias atuais desenvolvem seus currículos nesta perspectiva, na qual justificam o fracasso escolar

a fatores biológicos, desenvolvendo práticas de caráter hegemônico, que visam “ensinar a ensinar os alunos que aprendem” (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 465)

Já na década de 1980, com debates no campo filosófico acerca da normalização e integração da pessoa com deficiência, o cenário educacional passa por modificações. A normalização partia do pressuposto que as pessoas com deficiência teriam o direito de desfrutar das atividades sociais e educacionais de forma mais comum e/ou normal possível. Já os debates acerca da integração, enunciavam que essas pessoas deveriam ser preparadas previamente para a participação no ensino comum. Ou seja, era necessário que as pessoas com deficiência se ajustassem a um padrão de normalidade, socialmente determinado, para participar do processo de escolarização junto às pessoas que não apresentavam deficiência (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011. CARVALHO; SALERMO; ARAÚJO, 2015).

Em 21 de novembro de 1986 a partir do Decreto nº 93.613, art. 3º, o CENESP, mantendo a suas competências e estrutura, é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), extinta em 1990 a partir da reestruturação do MEC, ficando a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) às competências relacionadas a Educação Especial. Em 1992 com a reorganização dos Ministérios que ocorreu logo após a queda do presidente Fernando Collor de Melo, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) ressurgiu, sendo novamente extinta em 2011, ficando a cargo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), seus programas e ações. (BRASIL, 1986; 2011. MAZZOTTA, 2011).

A partir da Constituição Federal de 1988, que garante uma série de direitos sociais, a educação da pessoa com deficiência passa a ser assegurada (Capítulo III, seção I, do artigo 205) como um direito de todos, visando o pleno desenvolvimento humano, para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206 são estabelecidos os princípios que norteiam a educação, como no inciso I, que assegura a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, além disso, no artigo 208, inciso III, há a garantia do AEE para a pessoa com deficiência, sendo ofertado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Observa-se que a garantia ao AEE aparece pela primeira vez na Constituição Federal de 1988.

Segundo Mantoan (2003), a terminologia “preferencialmente” diz respeito ao AEE, ou seja, quando há a necessidade de criar estratégias, recurso pedagógico, dentre outras ferramentas buscando a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que as pessoas com deficiência naturalmente têm e as impedem de ter acesso ao conhecimento. Além disso, a autora destaca a escola comum como ambiente adequado para proporcionar a socialização dos alunos com ou sem deficiência, para rompimento de ações discriminatórias, além de propiciar interações que podem beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos em geral.

Nesse contexto, em 24 de outubro de 1989, a Lei nº 7.853 estabelece “normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei” (BRASIL, 1989).

I - Na área da educação:

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

A referida lei prevê ações das autoridades governamentais ou entidades privadas no sentido de tomarem medidas necessárias para o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência. Isso se daria de forma progressiva, tendo em vista a eliminação da discriminação e promoção da integração a partir de prestação ou fornecimento dos bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como a educação, com intuito de propiciar o bem-estar pessoal, social e econômico das pessoas com deficiência (BRASIL, 1989).

Na década de 1990, o Brasil, juntamente com outros países, participa de encontros internacionais para discutir e estabelecer metas, que mais tarde, norteariam a construção e implementação das políticas públicas, tendo em vista a universalização da educação básica e a inclusão educacional no Brasil. Houve, por exemplo, a “Conferência Mundial Sobre Educação para Todos”, na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990 “onde foram lançadas as sementes da política de Educação Inclusiva” (Capelline; Mendes, 2006, p. 9), resultando na “Declaração de Educação para Todos”. Segundo Pletsch,

O Brasil participou do evento e da sua organização, iniciada em 1985 e foi um dos seus signatários. Porém, em função da descontinuidade dos governos, as metas não foram cumpridas e, em 1993, o país foi convidado para participar, juntamente com os oito países mais populosos do mundo, da Conferência de Dakar (Unesco, 2000) para avaliar os encaminhamentos de Jomtien e desenhar novas metas para a educação. Em consonância com essas diretrizes foi realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade, que deu origem à Declaração de Salamanca (PLETSCH, 2014, p.10).

Apesar disso, em contrapartida ao movimento de inclusão, que surge com o intuito de garantir o acesso, permanência e condições para que todos possam frequentar a mesma sala de aula de ensino regular da escola comum, é criada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Tal política não é bem-vista, uma vez que ao abordar a inclusão educacional da pessoa com deficiência, propõe a chamada “integração institucional”, que pode ser entendida como a reafirmação de práticas homogeneizantes no processo de ensino e aprendizagem, ao apontar que o

Ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p. 19).

A proposta acima evidencia que o espaço da escola comum estava aberto a todos desde que conseguissem alcançar as metas por mérito próprio. Temos aqui o reforço da meritocracia, da igualdade de oportunidades em detrimento da igualdade de direitos, reforçando assim o modelo de integração.

Ainda sob a concepção de integração educacional, é promulgada a atual

LDB/1996 que dedicou o capítulo V a Educação Especial. Essa lei afirma que o atendimento educacional deve ocorrer de forma satisfatória para todas as crianças preferencialmente na rede regular de ensino. Ainda, estabelece em seu artigo nº 4, inciso III, a garantia do AEE aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Isso posto, segundo Kassar (2011, p.71), as “diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem passam a ser foco do discurso de inclusão escolar”.

Apesar da LDB ter algumas familiaridades com o movimento de inclusão educacional, como por exemplo a valorização do processo de escolarização de todos na rede regular de ensino e garantia do AEE para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ela vai ao encontro dos moldes da integração educacional, uma vez que determina no capítulo V, artigo 58, 2º parágrafo que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996). Nota-se que a responsabilização do processo de aprendizagem permanece sobre o aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como exposto também na PNEE (1994), reforçando modelos segregativos de ensino.

Com o intuito de garantir a inclusão social e educacional das pessoas com deficiência foram elaboradas outras leis e diretrizes, uma vez que a maioria dessas pessoas se encontravam matriculadas fora da rede regular de ensino ou sendo submetidas a práticas educacionais segregativas. O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999 dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência com o propósito de compreender “o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999). Mais adiante, no ano de 2001, são instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, com a finalidade de regulamentar a organização e o funcionamento da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2001). Ainda no ano de 2001 é promulgada a partir do Decreto nº 3.956, em 8 de outubro, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, com “objetivo de prevenir e eliminar

todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”. Essas são algumas leis e “diretrizes institucionais estabelecidas para garantir e promover a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais” (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, 2011, p.4).

No início do século XXI, é instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, após a aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, se revelando como um marco histórico no sistema educacional brasileiro, uma vez que traz as ações necessárias para a implementação da educação inclusiva no Brasil, apresentando a igualdade e diferença como indissociáveis. O que se busca com essa nova política é a superação da lógica da exclusão na sociedade contemporânea, fortemente alimentada pelas políticas e práticas educacionais que exercem o papel de reprodução da ordem social. O documento apresenta os marcos históricos e normativos acerca da educação especial no Brasil, apresenta também, o diagnóstico da Educação Especial mostrando a evolução do número de matrícula de alunos com deficiência em classes comuns, o público atendido pela educação especial, as Diretrizes da PNEEPEI. Além desses aspectos a política apresenta os seguintes objetivos:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: 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; 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, p. 10)

Nota-se que houve uma intensificação das diretrizes que permeiam o processo de escolarização do PAEE entre as décadas de 1990 e a primeira década dos anos 2000. Nesse sentido, a PNEEPEI apresenta certa organicidade em relação ao que vinha sendo discutido no campo da educação especial com o intuito de alinhar os direitos das pessoas com deficiência no processo de inclusão

educacional.

Seguindo a base da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com intuito de garantir em âmbito legal a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência, em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei objetiva “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015). Considerada um marco legal para o Brasil, pois foi recepcionada com status constitucional, portanto, há a necessidade das outras legislações se adequarem a ela, como por exemplo, as legislações educacionais. Portanto, a PNEEPEI/2008, a LBI/2015, e a LDB/1996, favorecem a oferta do AEE pelo sistema regular de ensino para o PAEE, já garantido na Constituição Federal de 1988. Importante ressaltar que compreende por PAEE, conforme estabelecido na PNEEPEI, alunos que apresentam deficiência de natureza física, intelectual ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 21).

Apesar desses avanços referentes a escolarização do PAEE, em 02 de janeiro de 2019, a SECADI foi extinta por meio do Decreto nº 9.465 pelo ex-ministro da educação, Ricardo Vélez Rodrigues, configurando em retrocesso acerca dos direitos humanos reservados aos sujeitos pelos quais eram destinados suas ações e programas, indo em direção oposta à busca pelo reconhecimento da diversidade, da equidade e dos direitos até então alcançados. Conforme Jakimiu (2021, p. 131), esses retrocessos são evidenciados pois a extinção da SECADI, “fragiliza uma série de preceitos constitucionais, sobretudo, a garantia dos objetivos fundamentais previstos pela Constituição Federal de 1988, os quais justamente visa a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária”.

A SECADI era responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Após sua extinção foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas, essa última, responsável pelos programas, ações e políticas referente a Educação Especial. De acordo com o art. 33 do decreto nº 9.465 compete a Secretaria de Modalidades Especializadas:

I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino e demais agentes, a implementação de políticas para a educação do campo, para a educação especial, para a educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

II - Viabilizar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos nacionais e internacionais, voltadas à educação do campo e à educação visando à valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos;

III - coordenar ações educacionais voltadas à valorização das tradições culturais brasileiras e à inclusão, visando à efetivação de políticas públicas em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV - Desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, de programas de formação de professores e de materiais didáticos e pedagógicos específicos; e

V - Atuar de forma coordenada com o Gabinete do Ministro de Estado para propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações, em suas áreas de atuação, a fim de evitar sobreposições e desperdício de recursos (BRASIL, 2019).

Em entrevistas cedidas ao portal "De Olho nos Planos³" em 2019 realizada com especialistas nas áreas do conhecimento contempladas pela SECADI, a docente do departamento de educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Bauru, Vera Lucia Capellini, destaca que a Rede de Formação de Professores para Educação Continuada na Perspectiva da Educação Inclusiva

[...] era uma ação bastante importante, porque, os professores, para trabalhar com pessoas com deficiência, quando não tiveram na sua formação, tinham essa possibilidade de formação continuada. Ele estava muito mais efetivo até a Dilma. Depois, com o Temer, de modo geral, ficou parado. Mas a secretaria em si continuava, o programa existia e o Temer não excluiu (DE OLHO NO PLANO, 2019, s.p).

Além disso, a SECADI dispunha de programas e ações que visavam adequações arquitetônicas nas escolas e a oferta de transporte adequado, implementação de salas de recursos multifuncionais, fomento de pesquisas acerca de recursos e tecnologias voltadas para pessoas com deficiência visual e auditiva. Importante ressaltar, que conforme explicitado pela entrevistada Capellini, no que diz respeito a estrutura da nova secretaria (Secretaria de Modalidades Especializadas) a área da Educação Especial está contemplada. Entretanto, é necessário manter as

³ O portal De Olho nos Planos desponta como uma iniciativa que busca ampliar e pluralizar o debate público sobre a importância da participação de todos (as) no monitoramento de Planos de Educação. Link de acesso ao site: <https://deolhonoplanos.org.br/>

diretrizes que visem a promoção da educação inclusiva, respeitando a diversidade humana (DE OLHO NO PLANO, 2019).

Maria Teresa Mantoan, professora da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), também em entrevista publicada pelo portal “De Olho no Plano”, concorda com a colocação de Capellini, pois para ela é importante que se mantenha a perspectiva inclusiva pelo órgão responsável pela Educação Especial e “que conheça muito bem o teor dessa política e possa, cada vez mais, fortalecê-la, fazê-la presente, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior” (DE OLHO NO PLANO, 2019, s.p). Completa ao dizer da necessidade de se manter ações e programas desenvolvidos pela SECADI, como a formação docente para atuar no AEE e para compreender o que é a inclusão de forma ampla.

Nesta conjuntura de retrocessos marcados pelas novas políticas educacionais, é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que define Educação Especial como “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Apesar de apontar o ensino regular como lugar preferencial para o processo de escolarização do PAEE, em seu art. 2, inciso VI, compreendem as escolas especializadas como

“[...] instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos” (BRASIL, 2020).

Nesse sentido, é possível que se tenha criado abertura para que as escolas especializadas sejam compreendidas novamente como protagonistas da educação especial e não mais como rede de apoio para educação especial no ensino regular, como proposto até então, tendo em vista, os direcionamentos político e social da educação especial no Brasil em direção a educação inclusiva (VENQUIARUTI, 2020). Outro ponto a ser analisado na referida lei está no inciso X, do artigo supracitado, ao definir a escola pública de ensino regular como “escolas regulares inclusivas - instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos

educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos” (BRASIL, 2020).

É preciso salientar o equívoco em utilizar “classes regulares” em vez de classes comuns, confundindo com ensino regular, pois a regularidade diz respeito ao um percurso dentro da aprendizagem e ensino, constituído por etapas e níveis e o “comum” é o que caracteriza aquilo que acontece muitas vezes, frequentemente. O equívoco semântico permitirá pensar que haveria classes com regularidades distintas, com percursos diferentes, no âmbito da educação escolar e que haveria uma escola “regular” inclusiva e dentro da escola “regular” inclusiva uma classe “não regular” que tem como objetivo a “inclusão” (VENQUIARUTI *et al.*, 2020, p. 5).

Apesar de parte do título dessa nova política ser descrito como “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” trazendo certa sensação de avanço, o seu texto, ainda que utilize termos que fazem parte da gramática da inclusão e da diversidade, fere os direitos do PAEE, uma vez que sua proposta se contrapõem a perspectiva inclusiva, contrariando as lutas e conquistas da comunidade civil e acadêmica que culminaram na primeira PNEEPEI. Nesse sentido, a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida, apresenta caráter inconstitucional pois contraria também a Constituição Federal, a LBI/2015 e a LDB/1996. Seria necessário que esta nova política investisse em formação docente inicial e especializada, infraestrutura, acompanhamento e avaliação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades e melhoria do AEE, tendo em vista, a garantia das condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, garantindo a oferta de serviços e recursos acessíveis voltados para os alunos PAEE.

Entretanto, o que se percebe é uma política anacrônica e com teor privatista fundamentada em uma abordagem neoliberal, na qual foi construída pelo MEC sem o diálogo com as pessoas com deficiências, pesquisadores da área e demais interessados no assunto, para se construir uma base que proporcionasse negociações políticas a fim de responder de forma satisfatória às necessidades educativas do PAEE. Nesse sentido, há várias tensões para que esse decreto seja revisto e/ou revogado por parte das próprias pessoas com deficiência e seus familiares, de organizações, entidades, e pesquisadores da área, como explicitado na reportagem de Luiz Alexandre Souza Ventura, publicada no dia 01 de outubro de 2020 no blog "Vencer Limites" do jornal Estadão, que apresenta declarações de especialistas em educação inclusiva e instituições que defendem os direitos das pessoas com

deficiência, como a declaração do presidente da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), Antonio Carlos Sestaro, segundo ele

"Propor escolas e classes especializadas é um retorno à exclusão. Como há dificuldades para o acesso à educação regular, o governo culpa o aluno e não o sistema educacional. É uma sutil retomada das escolas especiais, cedendo à pressão de instituições que atuam nesse segmento e querem dinheiro do Fundeb" (VENTURA, 2020, s.p.).

Observa-se, ao longo da história, que a institucionalização da Educação Especial no Brasil ocorreu a partir da propagação de movimentos sociais que lutavam pelos direitos de todos, buscando por ações governamentais, considerando o acesso a serviços sociais básicos, como a educação. Inicialmente, as práticas educativas voltadas para pessoas com deficiência ocorriam em sua maioria em classes especiais de instituições filantrópicas de forma segregada.

[...] somente nos anos de dois mil investimentos significativos foram realizados para garantir o acesso dessa população a Educação Básica pública. Igualmente desde então a Educação Especial tem sido entendida como uma modalidade transversal que perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, avanço importante e necessário frente aos pressupostos trazidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Declaração da ONU (BRASIL, 2008) — aprovada como emenda constitucional no Brasil (SILVA *et al*, 2020, p. 8).

Apesar dos investimentos voltados para a garantia da inclusão educacional do PAEE no início dos anos 2000 que garantiu avanços em relação ao AEE desse público no ensino regular, nota-se que a partir do governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018) juntamente com o governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro, há uma insistência na volta de modelos educacionais não inclusivos, como a volta das escolas especiais para o PAEE.

No presente tópico buscamos apresentar, mesmo que de forma breve, os principais marcos legais da Educação Inclusiva desde sua criação até a atualidade de forma dialógica com os pesquisadores da área, pois julgamos importante compreender qual a base e embates políticos que versam sobre a inclusão

educacional do PAEE. Nota-se que a atual PNEEI foi aprovada⁴ de forma aligeirada sem contar com a participação das pessoas com deficiência, pesquisadores e entidades que versam sobre a matrícula e condições de permanência das pessoas com deficiência no ensino comum, além de ter sido instituída sem respeitar os avanços acerca da inclusão educacional construídos até sua aprovação, como por exemplo a política de AEE que contribui de forma significativa para a inclusão educacional. Nesse sentido, trazemos no próximo tópico aspectos relevantes que permeiam a política de AEE como sua base legal, implementação e funcionamento.

2.2 Atendimento Educacional Especializado: Base legal, implementação e funcionamento

Nota-se que a partir da Constituição Federal (1988) e da LDB/1996, que garantem o AEE, são criadas uma série de medidas a serem implementadas pelo governo com intuito de efetivar os deveres do Estado, descritos nas políticas públicas supracitadas. Já nos anos 2000, com a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em todas suas etapas e modalidade, ao se tratar do atendimento educacional para pessoas com deficiência, especifica em seu artigo 1º no parágrafo único que:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2001, p. 1).

Além disso, define, em seu artigo 2º, a matrícula educacional de todas as

⁴ A PNEEI de 2020 encontra-se suspensa por liminar. Em dezembro de 2020, o Conselho Federal de Psicologia protocolou pedido de admissão como *amicus curiae* no Supremo Tribunal Federal tanto na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590 quanto na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental Nº 751. Ambas contestam o Decreto 10.502/2020 do Governo Federal, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (BRASIL, 2020).

crianças, por parte do sistema de ensino, como sendo dever da escola criar condições para o atendimento educacional para aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, p. 1). Observa-se uma mudança de perspectiva se inclinando em direção a proposta da educação inclusiva, na qual a escola deve criar as condições para o atendimento básico de todos os alunos, com deficiência ou não, não cabendo ao aluno com deficiência se adaptar às condições escolares existentes. Entretanto, a Resolução em seu art. 9º apresenta a possibilidade de criação ou continuação, com caráter extraordinário, de classes especiais.

As escolas podem criar, extraordinariamente, classes especiais, cuja organização fundamente-se no Capítulo II da LDB, nas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica, bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais, para atendimento, em caráter transitório, a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos (BRASIL, 2001).

Segundo Viegas (2014, p. 64), essa polarização existente no bojo das leis, evidencia os esforços "de diferentes entes e instituições que disputam espaço no contexto da elaboração de políticas, no caso, da legislação". Nesse sentido, ao mesmo tempo que a Resolução apresenta caminhos para o processo de inclusão escolar em sala comum de ensino regular, apresenta também a possibilidade da oferta educacional em salas especiais de forma segregada dos alunos do ensino regular.

O início do século XXI, é marcado por uma ampliação significativa de investimentos políticos e financeiros por parte do governo para promover a inclusão social e educacional. É nesse contexto que as instituições especializadas deixam de ser protagonistas do atendimento educacional para alunos com deficiência, e ocorre a expansão de movimentos e implementação de políticas fortalecendo a perspectiva de uma educação inclusiva. Com intuito de atingir os objetivos dessa nova política, alguns programas são criados, como citado por Kassar:

"Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que atente a formação continuada de professores, prioritariamente, na modalidade à distância; "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos

beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (KASSAR, 2011, p. 72)

Diante desse contexto, em 2008, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a PNEEPEI, implementada pelo Decreto nº 6.571/2008 que tem como objetivo:

(...) assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.14)

A partir dessa Política, em 2009, foram instituídas as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Esses documentos compreendem o AEE como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (PLETSCH, 2011). Além disso, a resolução apresenta em seu artigo 1º que:

“(...) os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2009).

Conforme essa Resolução (art. 2º e 3º), o AEE tem como objetivo proporcionar a formação dos alunos de forma complementar ou suplementar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, reconhecendo e atendendo as subjetividades do alunado por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua

aprendizagem (BRASIL, 2009).

Em 2011, o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 é revogado pelo decreto nº 7.611 que define o AEE como um conjunto de atividades, de acessibilidade e pedagógicas organizadas contínuas e institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação de alunos com deficiência, recursos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, funcionando como um sistema de apoio à escolarização desses alunos (BRASIL, 2011).

Ainda no que diz respeito às leis que normatizam o AEE, em 6 de julho de 2015, é instituída a LBI com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com o intuito de “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). A referida lei, apresenta em seu capítulo IV, art. 28, o dever do “poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” (BRASIL, 2015).

Desse modo, a escolarização da pessoa com deficiência no Brasil, considerando a base legal, deve ocorrer no ensino regular. Percebe-se que muitos avanços vêm sendo realizados na implementação de políticas para o AEE, em contrapartida, se faz necessário realizar mudanças no arranjo estrutural e pedagógico da escola, como por exemplo, “na estrutura curricular rígida presente nos objetivos, conteúdos, nas metodologias, na organização didática, do tempo, na estratégia de avaliação para atender a diversidade e especificidades dos alunos que a frequentam” (MACEDO; CARVALHO; PLETSCHE, p.7 2011). Nesse sentido, algumas medidas são necessárias para favorecer o processo de aprendizagem de todos os alunos, como a flexibilização do currículo, organização e planejamento, de forma colaborativa entre professores do AEE e da sala comum, do plano de atendimento educacional especializado para atender de forma efetiva as demandas do PAEE.

É notório os esforços que vêm sendo realizados para garantia do processo de escolarização dos alunos PAEE e do AEE por meio de diversas ações e políticas públicas, como por exemplo, as que contribuíram para a implementação de salas de recursos multifuncionais. De acordo com Cardoso e Tartuci (2013, p. 3307) as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “foram implementadas com a intenção de

subsidiar de forma técnica e pedagógica os serviços a serem desenvolvidos no AEE, com vistas a favorecer a inclusão escolar” dos alunos PAEE.

Em 2005, a partir do Documento Orientador do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL/MEC, 2005) é mencionado às salas de recursos empregando o termo *multifuncional*. O referido documento foi destinado aos Estados e Municípios-polos participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade com objetivo de orientar os dirigentes estaduais e municipais, para à continuidade das ações do Programa com o intuito de consolidar e afirmar a proposta de educação inclusiva.

Dentre essas ações e políticas, o Governo Federal, institui em 24 de abril de 2007, por meio da Portaria Normativa nº 13, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, iniciado em 2005, com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Em seu parágrafo único do artigo 1º, define a sala de recurso como espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

De acordo com o manual de implantação do programa, o MEC se responsabiliza por adquirir os recursos que compõem as salas, informar sobre a disponibilização das salas e critérios adotados, monitorar a entrega e instalação dos itens às escolas, orientar aos sistemas de ensino para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado, cadastrar as escolas com salas de recursos multifuncionais instaladas, promover a formação continuada de professores para nelas atuar, encaminhar, assinar e publicar os contratos de doação, atualizar os recursos das salas criadas pelo programa e apoiar à acessibilidade nas escolas com salas implantadas. Estão previstas também visitas de técnicos do MEC nas salas de recursos multifuncionais, bem como o encaminhamento da “Revista Inclusão” e demais publicações do MEC às escolas. Para tanto, todas as salas de recursos multifuncionais deverão manter atualizado seu registro de funcionamento no Censo Escolar e preencher formulários enviados pelo MEC para atualização de cadastro (REBELO, 2012, p. 3-4).

Inicialmente a implementação das SRM ocorreu por meio de editais, o primeiro datado de 26 de abril de 2007, “foi lançado dois dias após a publicação da Portaria nº 13 e previa a instalação de 400 salas tipo I e 100 salas tipo II”, esta última com

recursos destinados a alunos com deficiência visual (PANSINI, 2018, p. 107).

Em 2 de outubro 2009, a partir da Resolução CNE/CEB nº 4, é instituída as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, apresentando o AEE como não substitutivo às classes comuns, e sim como complementar e suplementar a escolarização na classe comum, sendo realizado, prioritariamente, na SRM “da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso”, conforme disposto em seu art. 5º (BRASIL, 2009).

Para a ampliação do AEE, o Decreto nº 7.611/2011 aponta a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para diversas ações, sendo: aprimoramento do AEE; implantação de SRM; formação continuada de professores para o AEE; formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva; adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade; e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de Educação Superior (BRASIL, 2011).

A forma que se dá os princípios orientadores para o ensino e aprendizagem no AEE está intimamente ligada às metodologias, às práticas pedagógicas, à organização do espaço físico e tempo, orientando o desenvolvimento do trabalho a ser realizado na SRM tanto em grupo quanto individual, envolvendo a construção das atividades, elaboração dos materiais e recursos a serem empregados (PASIAN; MENDES; CIA, 2017). Além disso, o necessário investimento em políticas de formação docente na perspectiva inclusiva, tanto para os professores da educação básica quanto para os professores universitários. Nesse sentido, “a implementação das SRM e sua configuração como locus central do Atendimento Educacional Especializado busca a consolidação do atendimento diante a garantia de condições estruturais, organizacionais e de recursos humanos” (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

É importante salientar o papel fundamental que o professor desenvolve na organização e funcionamento do AEE, realizando o planejamento de acordo com as especificidades do aluno PAEE, levando em consideração suas dificuldades e potencialidades, pois, os alunos podem apresentar a mesma deficiência, entretanto, possuem características diferentes para o processo de aprendizagem (PASIAN;

MENDES; CIA, 2017). Para tanto, no que se refere a formação docente, observa-se a ausência de diretrizes nacionais voltadas para formação docente especializada para o contexto da educação inclusiva e de AEE para atuação com o PAEE, com vistas a propiciar respostas educacionais específicas para esse público. Segundo, Oliveira e Prietro (2020, p. 345), as formações para os docentes voltadas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, "parecem não estar dando conta de consolidar conhecimentos específicos que orientem a ação do professor que atua na SRM com a diversidade de características dos estudantes PAEE".

Nota-se que muitos são os desafios presentes para a implementação da política de inclusão escolar no Brasil, a qual garante a matrícula do PAEE em classe comum de ensino regular da rede pública e matrícula no AEE. Certamente, para que isso ocorra de forma mais assertiva, são necessários maiores investimentos em políticas de formação docente para Educação Especial na perspectiva inclusiva, além de investimentos voltados para infraestrutura e organização do AEE.

Tendo em vista as especificidades da presente pesquisa, no próximo tópico, será apresentado a base legal a respeito da implementação e funcionamento do AEE em Minas Gerais. Isso se faz necessário para maior compreensão de como o Estado tem se mobilizado para a efetivação das leis federais.

2.2.1 Implementação e funcionamento do AEE em Minas Gerais

Conforme a Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21 de setembro de 1989, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, fica estabelecido no art. 198, incisos III, a garantia ao AEE e matrícula em escolas comuns para as pessoas com deficiência. Além disso, garante conforme inciso IV e V apoio público e cessão de servidores públicos às entendidas especializadas, públicas e privadas sem fins lucrativos (MINAS GERAIS, 1989). Como exemplo, podemos citar a disponibilização da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) de servidores efetivos ou designados para ocupação de cargos nas APAEs que ofertam a modalidade Educação Especial.

Mais adiante, a partir das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que torna obrigatória a matrícula da pessoa com deficiência na rede regular de ensino, instituída em 2001, foi necessário que os estados e municípios adequassem suas leis e práticas com a finalidade de estar em conformidade com as diretrizes da legislação federal, representando avanços na universalização do ensino com vistas a diversidade na educação brasileira. Nesse sentido, a SEE/MG tem adotado as diretrizes nacionais para Educação Especial definidas pelo Governo Federal (SOUZA, 2017. SANTOS, 2015, OLIVEIRA, 2016, REIS, 2020).

A SEE/MG iniciou em 2001 medidas educacionais com intuito de garantir a implementação das políticas de educação inclusiva. Tais medidas envolveram a criação do Programa de Apoio à Educação para a Diversidade (PAED) e do projeto piloto Escola Inclusiva executados pela Diretoria de Educação Especial, reativada em 27 de junho de 2001, "que tem por finalidade estabelecer diretrizes pedagógicas referentes à Educação Especial, oferecendo indicadores de currículos e metodologias adequadas ao atendimento de alunos com necessidades especiais". (SOUZA, 2017, p.31-32). Inicialmente, a partir de 2002, o projeto piloto "Escola Inclusiva", foi implementado em 42 escolas, uma a cada Secretaria de Educação do interior do Estado e em 3 escolas de Belo Horizonte (REIS, 2020). De acordo com Reis:

A prática de selecionar escolas para implantação de projetos piloto é recorrente na SEE/MG, o que vem acontecendo em diferentes gestões da educação estadual mineira. Entretanto, no caso da educação inclusiva, que vai além de um projeto a ser desenvolvido por algumas escolas, a implantação em escolas específicas fez com que tais estabelecimentos ficassem como referência ou única alternativa para as famílias dos estudantes com deficiência. Escolas comuns começaram a ser vistas como "uma nova modalidade de educação especial" e desobrigaram demais escolas a se organizarem para o atendimento à diversidade. Talvez, por isso, os projetos pensados pela SEE não tenham atingido seus objetivos (REIS, 2020, p.49).

Em 2005 o referido projeto piloto se desdobrou no "Projeto Incluir" regulamentado pela Orientação da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação nº 01/2005, de 08 de abril de 2005, no qual pretendia que cada município do Estado contasse com, pelo menos, uma escola estadual (ou municipal onde não houver escola estadual) devidamente preparada para realizar a inclusão (MINAS GERAIS,

2005, p.1). Observa-se que o projeto não era destinado a todas as escolas estaduais e sim as instituições “indicadas para implementar a proposta em seu município” (REIS, 2020, p. 52). Conforme a Orientação, para se chegar ao ideal de escola inclusiva, a escola tem o dever de revisar suas práticas, mudar concepções, rever seu papel, reconhecendo e valorizando as diferenças, deixar claro no seu projeto pedagógico o compromisso com o êxito do processo de ensino, a capacitação de seus profissionais e a oferta de recursos pedagógicos especiais aos alunos que deles necessitarem. Necessário também que a escola realize adequações para se livrar de barreiras arquitetônicas e físicas, além de oferecer os equipamentos adequados às necessidades de seus alunos (MINAS GERAIS,2005).

É necessária, ainda, a organização flexível dos trabalhos escolares e da enturmação, pois a distribuição adequada dos alunos possibilita a todos se beneficiarem com as diferenças e ampliarem positivamente as suas experiências. Para superar as práticas integracionistas ainda existentes na educação, impõem-se a constituição de uma ampla rede de apoio interinstitucional para a produção de novos conhecimentos, trocas de experiências, divulgação e sistematização dos sucessos alcançados, além de articulação com os serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho, esportes e lazer, de forma a incrementar as ações educacionais (MINAS GERAIS, 2005, p. 7).

Conforme Santos (2013) e Reis (2020), para a implementação do “Projeto Incluir”, a SEE/MG realizou investimentos tanto de recursos financeiros quanto humanos, com o intuito de capacitar os profissionais, rever o papel das instituições especiais, fazer as adequações arquitetônicas, mobílias e os equipamentos necessários para suprir as demandas do PAEE e fomentar a criação de redes de apoio intersetorial. “O Projeto Incluir marcou a história da educação especial em Minas Gerais, com a ampliação do número de estudantes com deficiência no ensino regular e a conseqüente popularização do AEE, dentre eles, o Professor de Apoio (REIS, 2020, p. 54).

Em 26 de outubro de 2012, a SEE/MG, por meio da Resolução nº 2.197, dispõe sobre a organização e funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. De acordo com o art. 44º a Educação Especial é uma modalidade transversal a todas as etapas e modalidade de ensino, integrada a educação regular, destinada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devendo

estar prevista no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar de todas as unidades de ensino. Já em seu art. 46º, estabelece que o serviço de AEE deve “identificar, elaborar, organizar e oferecer os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MINAS GERAIS, 2012).

No ano seguinte, a Resolução nº 460 do Conselho Estadual de Educação, de 12 de dezembro de 2013 consolida as normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências. Assim como a Resolução nº 2.197 e Resolução nº 460 que trata a Educação Especial como “transversal a todas as etapas, níveis e modalidades de ensino” e “parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto pedagógico da unidade escolar”. Garante a matrícula na rede pública de ensino, entretanto, salienta que a decisão entre a escola regular ou especial é da família. Em seu art.º. 16 entende o AEE como o “conjunto de atividades, de recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos matriculados no ensino regular” (MINAS GERAIS, 2012, p. 02).

Nesse contexto, após várias revisões desde a sua primeira publicação (2012), foi publicado a última versão em 2014 do "Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Minas Gerais" com o intuito de consolidar as diretrizes da SEE/MG para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de MG a

Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público-alvo da Educação Especial nos municípios mineiros (MINAS GERAIS, 2014, p.07).

A oferta do AEE no documento tem a função de complementar ou suplementar a formação do aluno PAEE disponibilizando às escolas serviços e recursos visando a eliminação de barreiras para a plena participação social e o desenvolvimento das potencialidades do sujeito PAEE.

Na rede estadual mineira, os atendimentos educacionais especializados são oferecidos na forma de apoio (professor de apoio à comunicação, linguagens e tecnologias assistivas, intérprete de Libras e guia-intérprete) e de complementação no contraturno de escolarização do aluno (sala de recursos) (MINAS GERAIS, 2014, p.12).

Recentemente foram instituídas as “Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais” a partir da Resolução SEE nº 4.256 de 07 de janeiro de 2020, que regulamenta a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que anteriormente era respaldada apenas pelo Guia de Orientação da Educação Especial. A Resolução apresenta como novidade, em seu Anexo I, a estrutura padrão do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que “deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção”. O define, conforme o Art. 13, como “documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial” (MINAS GERAIS, 2020).

Conforme o site oficial da SEE/MG

A Resolução apresenta, ainda, a diminuição no quantitativo mínimo necessário para o atendimento dos estudantes público da educação especial na sala de recursos. Antes, o mínimo para o atendimento era de 15 estudantes e o máximo de 30. Agora, teremos o mínimo de 8 e máximo de 20 estudantes. Com essa alteração vamos conseguir atender municípios que têm algumas especificidades e diminuindo o quantitativo máximo de estudantes por turma teremos um atendimento mais qualitativo. (SEE/MG, 2020).

É importante ressaltar que a partir da publicação da Resolução SEE nº 4.256/2020 o Guia de Educação Especial foi revogado. Conforme o art. 55 da mesma “serão estabelecidas e publicadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, orientações sobre organização, desenvolvimento e funcionamento das atividades relacionadas à Educação Especial” (MINAS GERAIS, 2020). Entretanto, até o presente momento ainda não ocorreu nenhuma publicação nesse sentido.

Conforme exposto nos tópicos anteriores, observamos que há certa preocupação do governo em fomentar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, para a promoção da inclusão educacional do PAEE. Portanto, julgamos

importante enunciarmos no próximo tópico sobre como vem se constituindo a formação docente voltada para a modalidade Educação Especial, além de ser esse um dos objetos de investigação da presente pesquisa.

2.3 Formação do professor de Educação Especial na perspectiva inclusiva

A busca pela universalização do ensino fundamental foi intensificada durante as décadas de 1980 e 1990 com a intenção de promover a democratização do acesso e a qualidade de ensino, tendo em vista, o reconhecimento da importância da educação para os avanços sociais. Desde então, o sistema de ensino público e privado vem passando por reformas educacionais por meio das políticas públicas de educação, visando o acesso à educação para todos e qualidade do ensino (MELLO, 2000).

Considerando o debate sobre a inclusão e a diversidade na escola, observa-se o aumento de políticas voltadas para “a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento à diferença e assunção de novos sujeitos sociais autorizados a participar da vida social” (OLIVEIRA, 2011, p. 34). Diante a diversidade presente nas escolas, as políticas públicas têm se dedicado a preencher a lacuna existente na formação docente inicial e continuada para a melhoria do atendimento educacional no Brasil (OLIVEIRA, 2011).

A partir da Política de Educação Especial de 1994, percebeu-se a necessidade de capacitação profissional para todos os agentes educacionais para o atendimento das pessoas com deficiência, atendendo à concepção de uma escola inclusiva. Dessa forma, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172 de janeiro de 2001, destaca em seu capítulo dedicado a Educação Especial que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001). Para isso é necessário investimento em formação de professores e valorização do magistério. Nesse sentido, uma das metas que trata do tema diz que é preciso

Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos e a educação infantil (BRASIL, 2001).

Algumas iniciativas foram realizadas para o alcance da meta supracitada, como por exemplo, a Resolução que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB N°02/2001). Tal Resolução, em seu art. 18, estabelece a formação docente necessária para o trabalho com alunos da educação especial, respectivamente, nos parágrafos 1º e 2º conforme abaixo:

§ 1º (...) aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º (...) aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p.5).

Além dos parágrafos acima, vale ressaltar, que a Resolução apresenta que os professores devem comprovar sua formação especializada, em especial, por meio de cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas ou complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial. Para isso, conforme o parágrafo 4º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, “aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios” (BRASIL, 2001, p.6).

Em 2002, a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura e de graduação plena, define que os cursos devem formar para a docência considerando aspectos importantes como o acolhimento à diversidade e

conhecimento acerca das especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002). Em 2003, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” é lançado com o objetivo de “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2006). Já em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que reforça a necessidade de formação docente para a realização do AEE.

Observa-se que a materialização da Política de Educação Inclusiva foi se constituindo a partir de alguns programas e ações, dentre eles os que envolvem a formação docente, como o “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado” (KASSAR, 2011).

A partir de 2008 com a implementação da PNEEPEI, algumas medidas foram necessárias, como a modificação das regras referente ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com intuito de “garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado (KASSAR, 2011, p. 72). A PNEEPEI, menciona sobre a atuação e formação docente necessária para exercício na educação especial:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os 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 da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (BRASIL, 2008, p.17-8).

Observa-se que é atribuído ao professor a necessidade de formação inicial e continuada de forma ampla, entretanto, não fica claro o que essas formações devem de fato oferecer, além disso, é clara a responsabilização por parte do docente em se formar de forma generalista e com multifaces. Nesse sentido, de acordo com Rossetto

(2015), a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, deposita no profissional do AEE uma carga intensa de responsabilidade, uma vez que fica atribuído ao profissional, conforme o art. 13:

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; 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, p. 3).

No ano de 2015 fica definida, a partir da Resolução nº 2 de 1 de julho, Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conforme Akkari, Santiago e Mesquida (2018, p. 116) essas diretrizes, “parece tentar sanar as lacunas dos processos formativos dos docentes que comprometem experiências e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e para as diferenças culturais”. Nesse sentido, em 2015, em 6 de julho, é instituída A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e o seu capítulo VI, art. 28 "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar", no que diz respeito a formação docente:

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Mais adiante, em abril de 2018, durante uma reunião organizada pela antiga SECADI/MEC "junto a um pequeno grupo de representantes de entidades voltadas a pessoas com deficiência e técnicos do MEC, foi divulgada, por meio de uma apresentação de slides, uma proposta de atualização" da PNEEPEI de 2008, sem que

houvesse discussão aprofundada com as esferas da sociedade interessada no debate, se caracterizando em um movimento não democrático. Essa proposta, que resultou em novas propostas apresentadas durante os anos de 2019 e 2020, suscitou duras críticas por parte de grupos de pesquisadores e professores envolvidos nas discussões acerca da inclusão educacional (SENNÁ; SANTOS; LEMOS, 2020, p.319).

Dentre as manifestações, foram feitas notas de repúdio como a da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), abaixo-assinado e elaboração de documentos escritos expondo comentários/críticas acerca da proposta do MEC, como o documento organizado por Maria Tereza Eglér Mantoan, professora doutora da Faculdade de Educação da UNICAMP (SENNÁ; SANTOS; LEMOS, 2020, p.319).

Apesar dos esforços depositados por parte de pesquisadores e professores pela não promulgação da Política, considerando seu retrocesso, em 30 de setembro de 2020 é instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº 10.502/2020. Em contraponto e em um documento organizado pela professora doutora Maria Tereza Eglér Mantoan, e escrito pela mesma juntamente com Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra e Meire Cavalcante, intitulado *Em defesa da Política da Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de Reforma a PNEEPEI (MEC/2008)*, algumas análises foram realizadas acerca da atualização da PNEEPEI, defendendo inicialmente que:

[...] qualquer proposta de alteração dessa importante e inovadora Política só venha a ser apresentada, em forma de texto-base em consulta pública, após interlocução democrática com todas as esferas, entidades e pessoas interessadas e envolvidas com a educação inclusiva (MANTOAN, 2018, p. 04).

Tais análises se desdobraram em 11 tópicos com a intenção de promover debates mais democráticos que envolvam os interessados no processo de inclusão e de apresentar a necessidade de definição de alguns termos importantes para a inclusão que já haviam sido anteriormente apresentados na PNEEPEI, pois, “deixar brechas e possibilidades para diferentes interpretações é um risco ao processo de inclusão, um retrocesso em meio a tantas lutas” (SENNÁ; SANTOS; LEMOS, 2020, p.321). Os tópicos foram os seguintes: 1) Sobre a alegação de que a PNEEPEI não

estaria de acordo com a lei; 2) Sobre o conceito de “Deficiência = AEE”; 3) Sobre a formação de professores de AEE; 4) Sobre Educação Especial e AEE; 5) Sobre as atribuições do professor de AEE; 6) Sobre a definição de Educação Especial; 7) Sobre a alteração do público-alvo da Educação Especial; 8) Sobre a “identificação” do público-alvo da Educação Especial; 9) Sobre a família e o direito da criança à educação; 10) Sobre a metodologia do trabalho de AEE; 11) Sobre “resultados de aprendizagem”. “Outras pontuações foram referentes à falta de conhecimento da SECADI/MEC a respeito da própria política em vigência, visto que alguns conceitos foram desenvolvidos inadequadamente” (SENNA; SANTOS; LEMOS, 2020, p.321).

Conforme Mantoan (2018), as justificativas apresentadas para a atualização da PNEEPEI são inconsistentes, como por exemplo, sobre a formação de professores para o AEE, é explicitado na apresentação que "apenas 43% dos docentes atuando em turmas de AEE possuem curso de formação específica em Educação Especial". Segundo a autora:

Trata-se de uma política pública que tem apenas 10 anos (e não que já tem dez anos). Analisando a inovação e o arrojamento dessa política, já é algo bastante positivo o fato de 43% dos profissionais que atuam no AEE terem formação para trabalhar na área. A PNEEPEI, no contexto de sua implementação, ainda carece expandir o investimento na formação inicial e continuada de professores do AEE (MANTOAN, 2018, p. 36).

Portanto, é importante ressaltar que apesar de estar colocado no PNE vigente (2014-2024), na meta 16, o desafio de formar 50% (cinquenta por cento), até o ano de 2024 os professores que atuam na educação básica, em nível de pós-graduação (BRASIL, 2014), a concretização dessa meta foi inviabilizada a partir do congelamento de verbas destinada a educação em 20 anos pela Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2016). “Isso é fundamental, pois à gestão pública cabe informar como pretende fomentar a organização o fortalecimento da formação da Educação Especial nos sistemas de ensino” (MANTOAN, 2018, p. 16).

Observa-se que o Brasil conta com políticas educacionais específicas para educação especial na perspectiva inclusiva desde 2008. Entretanto, conforme Senna, Santos e Lemos (2020), isso não quer dizer que não exista avanços e retrocessos presentes nesse processo, uma vez que alguns defendam a escolarização da pessoa

com deficiência em instituições especiais e outros que defendam a lógica inclusiva, na qual a escolarização de todos deveria ocorrer em salas de aula regulares, apesar dos desafios como a falta de investimento, a falta de formação docente inicial e continuada que responda as necessidades educacionais especiais do PAEE, além das barreiras físicas, sociais e/ou atitudinais, dentre outros (SENNA; SANTOS; LEMOS, 2020).

A respeito dessas disputas do campo é que precisamos nos atentar, pois o desenvolvimento das políticas educacionais muitas vezes reflete essas lutas e divergências de opiniões, permitindo brechas que podem, por vezes, trazer retrocessos no que tange ao processo de inclusão [...] (SENNA; SANTOS; LEMOS, 2020, p. 312).

Ressaltamos, que dentro do campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva há várias organizações e pessoas que compreendem o processo inclusivo em educação de forma diferente. Apesar disso, a promulgação da nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, já suspensa, serviu para unir grande parte das organizações e pessoas que antes não tinham um diálogo direto, justamente por terem divergências em relação à construção da inclusão educacional. Essa união ocorreu em prol de um bem comum, o não retrocesso em relação os avanços acerca da valorização da diversidade e respeito as diferenças conquistados até o momento.

Ademais, entende-se que diante da formação docente que propicia modelos de ensino cristalizados, enraizados em uma concepção tradicionalista na qual as práticas pedagógicas que dizem respeito a esse novo público que chega às escolas comuns, não são atendidos de forma satisfatória, levando-os, muitas das vezes, à evasão escolar. Diante dessas perspectivas, é necessário considerar uma ruptura com o modelo educacional existente nas escolas, para propiciar uma educação inclusiva que vá ao encontro das diversidades, sendo elas, culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, dentre outras (MANTOAN, 2003).

No próximo capítulo achamos relevante a realização de uma pesquisa bibliográfica com a intenção de compreender o que vem sendo pesquisado nos últimos anos acerca da formação docente especializada e suas implicações no desenvolvimento de práticas no processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Além disso, essa pesquisa se fez necessária para o aprimoramento e atualização do conhecimento que tange a tônica aqui investigada.

3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA REVISÃO

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre a produção teórica acerca da temática pesquisada, com dados mais recentes, optamos por recorrer ao levantamento bibliográfico. Essa perspectiva metodológica pode, de alguma maneira, contribuir para a identificação e compreensão acerca da formação docente e suas implicações na elaboração das práticas de ensino desenvolvidas no AEE. Conforme Severino (2013),

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 106)

Para tanto é necessário seguir alguns passos para realização da pesquisa bibliográfica, como por exemplo, determinar a temática a ser pesquisada, definir os descritores a serem utilizados, definir o local e estratégia de busca, conhecer os recursos da base de dados onde se efetivará a pesquisa, realizar recorte temporal e delimitações que a pesquisa irá abranger.

A presente pesquisa bibliográfica foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em agosto de 2021, entre os anos 2019 e 2021, com o intuito de compreender o que vem sendo publicado acerca da temática estudada após a reforma da formação docente a partir da Resolução CNE/CP⁵ nº 02, de 1º de julho de 2015, para verificar se as publicações contemplavam a reforma docente supracitada e/ou algo de novo acerca da formação de professores no AEE. Esse recorte temporal se justifica, pois, a reforma aconteceu no ano de 2015, e conforme seu art. 22 os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento têm até 2 anos a contar da publicação da mesma para realizar as adaptações necessárias. Portanto, o ano limite para as adaptações é de 2017, os

⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

trabalhos pós esse prazo, mestrado e doutorado, aconteceram no ano de 2019.

A busca na BDTD foi realizada por descritores em pares capazes de resgatar os trabalhos que dialogam diretamente com a temática investigada, sendo eles: “Atendimento Educacional Especializado” + “Formação” e “Atendimento Educacional Especializado” + “Prática”. A busca se deu da seguinte forma: acesso ao site da BDTD/ busca avançada/ na opção de busca indicar os pares de descritores/ ano de defesa entre 2019 e 2021. Inicialmente, os dados encontrados foram baixados e salvos em uma pasta online de arquivo pessoal para posterior análise. Feito isso, os mesmos foram registrados e enumerados em um quadro com as seguintes informações: descritores utilizados na busca, título do trabalho, autor, tipo (dissertação ou tese) e ano. A busca por “Atendimento Educacional Especializado” + “Formação” recuperou 55 trabalhos, sendo 41 dissertações e 14 teses. A busca por “Atendimento Educacional Especializado” + “Prática” recuperou 53, sendo 39 dissertações e 14 teses, totalizando 108 trabalhos representados de forma quantitativa na Tabela 1.

Tabela 1: Relação de trabalhos encontrados por descritores na BDTD

Descritores	Dissertação	Tese	Total
Atendimento Educacional Especializado and Formação	41	14	55
Atendimento Educacional Especializado and Prática	39	14	53
TOTAL GERAL			108

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

Dos 108 trabalhos encontrados 34 se repetiam na base de dados, totalizando 74 trabalhos para análise, dos quais, 55 dissertações e 19 teses. Para sistematização dos dados realizamos a leitura exploratória dos resumos dos trabalhos resgatados, observando sua proximidade com a temática investigada a partir do protocolo de seleção. O protocolo de seleção buscou contemplar os trabalhos que: contenham os pares de descritores no corpo do texto; os objetivos estejam relacionados com a formação docente e elaboração de práticas de ensino no AEE e que tenham como foco o Público-Alvo da Educação Especial.

Após realização da análise, 54 trabalhos foram excluídos por não se enquadrarem ao protocolo de seleção. Foram selecionados e analisados 20 trabalhos,

sendo 16 dissertações e 4 teses, conforme o quadro 2. Os trabalhos foram organizados no quadro 1 com as seguintes informações: título, autor, objetivo geral e referência bibliográfica.

Quadro 1: Trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico realizado na BDTD

Título	Autor	Objetivo Geral	Referência Bibliográfica
Formação e atuação de professores de alunos com deficiência	Rosimária Rosa do Nascimento Evangelista	Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a formação e atuação de professores que atuam com alunos com deficiência, tanto de classes comuns como de educação especial, de anos iniciais da primeira etapa do ensino fundamental, nas escolas estaduais de um município do Sudeste goiano.	EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. Formação e atuação de professores de alunos com deficiência . 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615 . Acesso em: 29 ago. 2021.
A articulação entre o AEE e o professor de Ensino de Ciências e Matemática: um estudo na microregião de Itajubá-MG	Francislene da Silva Faustino	Identificar, registrar e analisar práticas inclusivas relacionadas à articulação entre os professores de salas de recursos multifuncionais e professores de ensino de ciências e matemática das escolas públicas da microrregião de Itajubá – MG.	FAUSTINO, Francislene da Silva. A articulação entre o AEE e o professor de Ensino de Ciências e Matemática: um estudo na microregião de Itajubá-MG . 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019. Disponível em: https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/1928 . Acesso em: 29 ago. 2021
Educação Especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima	Renata Morgado Silva	Analisou como as políticas públicas voltadas a Educação Especial são desempenhadas no colégio e quais as demandas enfrentadas pelos professores que atuam no Ensino Fundamental I, sob a luz das teorias de inclusão escolar, formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas, identificando as legislações no sistema de ensino	SILVA, Renata Morgado. Educação especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima . 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Educação Especial: Desafios e Perspectivas dos Professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/167 . Acesso em: 29 ago. 2021
O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva	Michela Lemos Silveira Machado	Objetivo foi discutir e implementar o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, por meio do trabalho docente colaborativo, com foco na acessibilidade pedagógica.	MACHADO, Michela Lemos Silveira O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva . 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino,

			Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4746 . Acesso em: 29 ago. 2021.
A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis	Katyuscia Maria da Silva	O objeto de estudo desta pesquisa está no âmbito da audiodescrição na formação de professores, tendo como objetivo geral investigar os impactos de uma formação em audiodescrição nas práticas docentes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas que possibilitem aos alunos com deficiência visual o acesso às imagens.	SILVA, Katyuscia Maria da. A audiodescrição na formação de professores: um exercício de prática docente com imagens acessíveis . 2019. 305 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29176 . Acesso em: 29 ago. 2021.
Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo	Patrícia Cristina Rosalen	Objetiva compreender de que forma a estrutura organizativa da escola onde atuei possibilitou o trabalho com os alunos público-alvo da educação especial para a efetivação da proposta de educação verdadeiramente inclusiva.	ROSALEN, Patrícia Cristina. Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo . 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/182538 . Acesso em: 29 ago. 2021.
Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais	Angélica Aparecida Alves Lourenço	Objetivo da pesquisa é investigar como a legislação municipal dialoga com a teoria que influencia práticas inclusivas e a legislação nacional.	LOURENÇO, Angélica Aparecida Alves. Políticas para Educação Inclusiva no Município de Campinas: o que dizem as legislações nacionais e municipais . 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/181368 . Acesso em: 29 ago. 2021.
Tecnologia Assistiva: mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São	Larissa Maria Vitor Dourado	Objetivo geral consiste em analisar concepções e práticas dos professores no atendimento educacional especializado, considerando o uso da tecnologia assistiva para mediação do processo de ensino-aprendizagem de alunos com baixa visão, nas salas de recursos multifuncionais em São Luís/MA.	DOURADO, Larissa Maria Vitor. Tecnologia assistiva: mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luís/MA . 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação/Ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handl

Luís/MA			e/tede/tede/3168. Acesso em: 29 ago. 2021.
Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira	Vula Maria Ikonomidis	Promover formação teórico-prática em serviço para os profissionais do IBC de maneira que possam compreender a surdocegueira e aumentar suas competências para atender as necessidades de estudantes com surdocegueira por meio de uma formação continuada em serviço	IKONOMIDIS, Vula Maria. Formação de professores especializados: avaliação, planejamento e acompanhamento do desenvolvimento educacional de estudantes com surdocegueira . 2019. 308 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.48.2019.tde-27052019-143032 . Acesso em: 29 ago. 2021.
Identificação de estudante precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço	Andréa Alves da Silva Soares	Investigar em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação.	SOARES, Andréa Alves da Silva. Identificação de estudante precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço . 2019. 188 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Marília, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/180849 . Acesso em: 29 ago. 2021.
A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum	Denise Cristina da Costa França dos Santos	O objetivo principal dessa pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar.	SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum . 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/191804 . Acesso em: 29 ago. 2021.
Formação Continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista	Paola Sales Spessotto Carvalho	O objetivo dessa pesquisa é investigar se e como as Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC) oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de uma cidade do interior paulista têm atendido às necessidades formativas das professoras que atuam nas SRM do município, no que se refere ao uso de recursos dessas salas.	CARVALHO, Paola Sales Spessotto. Formação Continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista . 2020. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: http://bdt.d.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1249 . Acesso em: 29 ago. 2021.
A gestão de	Rosane	O objetivo geral deste trabalho é	FARGNOLI, Rosane Pimenta. A

<p>práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio</p>	<p>Pimenta Fagnoli</p>	<p>analisar, a partir da perspectiva das professoras entrevistadas o papel das Professoras de Apoio na gestão de práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).</p>	<p>gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das Professoras de Apoio. 2020. 201 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11870. Acesso em: 30 ago. 2021.</p>
<p>A atuação do professor de Apoio à comunicação, linguagem e tecnologia assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas</p>	<p>Vânia Ferreira Tavares</p>	<p>Compreender a atuação do professor ACLTA na implementação do AEE na SRE/Paracatu.</p>	<p>TAVARES, Vânia Ferreira. A atuação do professor de Apoio à Comunicação, Linguagem e Tecnologias Assistivas no âmbito do Serviço de Apoio à Inclusão (SAI) da Superintendência Regional de Ensino de Paracatu: desafios, formação e alternativas. 2020. 137 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: http://mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2021/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o-V%C3%A2nia-Ferreira-Tavares.pdf. Acesso em: 30 ago. 2021.</p>
<p>Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo o a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio</p>	<p>Andréa Silva Adão Reis</p>	<p>O objetivo principal deste trabalho foi compreender a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio nos processos de inclusão e ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação especial.</p>	<p>REIS, Andréa Silva Adão. Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pósgraduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668. Acesso em: 30 ago. 2021</p>
<p>Atendimento Educacional Especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do</p>	<p>Sandra Mara Maciel Vieira</p>	<p>Objetivo realizar um aprofundamento das condições históricas e pedagógicas do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais - SRM para AH/SD do Núcleo Regional de Educação de Cascavel-PR.</p>	<p>VIEIRA, Sandra Mara Maciel. Atendimento Educacional Especializado para altas habilidades/superdotação na rede pública estadual do NRE de Cascavel-PR: das políticas a prática. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa</p>

NRE de Cascavel-PR: das políticas a prática			de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação – Ppge, Área de Concentração Sociedade, Estado e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Cascavel, 2020. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5206 . Acesso em: 30 ago. 2021.
A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	Silvana Sewald	Objetivo analisar a relação entre formação de professores e a OTP destinado aos alunos com TEA.	SEWALD, Silvana. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA . 2020. 133 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: http://tede.unioeste.br/handle/tede/5490 . Acesso em: 30 ago. 2021.
Avaliação da política de inclusão escola em um município na perspectiva de professores	Vivian Santos	Objetivo analisar multidimensionalmente, sob a ótica da Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), a política de inclusão escolar em um município paulista sob a ótica de diferentes atores, sendo que a presente pesquisa focalizou, especificamente, na perspectiva dos professores.	SANTOS, Viviam. Avaliação da política de inclusão escola em um município na perspectiva de professores . 2020. 424 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14053 . Acesso em: 30 ago. 2021.
Escolarização de alunos com TEA: Práticas educativas em uma rede pública de ensino	Luiza Pinheiro Leão Vicari	Objetivo analisar as práticas educativas adotadas no cotidiano escolar de dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte, Minas Gerais.	VICARI, Luiza Pinheiro Leão. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino . 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/31971 . Acesso em: 30 ago. 2021.
Estudantes com Autismo em escolas democráticas: Práticas pedagógicas	Julia Gomes Heradão	Objetivo investigar o processo de inclusão de estudantes com autismo em escolas democráticas, norteado pela seguinte questão de pesquisa: Como são as práticas pedagógicas no processo de inclusão dos estudantes com autismo em escolas democráticas?	HERADÃO, Julia Gomes. Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas . 2020. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/192688 . Acesso em: 30 ago. 2021.

Fonte: Criado pela autora (2022)

Após a sistematização dos dados, realizamos a leitura das conclusões das teses e dissertações recuperadas com o intuito de analisar quais resultados as pesquisas apresentaram conforme seus objetivos inicialmente determinados. No próximo tópico apresentamos as contribuições presentes nas conclusões dos trabalhos recuperados que dizem respeito a formação docente e elaboração de práticas de ensino no AEE voltadas para o PAEE.

3.1 Formação docente e elaboração de práticas de ensino no AEE: o que dizem as pesquisas

A inclusão educacional da pessoa com deficiência ainda é entendida como um desafio, pois muitos professores não se sentem capacitados para atender as necessidades do PAEE. Observa-se ainda, que os professores compreendem os avanços da inclusão educacional pelo acesso a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, além da existência do atendimento educacional especializado (AEE). Entretanto, o acesso a matrícula e o AEE não garantem ao PAEE o acesso ao currículo escolar. Para isso, seria necessário investimento em formação continuada acerca da temática da Educação Especial na perspectiva inclusiva, por todos os agentes educacionais, para dar conta de sanar a lacuna existente na formação inicial. Conforme a pesquisa de Vicari (2019), seria importante que as escolas disponibilizassem tempo ou liberação dos professores com o intuito de participarem de formação teórica articulada às práticas educacionais e que contassem com o apoio dos demais agentes educacionais.

De forma geral, os agentes educacionais têm uma percepção voltada para o paradigma escolar integracionista, no qual o acesso à escola comum é viabilizado, entretanto, sua permanência e acesso ao currículo é entendida como responsabilidade dos profissionais especializados o que compromete a inclusão escolar do PAEE. Nesse sentido, os professores do AEE são imprescindíveis para a promoção da inclusão educacional, desde que os demais profissionais da escola não o vejam como único responsável pelo aluno PAEE (REIS, 2020). Além disso, as atribuições dos professores do AEE são confundidas com cuidador dos alunos,

ficando a cargo desses profissionais a higiene e alimentação, ações essas que não envolvem o acesso ao currículo escolar, e acabam por sobrecarregar o professor que desenvolve tarefas que não lhe cabem, uma vez que já são responsáveis pelo "atendimento ofertado aos alunos, pelo contato com as famílias, pela orientação aos professores e pelas visitas às escolas" (VICARI, 2019, p. 138).

Importante salientar que apenas a presença dos profissionais especializados nas escolas não dá conta de apresentar mudanças em relação a "concepções e práticas pedagógicas adotadas pelas instituições" (Reis, 2020, p.153), o que inviabiliza o processo escolar inclusivo, além disso, vários outros fatores são responsáveis pelo insucesso do processo de inclusão educacional, como a troca constante na gestão pública que gera a dissolução de projetos e políticas públicas municipais, comprometendo o AEE (SANTOS, 2019).

Nesse sentido, o estudo realizado por Evangelista (2021) demonstra que, conforme as diretrizes, os professores estão sujeitos a lecionarem para alunos PAEE, entretanto, aponta que os professores não estão aptos e não se sentem capacitados a trabalharem com esse público. Nesse sentido, a autora manifesta a necessidade de reformulação das diretrizes para contemplar de forma satisfatória a Educação Especial, sobretudo a formação inicial e continuada de profissionais da educação, pois, apesar da existência de leis e pareceres que versam sobre a necessidade de formação voltada para a diversidade de forma crítica e reflexiva, as mesmas nem sempre são cumpridas. Conforme Evangelista (2021), além desses aspectos, é importante voltar o olhar para outras especificidades do processo de escolarização do PAEE no ensino regular, como acessibilidade e recursos financeiros.

As Diretrizes Curriculares para a Formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2/2015), apesar de trazer as diretrizes não apresenta como isso deve ser realizado, seria necessário definir os conteúdos, fundamentos e as metodologias para formação. A falta de explicitação por parte das políticas educacionais pode levar aos estados e municípios a criarem políticas de formação docente que não estejam alinhadas com a proposta da educação inclusiva (SEWALD, 2020).

Para a consolidação e fortalecimento das políticas públicas voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva é indispensável que os professores do

AEE e demais agentes educacionais se apropriem das questões acerca da inclusão educacional com profundidade. Importante que as professoras compreendam as especificidades dos seus alunos e desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas sem perder de vista a heterogeneidade presente na sala de aula, atendendo assim as necessidades educacionais de seus alunos favorecendo o processo de ensino e aprendizagem (FARGNOLI, 2020).

Para efetivação das políticas educacionais na perspectiva inclusiva é necessário que se crie estratégias e possibilidades para que a escola se torne inclusiva, sem perder de vista a condição de trabalho e a formação docente para que o PAEE seja valorizado e reconhecido em suas especificidades e diferenças e que tenham acesso ao currículo escola. (VIEIRA, 2020).

“Dessa maneira, a política de inclusão escolar ainda concebe a deficiência ou a diferença como uma característica pessoal dos alunos, organiza o apoio circunscrito no espaço da SRM, enquanto a escola pouco muda para contemplar a diversidade dos alunos. Nesse sentido, defende-se como essencial a promoção de formação para ampliar a concepção do modelo social de deficiência, da cultura colaborativa e do trabalho coletivo na escola, o que exigiria mudança na sistemática de apoio aos estudantes PAEE e poderia melhorar a qualidade da política de inclusão escolar no país. (SANTOS, 2020, p. 226 e 227)

Além disso, Silva (2019) evidencia a importância da construção dos documentos que regem as normas e objetivos da instituição de ensino, como o Regimento Interno e o Projeto Político Pedagógico, estarem em consonância com as políticas voltadas para Educação Especial e Inclusiva, com o intuito de favorecer o planejamento de ações pedagógicas e administrativas que atenda a diversidade presente nas escolas, buscando adequações tanto estrutural quanto formativa para lidar com as diferenças.

Portanto, a falta de experiência, de formação inicial e formação especializada no campo da Educação Especial que atendam as demandas da educação escolar atual, são fatores que dificultam a inclusão escolar. Conforme Soares (2019), os cursos de formação de professores não têm dado atenção necessária às novas demandas da escola, tratando esses aspectos de forma superficial e aligeirada o que compromete a atuação dos futuros professores diante as especificidades da Educação Especial.

“De maneira geral, o processo de formação dos professores brasileiros não tem oferecido subsídios suficientes, com referencial teórico e prático consistente, que os prepare para trabalhar de maneira competente diante das necessidades dos estudantes PAEE”. (SOARES, 2019, p.15)

É importante a realização de formação continuada em serviço com o envolvimento de todos os agentes educacionais, principalmente dos professores, pois a formação inicial é frágil em relação a Educação Especial na perspectiva inclusiva, pois a carga horária destinada a disciplinas que envolvem questões específicas da Educação Especial é baixa e há pouca relação entre teoria e prática (FAUSTINO, 2019). Segundo Ikonomidisa (2019), para que a efetivação da formação continuada em serviço, seria necessário a disponibilidade de mais horas destinadas a formação para que houvesse trocas significativas de experiências e orientação, para superar as dificuldades encontradas na prática educacional voltada para o PAEE.

Nesse sentido, várias pesquisas como as de Faustino (2019), Machado (2019), Silva (2019), Rosalen (2019), Dourado (2019), Santos (2020), Carvalho (2020), Heradão (2020) e Sewald (2020), vêm apontando a necessidade da articulação de forma colaborativa entre o professor do AEE e do professor do ensino regular, criando-se espaços formativos e a oportunidade de planejamentos em conjunto frente as especificidades do PAEE e as demandas das professoras, sem que a responsabilidade do processo inclusivo recaia apenas sobre os professores especializados e sim por todos os agentes educacionais, como os gestores escolar, supervisores, coordenadores e professores do ensino regular. A formação colaborativa em serviço baseada na reflexão sobre a ação deve estar articulada as necessidades subjetivas tanto como particularidades dos professores, tendo em vista, a melhoria da prática pedagógica inclusiva (DOURADO, 2019).

Para que isso ocorra de forma efetiva, conforme as contribuições trazidas na pesquisa de Carvalho (2020), seria importante ações prolongadas e sistematizadas, baseadas na reflexão acerca da ação de forma contínua e colaborativa sobre as especificidades do trabalho desenvolvido durante o AEE com todos os professores e não apenas os da SRM.

Isso requer um aprimoramento das Horas de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), partindo das necessidades formativas das professoras, com ações prolongadas, sistematizadas, baseadas na reflexão contínua e coletiva sobre todas as questões que envolvem o trabalho pedagógico no AEE. (CARVALHO, 2020, p. 124).

Portanto, há a necessidade de se construir nas instituições de ensino espaços-tempos de colaboração entre professores "de maneira que eles possam aprender com seus pares e ter seus saberes valorizados"(SILVA, 2019, p. 282). Isso se mostra como desafio na escola apesar da formação continuada e do planejamento pedagógico estarem previsto na legislação na jornada do trabalho docente. A realização de um Plano de Ação Educacional elaborado a partir da percepção dos professores acerca dos desafios enfrentados e a operacionalização do AEE nas escolas, oportuniza o conhecimento acerca do desenvolvimento do AEE e contribui para a melhor atuação no serviço de apoio a inclusão (TAVARES, 2019).

A pesquisa colaborativa e o co-ensino surgem como uma possibilidade para formação continuada, rompendo com as tradicionais formações no formato de palestrar sem que haja trocas efetivas entre os participantes (SEWALD, 2020).

"Acontece que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o foco é a sala de recursos e o coensino oficialmente e nacionalmente não existe. Embora a política mencione sobre a colaboração, não há especificações de como ela deve acontecer. Se não está documentado enquanto política, não se tem financiamento e o professor sente dificuldades para essa atuação" (SANTOS, 2020, p. 110).

A proposta colaborativa proporciona a aproximação do professor do AEE e o professor da sala comum, o que potencializa o processo de ensino e aprendizagem do PAEE, uma vez que contribui no planejamento e na criação de estratégias pedagógicas e acessibilidade ao currículo escolar (MACHADO, 2019). Além disso, é importante ressaltar que a presença do aluno PAEE na sala de aula comum favorece o processo de aprendizagem de todos os alunos, desde que se tenha mobilização de todos os professores, gestores, coordenadores, e demais agentes e educacionais, visando a melhoria do ensino, permitindo a reflexão da prática de ensino desenvolvida.

Desse modo, é fundamental a criação de um cronograma de formação continuada que aborde temáticas variadas acerca das diferentes deficiências a partir do ensino colaborativo ou co-ensino, proporcionando aos professores maior

protagonismo em seu processo formativo, articulando os conhecimentos teóricos e práticos com a intenção de construir ou reconstruir seus saberes e práticas pedagógicas, sem perder de vista a intencionalidade do ato educativo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvimento da pesquisa, optamos por realizá-la na região dos Inconfidentes, que compreende os municípios de Mariana, Ouro Preto, Itabirito, Diogo de Vasconcelos e Acaiaca. Esse tipo de investigação pode auxiliar na compreensão de como o AEE vem se estruturando nos municípios supracitados. Além disso, consideramos que os achados da pesquisa possam contribuir como mais um instrumento para que os municípios pensem suas políticas voltadas para inclusão educacional.

Conforme as especificidades da presente pesquisa, que investiga como a formação docente especializada se relaciona, a partir da ótica docente, com o desenvolvimento de práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem do PAEE, utilizamos a abordagem qualitativa, que busca como afirmam Lüdke e André (1986, p. 1), “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”, além de “explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 73).

O fenômeno educacional se constitui no contexto histórico-social que compreende o homem como protagonista dessa constituição. Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como possibilidade para tentar compreender "essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.5), uma vez que somos seres multáveis, reflexos de nossas experiências e contextos sociais. Nesse sentido, para compreendermos como um fenômeno educacional ocorre, é necessário realizarmos imersão no campo pesquisado, buscando entrelaçar os conhecimentos acumulados na área com os novos achados da investigação de forma inteligente e ativa.

4.1 Instrumento para coleta de dados

Para esta pesquisa utilizamos como instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada, realizada com os professores participantes na modalidade virtual. Segundo Manzini:

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta (MANZINI, 2012, p.156).

As entrevistas semiestruturadas, foram realizadas na modalidade virtual, que vem se apresentando como método inovador e flexível, utilizando o serviço de comunicação por vídeo “*Google Meet*”, em virtude do contexto da pandemia gerada pela COVID-19 e respeitando as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), entre dezembro de 2020 e janeiro de 2021, na qual foi necessário manter o distanciamento social para reduzir o avanço da pandemia.

Nesse sentido, algumas fases foram realizadas ao decorrer da entrevista, conforme Szymanski (2018): (i) o contato inicial, diz respeito a apresentação do entrevistador, a permissão para gravação, o esclarecimento dos aspectos relevantes da pesquisa. É desejável que esta fase seja realizada com intuito de deixar os participantes mais à vontade para realização da entrevista; (ii) a condução da entrevista, na qual, após a realização da apresentação inicial, executa-se uma espécie de aquecimento a partir de uma apresentação mais pessoal, estabelecendo um contato menos formal e buscando por dados relevantes dos participantes para a pesquisa. Feito isso, deve ser apresentado ao entrevistado a questão desencadeadora que será o ponto inicial da fala do participante, conseqüentemente o entrevistador deve ir apresentando sua compreensão acerca do discurso do entrevistado (expressão da compreensão), após a apresentação das sínteses em relação ao exposto pelo entrevistado, mantendo assim uma postura descritiva, além da imersão do discurso do entrevistado. Durante esse processo, pode ser necessário a formulação de algumas questões, podendo ser as de esclarecimentos, quando uma ideia apresentada não está clara, as focalizadoras, com o intuito de trazer o foco da pesquisa, quando se está divagando por um tempo prolongado, e de aprofundamento quando o discurso do entrevistado tocou nos pontos desejados pelo entrevistador de forma superficial, sendo necessário um aprofundamento maior acerca do tema; (iii) devolução, com a intenção de se manter a horizontalidade no processo de construção do conhecimento, é necessário que o entrevistado tenha acesso aos dados gerados

pela pesquisa, como por exemplo, a transcrição das entrevistas e o conhecimento gerado.

4.2 Delimitação do campo e os sujeitos participantes da pesquisa

Com intuito de delimitar o campo de pesquisa, buscamos por escolas públicas municipais na região dos inconfidentes em Minas Gerais que realizassem o AEE em SRM. O contato inicial foi realizado durante o mês de dezembro de 2020 e janeiro de 2021, a partir de ligações telefônicas para as Secretarias Municipais de Educação dos municípios de Mariana, Ouro Preto, Diogo, Acaiaca e Itabirito, a fim de apresentar os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa. Tendo em vista que cada secretaria de educação trabalha de uma determinada forma, seguem os procedimentos realizados para se chegar as professoras entrevistadas de cada município:

- Mariana: o contato inicial foi com a coordenadora de Educação Especial e Inclusiva do município que após ter ciência do que se tratava a pesquisa passou o contato telefônico de duas professoras.
- Ouro Preto: ao ligar na Secretaria de Educação a coordenadora de Educação Especial e Inclusiva informou o contato de duas escolas que realizavam o AEE em SRM, ambas localizadas em distritos de Ouro Preto. Ao ligar na Escola Municipal Professora Haydeê Antunes, localizada no distrito Cachoeira do Campo, o assistente administrativo informou o contato telefônico da professora responsável pela SRM e o mesmo ocorreu ao ligar na Escola Municipal Aleijadinho, situada no distrito Santo Antônio do Salto.
- Itabirito: o contato inicial foi com a coordenadora do Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado (CEMMAE), a mesma pediu que enviasse o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ela realizasse o envio para sua equipe. Após dois dias do contato inicial, a coordenadora enviou uma mensagem via WhatsApp com os nomes e números telefônicos de duas professoras.
- Acaiaca: A Secretária de Educação, após ter conhecimento do que se

tratava a pesquisa, forneceu o contato telefônico da única professora responsável pela SRM do município.

- Diogo de Vasconcelos: ao telefonar para a Secretaria de Educação do município, a diretora da escola localizada no distrito Bela Vista informou o contato de duas professoras que já haviam realizado o AEE em SRM no município.

Isso feito, foi realizado contato telefônico com as professoras para apresentação dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa e em seguida o encaminhamento, via e-mail, do TCLE. Sete professoras aceitaram participar da pesquisa, sendo: duas de Mariana, duas de Ouro Preto, duas de Itabirito e uma de Acaiaca. No município de Diogo de Vasconcelos também havia duas professoras que atuam no AEE, das quais, uma professora não aceitou participar e a outra não atendeu aos telefonemas realizados e não respondeu as mensagens enviadas via WhatsApp. Importante ressaltar que a participação das professoras e utilização com fins acadêmicos dos dados coletados nas entrevistas foram devidamente autorizados mediante assinatura do TCLE.

O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as professoras que atuam no AEE em SRM contou com os seguintes tópicos:

- a) Identificação, formação e experiência profissional;
- b) Percepção acerca do atendimento educacional especializado relacionando com formação docente e conhecimento necessário;
- c) Importância da formação inicial e continuada para a realização do atendimento educacional especializado;
- d) Aspectos motivacionais que levaram a entrevistada a optar pelo trabalho no atendimento educacional especializado;
- e) Percepção sobre os aspectos relevante para se criar uma cultura inclusiva nas escolas;
- f) Compreensão da entrevistada sobre o planejamento das práticas educativas e suportes utilizados (materiais, conteúdos, atividades, etc) da entrevistada;
- g) Percepção acerca do trabalho colaborativo com os envolvidos no

processo de ensino e aprendizagem do PAEE;

h) Visão da entrevistada acerca do apoio da coordenação pedagógica para realização do atendimento educacional especializado;

i) Avaliação processual da entrevistada acerca do planejamento proposto para as práticas educativas;

j) Percepção acerca dos desafios enfrentados para a realização do atendimento educacional especializado;

k) Relevância do trabalho educativo desenvolvido no atendimento educacional especializado;

l) Sugestões da entrevistada para melhoria do atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, buscou-se inicialmente, por meio das entrevistas, que as professoras apresentassem aspectos acerca da formação, condição do trabalho docente, tempo de atuação na área, englobando questões pertinentes ao perfil acadêmico das entrevistadas. Foi abordado também a percepção das professoras em relação: a) ao AEE; b) a importância da formação inicial e continuada para realização do AEE e como isso influencia na prática docente; c) aos aspectos indispensáveis para a realização do AEE e qual formação foi/é mais relevante para sua prática. Outros pontos foram abordados com intuito de aprofundar questões pertinentes a pesquisa, sendo eles: planejamento das aulas; suportes utilizados; trabalho colaborativo; participação dos familiares dos educandos; desafios, motivações e sugestões de melhoria que envolvam o AEE.

4.3 Caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa

No quadro abaixo, buscamos apresentar algumas características das professoras entrevistadas, descrevendo o tempo de atuação no magistério, tempo de atuação em SRM realizando o AEE, formação inicial e especializada e município de atuação. Dois critérios foram pré-estabelecidos para seleção das professoras. O

primeiro critério de seleção foi a atuação em escolas públicas municipais localizadas na região dos inconfidentes, compreendido nessa pesquisa pelas cidades de Acaiaca, Diogo de Vasconcelos, Itabirito, Mariana e Ouro Preto. Importante ressaltar que no município Diogo de Vasconcelos não houve participantes, por isso não há dados no quadro abaixo. O segundo critério foi a atuação em SRM realizando o AEE. Os nomes das professoras descritas no quadro abaixo são fictícios com o intuito de resguardar, preservar e garantir a privacidade e a identidade das participantes da pesquisa. Os nomes escolhidos apresentam a inicial dos respectivos Municípios de atuação de cada professora, entendemos que dessa forma será mais fácil acompanhar a análise dos dados colhidos a partir das entrevistas realizadas.

Quadro 2: Caracterização das professoras

Professoras	Tempo de atuação no magistério	Tempo de atuação em SRM realizando o AEE	Formação Inicial	Formação Especializada	Município de Atuação
Ana	30 anos	5 anos	Normal Superior	-	Acaiaca
Irene	23 anos	5 anos	Ciências Biológicas	Estudos Ambientais/ AEE	Itabirito
Isabel	25 anos	4 anos	Magistério Superior	Alfabetização e Letramento/ Psicopedagogia/	Itabirito
Marina	13 anos	3 anos	Normal Superior/ Pedagogia/ Ensino Especial (em andamento)	Educação Infantil/ Supervisão, Extensão e Orientação Pedagógica/ Psicomotricidade	Mariana
Márcia	19 anos	9 anos	Pedagogia/ Educação Especial (em andamento)	Educação Infantil/ Educação Inclusiva	Mariana
Olga	20 anos	3 anos	Magistério Superior	Psicopedagogia	Ouro Preto
Olívia	22 anos	5 anos	Normal Superior	Alfabetização e Letramento	Ouro Preto

Fonte: Criado pela autora (2022)

4.4 Percurso de análise dos dados

Utilizamos como perspectiva analítica dos dados coletados a Análise de Conteúdo, pois, conforme Franco (2005, p. 13) nos valem da mensagem, podendo ser ela “verbal, gestual, silenciosa, figurativa documental ou diretamente provocada”, com o intuito de manifestar significado e sentindo em torno da temática aqui investigada. A análise de conteúdo, conforme Bardin (2011, p. 38), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Importante ressaltar que as manifestações dos sujeitos (mensagens) estão intimamente ligadas a aspectos socioculturais do indivíduo, ou seja, com tudo que está inerente ao Desenvolvimento de Consciência, como questões ideológicas, das suas condições contextuais, experiências, dentre outros, estabelecendo relações com o processo “cognitivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2005, p.13-14). Dessa forma, a Análise de Conteúdo estabelece relações com a linguagem de forma crítica e dinâmica.

Nesse sentido, ao realizar a Análise de Conteúdo é necessário romper com a ideia de linguagem compreendida meramente como algo formal, sem levar em consideração aspectos relativos ao significado ou sentido das unidades linguísticas. A análise deve ser realizada de forma “descritiva, analítica e interpretativa do sentido que os indivíduos (ou diferentes grupos) atribuem as mensagens verbais ou simbólicas” (FRANCO, 2005, p.14-15). Portanto, deve-se levar em conta toda a complexidade que envolve o processo de análise e interpretação de mensagens.

[...] atualmente podemos destacar duas funções na aplicação da técnica. Uma se refere à verificação de hipóteses e/ou questões. Ou seja, através da análise de conteúdo, podemos encontrar respostas para as questões formuladas e também podemos confirmar ou não as afirmações estabelecidas antes do trabalho de investigação (hipótese). A outra função diz respeito à descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. As duas funções podem, na prática, se complementar e podem ser aplicadas a partir de princípios da pesquisa quantitativa ou da qualitativa (MINAYO, 2002, p. 72).

Para que a Análise de Conteúdo seja validada é essencial que o pesquisador utilize diferentes materiais, não apenas os que confirmem sua hipótese, além da

necessidade de conferir relevância teórica. É necessário que uma mensagem esteja relacionada a outro dado, realizando operações de comparações e classificações textuais de forma complexa (FRANCO, 2005). Conforme Minayo (2002, p. 26) “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aponta de singular como contribuição”.

Esta fase da pesquisa tem a finalidade, como aponta Minayo (2002), de estabelecer compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre a temática pesquisada. Para isso, utilizamos nesta pesquisa a Análise Temática que se caracteriza como uma modalidade de Análise de Conteúdo. Conforme Minayo (2014, p. 3016) “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação, cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Essa modalidade de análise necessita perpassar por três fases, sendo: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 2014).

A primeira fase refere-se seleção, organização e leitura do material a ser analisado. “Nesse momento, de acordo com os objetivos e questões de estudo, definimos, principalmente, unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias” (MINAYO, 2002. p. 76). Na segunda fase ocorre a aplicação da fase anterior, ou seja, é a fase que o material coletado foi explorado e sistematizado conforme as categorias de análise. Nessa fase foi realizada a leitura e releitura das transcrições das entrevistas para a criação das categorias que estão atreladas a temática investigada. Na terceira fase, foi realizada a análise na qual os dados foram apurados a partir das unidades de registro para posterior tratamento dos resultados e interpretações. Segundo Minayo (2014, p. 318), “a partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material”.

Conforme as contribuições de Minayo (2002; 2014), a análise das entrevistas foi executada da seguinte forma:

- a) Retomada dos objetivos específicos;

- b) Estabelecimento dos temas e questões norteadoras conforme os objetivos específicos;
- c) Leitura inicial das entrevistas, observando-se as possibilidades de unidades de registro conforme a temática dos objetivos específicos.
- d) Estabelecimento das unidades de registro;
- e) Leitura e releitura das entrevistas para categorização conforme unidades de registro e unidades de contexto;
- f) Estabelecimento das categorias;
- g) Enquadramento dos excertos nas categorias;
- h) Análise dos dados à luz do referencial teórico e contexto da pesquisa.

Portanto, conforme explicitado no quadro abaixo, a seguir, foram definidos os temas conforme os objetivos específicos da presente pesquisa, que resultou em três perguntas norteadoras (que tem a finalidade evitar possíveis desvios acerca da temática investigada), três unidades de registros e oito categorias.

Quadro 3: Quadro sintético do processo de categorização das entrevistas

Objetivos específicos	Temas	Questões norteadoras	Unidades de registro	Categorias
Identificar a percepção de professores do AEE sobre a formação docente especializada;	Percepções sobre formação docente para atuação no AEE em SRM	Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre a formação docente?	Formação docente	- Formação continuada - Relação entre teoria e prática - Formação para o reconhecimento da diversidade
Identificar a percepção de professores do AEE sobre as implicações da formação docente especializada na elaboração das práticas de ensino;	Formação docente e práticas de ensino no AEE em SRM	Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre as implicações da formação docente na elaboração das práticas de ensino?	Prática docente	- Formação na Prática - Prática colaborativa
Identificar a percepção de	Condições do trabalho	Quais são as percepções das	Condições do trabalho	- Recursos pedagógicos

professores do AEE sobre as condições de trabalho nas salas multifuncionais.	docente em SEM	professoras que atuam no AEE em SRM sobre as condições de trabalho nas salas de recursos multifuncionais?	docente	- Apoio pedagógico - Relação Família Escola
------------------------------------------------------------------------------	----------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------	------------------------------------------------

Fonte: Criado pela autora (2022)

4.5 Compreendendo as categorias

Após realização do enquadramento dos excertos nas categorias construímos os quadros 4, 5 e 6 com as categorias e temáticas encontradas acerca de cada unidade de registro com o intuito de expor de forma objetiva as temáticas que serão desenvolvidas no capítulo subsequente.

Quadro 4: Unidade de registro: Formação docente

Categorias	Temáticas
- Formação continuada	- Falta de incentivo e apoio para formação continuada; - Benefícios da formação continuada; - Necessidade da formação continuada na área da educação especial na perspectiva inclusiva por parte de todos os agentes educacionais.
- Relação entre teoria e prática	- Importância da relação entre teoria e prática; - Dissociação entre teoria e prática.
- Formação para o reconhecimento da diversidade	- A formação continuada acerca da temática inclusão educacional favorece o reconhecimento da diversidade no âmbito escolar.

Fonte: Criado pela autora (2022)

Quadro 5: Unidade de registro: Prática docente

Categorias	Temáticas
- Formação na Prática	- Contribuições da formação continuada, acerca da temática inclusão, para uma prática inclusiva; - Formação refletida nas práticas de ensino.
- Prática colaborativa	- Obstáculos para o desenvolvimento de práticas inclusivas; - Falta de práticas colaborativas entre professores da sala de aula regular e SRM.

Fonte: Criado pela autora (2022)

Quadro 6: Unidade de registro: Condições do Trabalho Docente

Categorias	Temáticas
- Recursos didáticos	- Recursos didáticos suficientes para auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino; - Crítica acerca da falta de recursos didáticos para auxiliar no desenvolvimento de práticas de ensino.
- Apoio pedagógico	- Falta de apoio pedagógico por parte da gestão escolar e coordenação; - Dificuldade em dialogar com as professoras dos alunos que estão matriculados em escolas diferentes da qual a professora da SRM realiza o AEE.
- Relação Família Escola	- Famílias participativas no processo de educação escolar dos filhos atendidos nas SRM. - Falta de acompanhamento médico e pedagógico por parte das famílias dos alunos atendidos na SRM.

Fonte: Criado pela autora (2022)

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, amparados nas referências teóricas, nos trabalhos selecionados no levantamento bibliográfico e nas políticas educacionais acerca da temática investigada, realizamos o tratamento e as interpretações dos dados coletados a partir das entrevistas realizadas. Nesse sentido, buscamos compreender como a formação docente especializada se relaciona, a partir da ótica docente, com o desenvolvimento de práticas educativas no processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Para isso, nos debruçamos sob três questões que nos orientaram no processo de análises realizadas nesta fase do estudo, sendo: Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre a formação docente? Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre as implicações da formação docente na elaboração das práticas de ensino? Quais são as percepções das professoras que atuam no AEE em SRM sobre as condições de trabalho nas salas de recursos multifuncionais? Importante ressaltar, que ao utilizarmos o termo percepção, buscamos identificar e compreender qual o entendimento das participantes da pesquisa acerca da temática investigada.

5.1 Percepções sobre formação docente para atuação no AEE em SRM

Neste tópico, buscamos compreender como a formação docente voltada para o AEE vem se estruturando na região dos Inconfidentes. Para isso, partimos dos dados coletados a partir das entrevistas que versam sobre a formação das professoras e as percepções que as mesmas possuem acerca da formação inicial, especializada e continuada para o desenvolvimento do seu trabalho em SRM. A formação inicial e especializada das professoras entrevistadas, estão descritas abaixo no quadro 7.

Quadro 7: Formação Inicial e Continuada

Professoras	Formação Inicial	Formação Especializada
Ana	Normal Superior	-
Irene	Ciências Biológicas	Estudos Ambientais/ AEE

Isabel	Magistério Superior	Alfabetização e Letramento/ Psicopedagogia/
Marina	Normal Superior/Pedagogia	Educação Infantil/ Supervisão, Extensão e Orientação Pedagógica/ Psicomotricidade
Márcia	Pedagogia/	Educação Infantil/ Educação Inclusiva
Olga	Magistério Superior	Psicopedagogia
Olívia	Normal Superior	Alfabetização e Letramento

Fonte: Criado pela autora (2022)

Conforme o artigo 12, da Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “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, p. 3). Observa-se que as professoras entrevistadas se enquadram no requisito proposto pelas diretrizes supracitada, no que se refere a formação inicial, pois, todas estão aptas para o exercício da docência, uma vez que todas se formaram em nível superior em cursos de licenciatura. Já no que diz respeito a formação específica, apenas as professoras Irene e Márcia possuem formação específica voltada para Educação Especial. Esses dados nos mostram como as políticas voltadas para a Educação Especial nos municípios investigados, veem se estruturando no que diz respeito a contratação dos docentes para atuarem no AEE em SRM. A Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 estava em vigor há mais de 10 anos quando as entrevistas foram realizadas. Apesar disso, cinco das sete professoras entrevistadas não possuem formação especializada no campo da educação especial, o que, de alguma maneira, reflete perspectivas políticas adotadas nos municípios.

Ressaltamos a importância de se criar estratégias para que as políticas de formação docente e de inclusão se articulem para que saiam do papel e se efetivem na prática. Uma estratégia importante seria o investimento em formação tanto inicial quanto continuada, que valorize as diferenças e a diversidade presentes no chão da escola, privilegiando a relação entre teoria e prática, e que essa relação seja vista como elemento essencial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Compreendemos a relação entre teoria e prática não como um “ajuste entre uma e outra, seja adequando a teoria à prática ou vice-versa, mas, como o não conflito e tensão entre elas”, pois “não podemos conceber a teoria separada da prática; ou seja, o ser separado do pensamento” (GAMBOA, 2010, p. 7). Nesse sentido, acreditamos que o professor ao compreender a relação dialética entre teoria e prática, ele terá mais

subsídios para realizar sua prática pedagógica de forma reflexiva, se valendo do fato de que a teoria é sempre uma teoria de uma prática e a prática é sempre uma prática de uma teoria, portanto são interdependentes.

No excerto abaixo, a professora Marina apresenta os cursos de formação inicial e formação continuada que ela realizou. Ao afirmar que “quando a gente faz especialização, ela não te dá a prática”, ela nos mostra que a especialização não configurou para ela a interdependência entre teoria e prática que julgamos, nesse estudo, ser fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e diferenças.

***Marina:** então eu fiz o normal superior, né?! Depois eu validei esse normal superior com pedagogia [...] aí depois eu fiz especialização em educação infantil, fiz especialização na área de supervisão extensão e orientação pedagógica. Fiz é, especialização em psicomotricidade [...] comecei a fazer, [...] estudar nessa área, [...] na questão [...] do aluno em si, eu fui pra questão da alfabetização, letramento, e aí teve um desafio no terceiro ano que eu estava na prefeitura, que eu tive um aluno com deficiência e aí chegou tipo assim, uma bomba, porque quando a gente faz especialização ela não te dá a prática né?!*

Para mais, a professora Marina considera que ter tido um aluno com deficiência foi algo desafiador quando ela menciona que foi uma “bomba”, uma vez que, apesar de ela ter várias especializações ela não tinha conhecimento prático para lidar com esse aluno. Por outro lado, é preciso ressaltar que o termo “bomba” traz uma conotação extremamente negativa e excludente. Apesar de ser exigido, na resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, formação específica para atuar no AEE, é importante lembrar que desde o início dos anos 2000, a partir da instituição das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em todas suas etapas e modalidade⁶, a Educação Especial tem sido entendida como uma modalidade transversal que perpassa desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Nesse sentido, seria fundamental que, tanto os cursos de licenciatura quanto os de especialização, adequassem seus currículos para que os mesmos partissem da realidade educacional e que fossem voltados para as diferenças e diversidade. Além disso, conforme Tardif

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas,

⁶ Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, nº 2, de 11 de setembro de 2001.

psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor além do mais essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicos. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático (TARDIF, 2012, p. 241).

Conforme as contribuições do autor, é importante refletir acerca dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura, pois, quando o conhecimento não parte da experiência, da demanda atual da escola e não visa uma prática reflexiva, é possível que esses professores não consigam promover conhecimentos que tenham como objetivo a articulação entre a teoria e a prática. É inegável a necessidade de os professores terem domínio sobre os conteúdos disciplinares que irão ensinar, entretanto, cabe saber, se os formadores de professores estão aptos a ensinar aos futuros professores e os professores em formação continuada como ensinar, e não somente o que ensinar.

Outro fator importante é que os professores de forma geral, do ensino superior e da educação básica, devem se colocar como protagonistas da sua formação, tendo em vista, as necessidades dos seus alunos, bem como o aprimoramento do conhecimento. Isso se evidencia na fala da professora Márcia

***Márcia:** [...] a necessidade do meu aluno ela direciona a minha, um pouco a minha formação que já não é mais uma formação inicial, a formação que a legislação me exige já tenho [...] agora eu direciono a minha formação, eu busco cursos, alguns são de graça, alguns eu pago, alguns são caríssimos, mas... alguns a prefeitura dá, porém eu tento direcionar isso para o que é necessidade primordial desses alunos né?!*

Vale a pena ressaltar aqui que a fala da professora Márcia se destoa da fala da professora Marina (analisada anteriormente). A professora Márcia, ao responder, traz para a centralidade do processo de ensino e aprendizagem o aluno. Nesse sentido, é possível observar que ela busca colocar em diálogo a formação e a prática. De acordo com Franco (2017), os cursos de formação docente devem se organizar, de forma a oferecer ao educador, subsídios para que ele consiga identificar as especificidades acerca das demandas educacionais que vierem a surgir durante seu ato docente, e consiga de forma autônoma refletir e ter uma ação concreta com o

intuito de superar determinada demanda.

O que se realça é a necessária formação do professor, do pedagogo, para o pensamento autônomo, crítico, uma vez que, esta posição sobre a reflexão da responsabilidade do educador, deve ser o cerne da ciência pedagógica e que por isto, a prática pedagógica não pode se realizar de forma neutra, sem os compromissos com o sujeito e suas circunstâncias (FRANCO, 2017, p. 167).

Outro ponto que merece atenção na Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009, é que a mesma não indica uma formação inicial específica, tornando a formação necessária bastante abrangente, além disso, de acordo com Rossetto (2015, p. 108), a Resolução deixa subentendido que a formação especializada se dá em serviço, mas não especifica quais os conhecimentos que o curso deve contemplar, tendo em vista, os conhecimentos fundamentais que contemple as especificidades necessárias para atuação na SRM.

A formação especializada em serviço fica evidente no excerto abaixo:

Isabel: [...] eu iniciei a formação minha docente com magistério, foi para atuar na educação infantil até o quinto ano, é ensino fundamental I, e aí nos percursos da vida né, a gente foi buscando né, assim experiências em séries diferentes né, educação infantil, é quarto ano, quinto ano, é até formação de capacitação pra adultos é... trabalhei bom período da minha vida como professora de educação sexual, foi um período de 8 anos, foi um grande aprendizado né, trabalhar educação sócio emocional pra mim é um privilégio, me identifico muito. Aí foi trajetória, né?! Até eu buscar trabalhar como professora de... atuar como professora na sala de recurso, é a última formação que eu tive que buscar, atualizar né, renovar, capacitar.

Esse trecho nos chama atenção, pois, é possível identificar na fala da professora Isabel que para além da formação teórica, ela ressalta a experiência como processo formativo, evidenciando mais a sua prática do que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação. Para Tardif (2012, p. 54), os saberes concebidos a partir da experiência é o centro do saber docente, "do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática". Portanto, o conhecimento construído na prática, por meio da experiência docente, é formado por todos os demais saberes, formulada em ações concretas do cotidiano escolar, nesse sentido, a mesma não é estática, está sempre em movimento podendo (re) construir novas teorias. Nesse sentido, é preciso ressaltar que os diferentes saberes precisam dialogar sob o risco de explicarem os

diferentes fenômenos da realidade de forma restrita e precária.

Ainda no que diz respeito a formação em serviço, nas falas das professoras a seguir, não fica explícito se a formação especializada ocorreu em serviço ou antes de iniciar o trabalho na SRM. Entretanto, observa-se que a formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, capacitações e seminários) ocorreu em serviço. Conforme Rossetto (2015, p.108), a formação do professor que realiza o AEE acontece nos cursos de formação continuada e especialização em AEE, ou seja, “há ênfase na formação continuada para a disseminação dos novos princípios da educação especial e para a efetivação da educação inclusiva”.

Ana: [...] devo ter ficado mais ou menos no ensino fundamental aí uns 16 anos mais ou menos nele, e quis mudar um pouco, então eu fui pra área CMAEE⁷ e tô lá até hoje. Ai durante um tempo também senti a necessidade de fazer alguma coisa diferente né?! Aí eu fiz o curso, vários cursos e tô atualmente trabalhando em sala de recursos e paralelo a esse tempo eu trabalhei também no estado e também depois também passei pra sala de recurso.

Olga: Eu sou formada pela UFOP, fiz magistério superior a distância. Tenho também pós-graduação em Psicopedagogia. E durante o ano a gente participa de vários cursos de aperfeiçoamento junto com a Secretaria de Educação, na área da sala de recursos e também do tempo normal, principalmente voltado pra área de alfabetização, que é o que eu geralmente atuo e o que eu gosto.

Olívia: [...] a minha formação, eu tenho superior, professora né, de anos iniciais pela UFOP e tenho pós-graduação em Alfabetização e Letramento. [...] e tenho outros cursos voltados para inclusão, mas não é pós, são cursos que eu participei, seminários outros cursos [...], 1 ano assim direto par gente fazer cursos, especialização não, a gente fazia os cursos voltados para inclusão e tenho também libras e TEA.

É importante ressaltar que as falas acima apontam para a importância da formação continuada. No caso das professoras que participaram do estudo, é possível dizer que o discurso sobre formação está diretamente atrelado ao público que atendem e às demandas do AEE em SRM. Fica a sensação de que por ser um público tido como “o diferente” requer um aprimoramento da formação. Não estamos aqui afirmando que o movimento por formação tenha a ver com algum preconceito, mas pensamos que seja possível trazer à tona a discussão sobre traços da cultura de

⁷ Centro Municipal De Atendimento Educacional Especializado.

exclusão tacitamente presente na busca pela formação para atender a um público específico. São talvez, algumas especulações, mas pensamos ser importante trazer luz sobre tal questão.

A forma como os aspectos acerca dos traços de cultura excludente se relaciona com a busca por formação especializada para trabalhar com o PAEE, estão ligados em como a sociedade concebe a deficiência, e que, apesar dos avanços se fazem ainda bastante presentes e são representadas por diferentes perspectivas, que apesar de serem mais marcantes em determinadas épocas, se fazem atuais. Pereira (2008), destaca três perspectivas criadas ao longo do tempo acerca da deficiência: a **perspectiva religiosa** que compreende a deficiência como algo sobrenatural associada a pecados cometidos, maldições ou ainda como algo angelical; **perspectiva médica** que entende a deficiência como algo possível de ser consertado, restaurado, sendo tratada como um sofrimento físico e confundida com doença, sendo essa última passível de tratamento; **perspectiva cultural ou social** que conta com a participação das pessoas com deficiência tanto no meio social quando na produção das ideias que a cercam, compreendendo que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência é reflexo do pensamento de uma sociedade irracional que não lida da forma correta com as diferenças.

Segundo Burbules (2008), a diferença pode se apresentar de duas formas distintas. A primeira, por meio da categorização e ou classificação mediante alguns fatores como idade, sexo, religião, gênero, dentre outros. O autor enfatiza que essa abordagem apresenta muitas problemáticas, pois não leva em conta questões intrínsecas do que se pretende compreender, além disso, essas categorizações são construídas a partir de políticas sociais e instituições que acabam por deixá-las estáticas e reificadas, dessa forma, há o favorecimento das desigualdades sociais e o favorecimento de classes dominantes. A segunda forma de se pensar a diferença, seria a ruptura com o modelo padrão de assemelhar determinado grupo para assim classificar, ou seja, a "filosofia da diferença" começa com o conceito de diferença como uma condição geral, uma condição em termos das quais até às determinações de semelhança são feitas.

A diferença deve ser compreendida como algo instável, entretanto, na maioria das vezes a mesma se apresenta como algo estável, estabelecendo grupos e padrões de normalidade, o que vemos com muita frequência no chão da escola. Observa-se

que em sala de aula existem questões culturais que estão enraizadas e que evidenciam a necessidade de se construir rupturas com o modelo hegemônico contrário ao processo de inclusão em educação.

Tanto a escola comum como a escola especial têm resistido às mudanças exigidas por uma abertura incondicional às diferenças. Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todas. Esses desafios estão sendo constantemente anulados, temporizados por políticas educacionais, diretrizes, currículos, programas compensatórios (reforço, aceleração, entre outros). Falsas saídas têm permitido às escolas comuns e especiais escaparem pela tangente e se livrarem do enfrentamento necessário com a organização pedagógica excludente e ultrapassada que as sustenta (MANTOAN, 2008, p.31).

Nesse sentido, observamos que há nas escolas uma cultura da igualdade pautada na meritocracia que uniformiza o ensino e visa atender a um padrão de alunos que aprendem e acaba por perpetuar a cultura da exclusão, pois, não considera a diversidade e as diferenças tão necessárias na construção da inclusão educacional. Há a “prevalência da importância atribuída à destinação da educação para funções apenas econômicas ou reprodutivas” (GATTI, *et al.*, 2019, p. 38). Nessa perspectiva, outro fator

[...] que vem sendo levantado diz respeito à construção, nas formações, da ideia e valor relativos ao direito à diferença, que vem sendo fortemente afirmado por diferentes movimentos na sociedade contemporânea. Estes movimentos trazem impactos na educação, especialmente nas disputas relativas aos currículos escolares, portanto na formação dos professores, na avaliação de escolas e no trabalho docente (GATTI *et al.*, 2019, p. 39).

Em relação à SRM alguns pesquisadores percebem que a atuação exige do profissional uma formação diversa e ampla, o que torna este espaço frágil, uma vez que se trata de “um espaço multifuncional com características de atendimento plural” (SILVA, VELANGA, 2015, p. 25218), com intuito de atender às necessidades tão diversificadas do PAEE, exigindo do “profissional, saberes multidisciplinares para atender neste espaço com situações tão diversas” (SILVA, VELANGA, 2015, p. 25218). Esta formação ampla e diversificada fica explícita na fala da professora abaixo:

***Márcia:** Eu tenho graduação em Pedagogia, estou finalizando agora a graduação em Educação Especial, pós-graduação em Educação Infantil e pós-graduação em Educação Inclusiva e cursos na área da inclusão, mas como são muitos, eu não vou tá listando não [...] Então para atuar na sala de recursos no primeiro momento, a minha formação era a pós-graduação em Educação Especial inclusiva né, um curso de libras, o curso de braille, de Soroban de orientação e mobilidade [...] e assim por diante, mas assim, se eu ficar listando para você aqui vai ser até amanhã, um monte de coisa porque eu nem lembro tudo.*

Portanto, é importante nos indagarmos se os professores, em sua formação inicial, conseguiriam criar uma base de fundamentos teóricos e práticos que os dessem sustentação suficiente para serem autônomos em seu processo formativo, compreendendo a formação como algo em constante movimento, sem perder de vista o diálogo entre teoria e prática. Seguindo esse pressuposto, conforme Salles

[...] pode-se dizer que o primeiro problema complexo da formação dos professores diz respeito ao caráter lógico-dissociativo entre o ambiente escolar onde o aluno se habilita para a profissão e a escola em que ele trabalha como professor, onde ele efetivamente realiza o seu desenvolvimento profissional. Assim sendo, falarmos de formação do professor no seu sentido continuado quer seja ela em serviço ou não, significa antes de qualquer coisa falarmos do caráter lógico-associativo que essa prática precisa assumir frente aos problemas da teoria e da prática envolvidas no processo de formação do professor (SALLES, 2004, p. 3).

Dessa forma, entendemos ser importante, no que diz respeito a formação inicial, que os futuros professores e os formadores de professores, rompam com a lógica puramente academicista, pensando apenas na perspectiva de áreas acadêmicas, do currículo, de disciplinas, dentre outras. Deve-se entender a formação inicial como parte do seu desenvolvimento profissional. Ou seja, é importante que a teoria e a prática sejam entendidas, desde a formação inicial, como indissociáveis, rompendo com a ideia de que só é possível adquirir conhecimento a partir da teoria pela via escolar e que as competências profissionais só serão adquiridas unicamente mediante o exercício prático da profissão. Conforme Franco,

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática (FRANCO, 2016, p. 545)

Além disso, um dos fatores importantes para que se viabilize a educação na perspectiva inclusiva, é que os cursos de licenciatura revejam seus currículos e os pense para as diversidades e diferenças, incluindo disciplinas e conteúdo que abordem questões relacionadas ao desenvolvimento e as especificidades do PAEE. Além disso, seria importante “manter uma periodicidade maior nos assuntos abordados, além da necessidade de criar uma sequência lógica de conteúdos nos cursos de formação continuada ofertado aos professores” Sewald (2020, p. 23).

No excerto abaixo, a professora evidencia que para ela as competências profissionais são adquiridas ao longo do tempo e reconhece a formação continuada como benéfica para o AEE.

***Isabel:** [...] a experiências vem ao longo do tempo o autoconhecimento, buscando as capacitações só tem a acrescentar [...] para as aulas especializadas.*

Já na fala abaixo, a professora é contraditória, uma vez que, primeiramente diz que as capacitações contribuem para prática e logo em seguida ela reforça o discurso de que o desenvolvimento da prática é pensando de forma desvinculada dos saberes teóricos, quando ela diz que as conferências, cursos e capacitações não contribuem para o desenvolvimento de estratégias para lidar com o PAEE.

***Marina:** [...] a gente não deixa de estar correndo atrás e buscando não, porque mal de mim se não fossem essas capacitações e essas trocas, e essas experiências, [...] é muito difícil a gente chegar lá e lidar, e tem muita coisa também.
[...] e essas capacitações são importantíssimas, porque além de trazer grande conhecimento, e que como se diz, conhecimento quanto mais a gente tem ele só tem a agregar, [...] só faz a gente melhorar, como também faz a gente ter uma bagagem da própria prática, porque tem coisas, que assim a gente vai aprendendo nesses cursos, que a gente coloca na prática na nossa sala de aula, nos nossos atendimentos que [...] nos ajudam demais.
[...] as conferências, os cursos, as capacitações não te ajudam, é só você lá com o menino na sala de aula, no atendimento, é que você vai se virar, vai procurar uma estratégia, vai dar um insight lá na hora e você vai conseguir despertar alguma coisa desse aluno.*

Nas falas da professora Marina, talvez, em alguns momentos, não fique claro para ela que o *insight* que ela diz ter durante sua prática é proveniente das discussões e conhecimentos adquiridos durante a formação continuada. Isso se evidencia em sua fala quando ela diz colocar em prática o que ela aprendeu nos cursos de formação.

Acreditamos que a falta da associação entre teoria e prática durante essas formações, tanto inicial quanto continuada, pode fazer com que alguns professores vejam a teoria e a prática como algo distante e que se sobreponham um a outro, hora a prática como superior a teoria e vice-versa. Outro fator que merece atenção é que, conforme Gatti (2008), no Brasil, a educação continuada vem sendo compreendida como uma formação capaz de sanar as lacunas existentes na formação inicial, sem se preocupar com a atualização e aprofundamento do conhecimento e com o aperfeiçoamento profissional e outras condições inerentes à docência.

O discurso acerca da não relação entre teoria e prática fica, também, evidente no excerto abaixo:

Irene: [...] a gente tem uma carga teórica que é bem diferente de quando a gente vai para prática no dia a dia né? É claro que a fundamentação teórica ela vai auxiliar e saber nos guiar diante das teorias que já foram comprovadas, mas é a experiência e o dia a dia que vai fazer nosso trabalho caminha e fluir melhor.

Observamos que as professoras partem do pressuposto de que o saber-fazer parte unicamente da sua prática e experiência, portanto não há diálogo entre os saberes desenvolvidos na formação continuada.

Documentos que tratam sobre a formação necessária para atuação nas SRM, como por exemplo Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009), reconhecem a necessidade e a importância da formação inicial para exercício da docência e formação especializada e continuada voltada para o atendimento do PAEE em SRM. Nas falas das professoras abaixo, ao ser perguntado sobre os benefícios dos cursos de especialização realizados, é possível observar que elas também atribuem valor positivo a formação para o desenvolvimento do seu trabalho em SRM.

Ana: A eu acho que o aprendizado da gente tem que ser contínuo ne, desses todos que eu fiz, eu não posso falar assim que teve algum, [...] que não foi benéfico pra mim, todos foram.

Irene: [...] a formação eu acho que é primordial, a gente nunca pode parar, porque não é estagnado, não é porque hoje eu estudei sobre o TEIA que estagnou, [...] eu acho que a formação é, uma coisa que tem que continuar

sempre na minha rotina.

***Marina:** [...] a formação, assim, é de grande conhecimento [...], da “Marina” que começou na inclusão para a “Marina” que tem agora, eu acho que já mudou muito, e a cada dia que passa vai mudando mais.*

É necessário compreendermos qual a perspectiva de ensino e de aprendizagem está sendo apreendida pelas professoras por meio das formações, pois, apenas conferirem valor positivo em relação a formação não garante práticas de ensino voltadas para a diversidade e as diferenças. Além disso, observamos um olhar romântico voltados para as formações na ótica dos cursos. Conforme as contribuições de Franco (2012), muitos professores acreditam que o conhecimento adquirido acerca das teorias e as capacitações que ocorrem nos cursos, não garante ao professor melhor desempenho no desenvolvimento de práticas. “A prática só pode ser compreendida na perspectiva da totalidade e da construção partilhada de saberes que se organiza em seu processo” (FRANCO, 2012, p. 176). Para mais, deve-se levar em consideração as variáveis que envolvem a prática docente.

A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela efetivação de políticas docentes que promovam atratividade à carreira, formação inicial e continuada consistente, reconhecimento e possibilidade de desenvolvimento profissional, remuneração e condições de trabalho adequadas (GATTI *et al.*, 2019, p. 7).

Conforme as falas abaixo, percebe-se que para lidar com a diversidade e diferenças de seus alunos, as professoras Irene e Marina, atendem seus alunos na perspectiva da deficiência pautada no modelo médico. Isso faz com que o professor possa ter ou se apoiar em múltiplos saberes clínicos em detrimento dos saberes do campo pedagógico. Por vezes, acabam se tornando mais clínicos do que educadoras.

***Irene:** [...] acho que como a demanda de atendimento é de acordo com as deficiências, elas são várias, essas capacitações, as formações que eu tive, até a pós-graduação, eu acho que ela é um preceito para a gente partir para os atendimentos. Então, elas me auxiliaram na parte teórica, saber como que, olha, “**essa deficiência o aluno pode ter tal perfil e as características**”, o que que eu posso fazer, [...] a gente vai caminhar daquela maneira.*

***Marina:** [...] o conhecimento não para, e sem contar, que a gente tem que tá estudando a todo tempo, porque a **todo dia surge uma deficiência nova, é um laudo novo, é um CID⁸ novo, é um remédio novo**, é uma outra coisa nova que você pode pegar ali de material pra você poder colocar, pra você trabalhar.*

⁸ Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde.

Ao analisarmos essas falas, podemos dizer que, muitas vezes, essas professoras vêm buscando conhecimentos que estão mais fortemente relacionados a perspectiva médico-pedagógica do que com a perspectiva pedagógica. Ressaltamos que o conhecimento relacionado à deficiência é importante, mas não pode ser o elemento orientador das práticas do professor. Ele pode ter o papel de auxiliar o professor no entendimento mais sistêmico do sujeito, mas não, especificamente, na elaboração de práticas de ensino. Essas práticas devem priorizar o rompimento de barreiras, particularmente, aquelas, referentes ao processo de aprendizagem do aluno. Nesse sentido é preciso ter cuidado porque, “o mesmo discurso que serve para justificar o não aprender de crianças com algum distúrbio ou deficiência, pode também servir para orientar a construção de ações pedagógicas que conduzam a aprendizagem” (FRANCO; CARVALHO; GUERRA, 2010, p. 477).

Portanto, torna-se necessário que os professores, tanto os que realizam o AEE, como qualquer outro professor, comecem a (re) pensar suas práticas de ensino, compreendendo o sujeito a partir de sua perspectiva histórica, social, cultural, cognitiva, entre outras. Logo, os professores devem romper com as práticas pautadas no modelo clínico, compreendendo que a deficiência é uma característica do aluno, assim como tantas outras e que ele não é a deficiência em si.

No excerto abaixo, a professora Márcia, evidencia a necessidade de formação para atender a diversidade sem centralizar a deficiência e utiliza seus conhecimentos da perspectiva clínica para apoiar sua prática educativa. Nesse sentido, a professora Márcia foca mais no aspecto cognitivo, de compreender como o aluno aprende, inclusive, cita a importância de determinados conhecimentos nessa área, como a neurociência, mas diferente das falas analisadas acima, ela não focaliza na deficiência.

Márcia: [...] se você não tem formação ou se você não está buscando o tempo todo formação, você com certeza vai ficar para trás no seu trabalho, principalmente porque o objeto do meu trabalho é o cérebro, todo professor tem como objeto de trabalho os cérebros, você já deve ter ouvido Marco falar isso, e eu tenho que entender como que a criança aprende, como essa criança entende a aprendizagem e a neurociências tem apoiado muito a educação, ela está desenvolvendo e muito mesmo, a cada dia você vê uma nova pesquisa, você vê um novo conhecimento, uma coisa diferente que vai te ajudar, então assim, se o professor, seja da turma comum, seja da sala de recurso, não tem esse perfil de pesquisador ele com certeza vai ficar para

trás na sua profissão, ele com certeza não vai conseguir atingir uma totalidade de alunos porque você vai perceber ao longo do tempo que a graduação ela te prepara para uma, para uma quantidade de alunos medianos, ela não te prepara nem para o que tem dificuldade de aprendizagens nem para o que aprende depressa demais. [...] enfim, é importante, eu acho que é primordial esse perfil, de buscar, de estudar, de fazer cursos, capacitação, pesquisa autônomo o tempo todo

Em uma das questões explicitadas no excerto acima, a professora diz que a formação inicial ensina a como lidar com alunos medianos, portanto, os demais alunos não fazem parte do plano de formação. A questão colocada pela professora merece reflexão, pois, os cursos de formação seguem um determinado padrão e as disciplinas que discutem aspectos como dificuldades de aprendizagem e educação especial, geralmente, possuem pouca interface com outras disciplinas do currículo. Aqui nos chama a atenção a necessidade de se pensar os processos formativos na docência e a articulação entre os campos de conhecimento. Outro aspecto relativo a essa questão, tem a ver com a fala da professora sobre trabalhar com o cérebro. Aqui podemos perceber a superficialidade do conhecimento. Ela utiliza objetos de um determinado campo de conhecimento, no caso a neurociência, para dizer o que se deve considerar no processo de ensino e aprendizagem. Esse recorte da professora reduz o sujeito ao aspecto cognitivo e a um modelo universal e padronizado. Tal redução é perigosa uma vez que perde a dimensão da complexidade do sujeito.

Observamos que apesar dos avanços das políticas educacionais, as mesmas, se configuram a partir da ótica da igualdade e universalidade presente na Modernidade “baseado na identidade idealizada e fixa do aluno modelar” (Mantoan, 2011, p.103), sem levar em consideração a diversidade. Isto posto, muitos professores se dizem não preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo, com os alunos com deficiência. Nesse sentido, é necessário que os professores não apenas internalizem o discurso acerca da inclusão, mas a coloque em prática levando em conta as diferenças, compreendendo que “a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto” (MANTOAN, 2011, p.104). No excerto abaixo, a professora Olga destaca a importância da formação para adquirir conhecimentos em função das mudanças constantes.

Olga: *A gente ter oportunidade de fazer parte de cursos com vários especialistas, vários professores, cada um apresenta sua ideia. Quem não faz essa formação continuada eu acho que está meio perdido por aí, porque quanta coisa já mudou né, quantas mudanças já teve, e hoje se você não acompanhar não está sempre aperfeiçoando você fica pra trás e não consegue fazer um bom trabalho.*

Nesse sentido, Gatti (2017), enfatiza a necessidade de uma nova perspectiva educacional, tendo em vista, as mudanças socioculturais, além da elaboração de uma consciência mais crítica no que tange as ações formativas acerca da docência. Essa consciência deve levar em consideração as comunidades cada vez mais heterogêneas, o crescimento mundial, as diferentes linguagens e preservação da vida na terra. Gatti, ainda afirma que

As situações geradas no ambiente escolar, e aí vividas, pedem novas compreensões para orientação de ações e relações interpessoais e educativas (professores-alunos-pais; professores-professores; professores-gestores; funcionários-alunos; gestores-alunos-pais, etc.), e, sobretudo, novas posturas didáticas e formas diversificadas nas relações pedagógicas. Novas situações, novas respostas. Caso contrário tem-se pouca ressonância, ou dissonâncias, pouca efetividade pedagógica, impasses (GATTI, 2017, p.727).

Portanto, entende-se a necessidade de investimento para formação docente inicial e continuada que vise práticas educacionais inclusivas e que contemple a diversidade presente nas escolas, assegurando o direito a educação e acesso ao conhecimento para todos no ensino comum, garantindo o AEE para o PAEE. Vejamos as falas abaixo:

Olívia: *[...] então eu acho muito importante esses cursos que eu fiz e eu gostaria ainda de fazer. Duas surdas que não foram para minha sala porque meu curso de libras é só inicial.*

Irene: *[...] eu tenho curso de libras, mas se eu não treinar com algum outro surdo eu vou esquecer, [...], então eu vou precisar retomar esse estudo novamente de libras para poder conseguir conversar com o aluno surdo.*

A professora Olívia destaca que deixou de realizar o AEE para duas alunas surdas, pois o curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) que ela havia realizado não era o suficiente para ela desenvolver sua prática docente com as alunas surdas. Já a professora Irene apresenta que a falta de prática com a Libras compromete sua prática. Ao refletirmos sobre estas falas, observamos como a formação contínua e o

exercício restrito da prática podem comprometer a ação eficaz do AEE. Conforme os excertos abaixo, outros pontos que merecem atenção são acerca do apoio e investimento em formação por parte do poder público.

Ana: [...] eu gostaria que tivesse mais apoio, que eu tivesse onde recorrer [...]eles procurassem dar mais curso pra gente, eu acho que isso faz muita falta

Olga: outras capacitações porque as vezes a gente que está fazendo o trabalho, a gente que tem que correr atrás, tem que buscar. Graças a Deus a gente tem cursos na Internet, tem ajudado, tem a troca de experiências com outras colegas também, mas falta muito isso. Mas as vezes talvez se oferecessem mais oportunidade pra gente para ir melhorando capacitando, seria muito bom.

É possível observar na fala da professora Olga algo bastante positivo quando ela diz sobre correr atrás, buscar formação, além de enfatizar as trocas de experiência como ponto positivo para o desenvolvimento de sua prática educativa, pois, acreditamos que a busca por conhecimento por parte do docente é algo que corrobora com sua prática. Mas é preciso ressaltar que em sua fala ela retoma a perspectiva quantitativa da formação. Quanto mais, melhor. É preciso questionar essa visão, pois a quantidade não garante a qualidade. Outros elementos que aparecem nas falas dizem respeito também, ao apoio à busca por formação e a sua oferta pelo poder público. É fundamental que os governantes se preocupem com a reformulação e criação de políticas públicas de formação docente que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem e que a mesma seja pensada e construída juntamente com os professores, teóricos que investigam a área e demais interessados.

A discussão que permeia a inclusão está para além da formação de professores na perspectiva de cursos, pois, os cursos, por si só, não garantem a mudança atitudinal e de pensamento dos professores. Para isso, há a necessidade de que se crie uma cultura que leve os professores a romperem com as práticas tecnicistas e mecânicas, pautadas na transmissão de conhecimento e se desenvolvam como profissionais reflexivos, analisando todo o processo educativo em busca de uma educação emancipatória, ou seja, uma prática pensada pedagogicamente (FRANCO, 2016).

Outro aspecto importante nas falas tem a ver com a distância entre o AEE e

as salas comuns. Na fala das professoras elas questionam a falta de conhecimento de colegas que estão nas salas comuns, como abaixo:

Ana: *eu acho que assim, a gente tem que estar sempre atualizada, eu acho que a secretaria deveria [...] dar mais cursos pra gente, e não só pra sala de recursos, mas também para as outras professoras, porque elas também têm que saber como trabalhar com esse aluno, ne!? Porque o aluno não vai poder ficar lá enquanto ela vai dando aula pros outros [...] então ela também tem [...] trazer o aluno pro meio, [...] para trabalhar junto com os outros, então ela também tem que saber isso.*

Isabel: *Ampliar o conceito pra todos os profissionais. Eu acho que é uma das coisas também que possa melhorar muito é a formação para os outros profissionais isso eu não tenho dúvida, o trabalho vai ficar muito mais tranquilo, a gente vai falar, a gente vai dar uma opinião e a gente vai ser entendido, porque as vezes há controvérsia, porque as pessoas as vezes não entendem, não estudaram, não capacitaram e não vai saber falar a mesma comunicação da gente, dentro daquilo que o aluno da educação especial precisa.*

A partir dessas falas podemos refletir sobre alguns aspectos que se manifestam tacitamente. Um deles diz respeito ao distanciamento entre professoras do AEE e da sala comum. Ao questionarem a ausência ou a pouca formação de professores que atuam em salas regulares, elas explicitam como as escolas têm dificuldade em construir estratégias que coloquem os seus muitos profissionais em diálogo com o objetivo de construção de práticas mais integradas. Há que se questionar aqui, os processos de gestão escolar. Alguns estudos, como os de Pryjma e Oliveira (2014), Pryjma (2014) e Abelha, Machado e Lobo (2014), apontam que as articulações internas à escola nem sempre são contempladas de forma eficaz. Portanto, muitos professores acabam por trabalhar solitariamente o que dificulta a construção de ações pedagógicas mais coletivas e que visem o bem comum.

Outro aspecto importante a refletir tem a ver com as normativas legais. Nesse sentido, é importante citar a Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, 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, para atender os direcionamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018, e a anterior Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e

Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2019).

A Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, sofreu duras críticas pela comunidade acadêmica e universitária, pois a mesma foi instituída de forma aligeirada sem que houvesse discussão aprofundada com as entidades da área e comunidade universitária, e por estar baseada em uma prática meramente tecnicista para a formação docente. Nesse sentido, é possível dizer que houve retrocessos, em relação às diretrizes anteriores que regulamentavam e orientavam a formação docente (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). Conforme o artigo art. 2º da Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais e específicas e as habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Básica. As competências específicas estão descritas no art. 4º e se referem a três dimensões fundamentais: (i) conhecimento profissional; (ii) prática profissional; (iii) engajamento profissional (BRASIL, 2019).

Tal concepção de formação, baseada na pedagogia das competências, tão fortemente defendida neste marco regulatório, amálgama uma visão restrita e instrumental de docência, em detrimento de uma concepção formativa que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva (GUEDES, 2020, p. 96, 97).

No capítulo II “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, em seu art. 5º ficam estabelecidas sólida formação básica, associação entre teoria e prática e o aproveitamento da formação e das experiências anteriores, desenvolvidas em instituições de ensino, em outras atividades docentes ou na área da Educação. Já o art. 6º estabelece que a política de formação de professores para a Educação Básica estará em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC (BRASIL, 2019). Importante ressaltar que a formação continuada deixa de ser um tema da atual Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, que trata exclusivamente da formação docente inicial, rompendo com o que foi proposto na Resolução anterior (CNE/CP nº 2015) e possivelmente apresentará prejuízos acerca da importante articulação entre formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. “Da mesma forma, a valorização profissional que possuía um capítulo na Resolução

de 2015, fica reduzida em um inciso no texto atual” (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020, p. 367).

Segundo análise realizada por Guedes (2020), a organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, descrito no capítulo III, art. 7º, há uma centralidade acerca da prática a partir de estágios, conforme inciso VIII, remetendo a uma centralidade na prática na formação docente. Já no que tange à avaliação da qualidade dos cursos, apresentada no inciso XIII, a mesma será realizada conforme a matriz de competências, anexa à Resolução 2/2019. Ainda, conforme a resolução, cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) elaborar o instrumento de avaliação dos cursos, em até 2 anos, a partir da publicação da resolução supracitada, de acordo com o Art. 25º. Observa-se certa inclinação das atuais Diretrizes em padronizar o currículo para ter parâmetros para avaliar, ou seja, há foco na avaliação e não na qualificação da formação docente.

Outra alteração importante na resolução vigente é em relação a carga horária que se mantém a mesma da resolução anterior com 3200 horas, entretanto com divisões distintas, organizada em três grupos, conforme o art. 11.

Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

É possível dizer que as novas diretrizes ao estabelecerem como deve ser a distribuição da carga horária, em termos de hora, conteúdo e anos do currículo, limita a autonomia das entidades formadoras na organização do currículo e flexibiliza os cursos de formação docente. Outro aspecto importante é a extinção das atividades de aprofundamento, que seriam a iniciação à pesquisa, na docência e extensão, presentes desde 2002 como componente curricular dos cursos de licenciatura (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020).

Nesse sentido, conforme Borges, Aquino e Puentes (2011, p. 109,110), alguns aspectos devem ser levados em consideração e revistos no que diz respeito a formação docente de qualidade voltada às urgentes necessidades educacionais, levando em consideração o contexto social, econômico e político do Brasil, tais como: investimentos na formação inicial e continuada para garantir a efetivação das políticas educacionais; rompimento com paradigmas educacionais tradicionalistas adotando “uma visão ampliada sobre a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva da construção do conhecimento, a avaliação, a interdependência entre a teoria e a prática”, pautados no ensino, na pesquisa e na extensão; valorização da profissão docente, tendo em vista planos de carreira e garantia de salários dignos; melhores condições de trabalho à luz da ação-reflexão-ação, troca de experiências, tempo para se dedicar ao planejamento das aulas; “que os currículos dos cursos de formação de professores garantam a formação que contemple o conteúdo, a técnica, a formação pedagógica e, também, a formação política”, dentre outras.

É possível dizer que conforme a percepção das professoras entrevistadas há uma forte necessidade de investimento em formação continuada, tanto para as professoras que atuam no AEE como para as professoras que atuam no ensino regular. Nesse sentido, achamos pertinente que a formação continuada seja pensada para a diversidade e diferenças presentes nas escolas, além de se voltarem para a lógica pedagógica e não para o viés da deficiência, que reforça o modelo clínico nas escolas. Além disso, ressaltamos a importância de se repensar as políticas de formação docente e os currículos dos cursos de licenciatura, pois, ficou evidente a partir das falas das professoras a pouca associação entre teoria e prática.

Diante este contexto, no próximo tópico abordaremos questões acerca dos possíveis impactos da formação docente nas práticas de ensino no AEE em SRM. Para tanto, evidenciamos a necessidade da inter-relação entre teoria e prática a partir da ação-reflexão-ação, da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional do PAEE e da formação docente voltada para o respeito a diversidade e valorização das diferenças presentes no chão da escola.

5.2 Formação docente: impactos nas práticas de ensino no AEE em SRM

Buscando responder a um dos objetivos específicos desta pesquisa, que versam sobre a percepção de professores do AEE sobre as implicações da formação docente na elaboração das práticas de ensino, apresentaremos abaixo alguns excertos de falas que nos auxiliarão no debate. Para tanto, buscaremos refletir sobre os dados a partir das entrevistas realizadas com as professoras orientadas pela questão sobre como a formação docente reflete nas práticas de ensino desenvolvidas no AEE em SRM.

É nítido que no campo teórico acerca da educação brasileira, vem se discutindo a necessidade do rompimento com o pensamento tradicionalista, tratado muitas das vezes como educação bancária, enviesada pelo positivismo, fortemente presente no ideário de docentes e discentes de cursos de licenciatura e demais envolvidos na comunidade educacional. Com isso, observa-se a busca por práticas de ensino que se configure em aprendizagens, compreendendo as várias dimensões pedagógicas, além da necessidade de entendimento acerca da epistemologia de conceitos que envolvam o campo da educação de forma aprofundada (FRANCO, 2016). Dessa forma, diversos estudos, como os de Cury (2001), Altenfelder (2005) Pletsch (2009), Pereira (2010), Franco (2015; 2017) e Gatti et. al (2019), Gamboa (2010) apontam para a necessidade acerca da articulação entre teoria e prática durante os processos formativos do professor. Nesse sentido,

[...] no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva (GATTI et. al, p. 177, 2019).

Já no campo da formação continuada, há a responsabilização da formação continuada como sendo obrigação unicamente do professor, sem que haja a oferta gratuita de cursos, espaço/tempo dedicado a formação, e quando há a formação ela

não dialoga com as etapas da vida profissional dos professores. Nesse contexto, é importante que se crie políticas educacionais que tenham como objetivo formar e fortalecer o corpo docente e equipe gestora. Para isso, é imprescindível voltar a atenção para os formadores de professores, e observar se estão formando de acordo com as necessidades presentes nas escolas pensando o perfil profissional que se pretende formar (GATTI *et. al*, 2019). Essas são algumas das ações necessárias para que os professores tenham real condição de se formarem continuamente e se sintam preparados para atuarem tendo em vista as necessidades educacionais de seus alunos.

Na fala abaixo, a professora Irene destaca que seria um avanço se o professor da sala de aula regular reconhecesse o professor que realiza o AEE, como um profissional que tem como uma das suas atribuições auxiliá-lo no processo educacional do PAEE, ao invés de cair no discurso de não ter capacitação necessária para desenvolvimento da prática.

Irene: Eu não recebi preparação para receber esse aluno, né, não estou preparada, a sala é muito cheia, são vários empecilhos, mas o professor ele cria também uma resistência também, sabe, que eu percebo, de trabalhar com aquele aluno, então eu acho que quando o professor aceita e consegue ver que tem alguém para auxiliar, eu acho que a gente, já é um grande passo.

É possível dizer que a partir da LDB/1996, no que diz respeito às licenciaturas e das políticas de formação docente, há uma aproximação com a ideia de rompimento com a dicotomia entre teoria e prática. Isto posto, percebe-se que as escolas estaduais e municipais têm recorrido a formação continuada considerando aspectos subjetivos às escolas, inclinando-se para a formação mais contínua, “fortalecendo e legitimando o espaço escolar como locus privilegiado, mas não exclusivo, de formação continuada permanente” (GATTI *et. al*, p. 178, 2019). Nesse sentido, as escolas têm recorrido menos a palestras e cursos de curta duração que não contemplem as necessidades reais da escola, entretanto, essa não é a realidade de todos.

Na fala abaixo é possível observar certa inclinação de formação voltada para as necessidades formativas da professora, conforme as especificidades que surgiram durante sua prática docente. Para mais, a professora Irene, apresenta uma perspectiva metodológica de formação, ao colocar o estudo de caso como forma mais significativa de formação, explicitando que durante essas capacitações a experiência

da prática é o ponto de partida para se tratar de um assunto específico frente as necessidades da professora. Ou seja, a teoria que será tratada não está descontextualizada de sua prática, a prática é intrínseca à teoria e vice-versa.

Irene: A que eu acho que mais contribui são as formações, [...] as discussões de caso que ocorrem nessas reuniões que a gente faz das professoras da sala recurso. Eu acho que elas auxiliam bastante! E em segundo lugar, são as capacitações que a gente faz aqui no município, que são as capacitações por temas, então elas, elas são diferenciais, porque quando a gente faz pós a gente estuda um todo, né?! Não especificamente, a gente vai caso a caso, mas você não para discutir o caso daquele aluno, o que a prática está ajudando, o que que a gente pode fazer, o que não está dando certo, o que a experiência de outra professora da sala recurso do município está tendo e pode te auxiliar, então eu acho que essas reuniões semanais e as capacitações, elas auxiliam bastante.

De acordo com Pereira (2010, p. 84), o rompimento com modelos de racionalidade técnica, compreendido aqui como a aplicação de teorias e técnicas na prática, é algo de suma importância para romper com a "crise nos cursos de formação". No sentido epistemológico, "a teoria é compreendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática, como a aplicação da teoria e técnicas científicas" (GATTI *et. al*, 2019, p. 181). Isto posto, é possível observar que os cursos de formação de professores se organizam dicotomizando a teoria da prática, no qual ensinam-se teorias e técnicas para que depois sejam aplicadas pelos futuros professores na prática.

A teoria transforma-se na negação da prática porque a tenciona: a prática coloca em xeque a teoria, porque em vez de se ajustar a ela, transforma-se em seu contrário. Desse modo, a relação teoria-prática é, em verdade, uma relação dialética. E, como tal, não procura o equilíbrio, o ajuste, a acomodação de uma à outra, visa à sua contradição, isto é, à tensão permanente entre elas. Vale dizer, a teoria transforma-se no contrário da prática e vice-versa. Se não é assim, deixariam de se constituir numa relação dialética (GAMBOA, 2010, p. 1).

Seguindo esse entendimento, Franco (2017, p.163), apresenta semelhanças teóricas com o autor supracitado acerca do entendimento da dialética entre teoria e prática, pois, considera que "a prática teoria é um momento intrincado da teoria e que a prática nunca será a aplicação de uma teoria e uma teoria nunca será a descrição ou prescrição de uma prática". Portanto, compreendemos que a teoria e a prática acontecem de forma inter-relacionadas, se apresentando como práxis pedagógica.

Nesse sentido, com a chegada do PAEE no ensino comum, é necessário formação inicial, contínua e especializada e recursos que atendam a diversidade existente na sala de aula para a garantia da permanência na escola e acesso ao conteúdo previsto no currículo, realizando as adequações e diminuição de barreiras necessárias.

Esta nova abordagem de formação condiz com o movimento social de direitos humanos, ao buscar uma educação que, como afirma Freire (2001), consiga superar o individualismo, através da cooperação, das soluções coletivas, da liberdade de pensamento, da construção da cidadania; avançando de uma “consciência ingênua para uma consciência crítica”; procurando alcançar uma mobilização social que questione o próprio sistema e transforme a realidade (CAPELLINI, MENDES, 2007, p. 115).

A formação inicial e continuada deve dar subsídios para que o professor se desenvolva como pesquisador, que realize a reflexão sobre a sua prática docente em busca da compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, criando autonomia acerca da realidade e dos saberes presentes em suas práticas, ou seja, um professor que não trabalhe na lógica tecnicista e sim, de forma reflexiva tencionando a teoria por trás da sua prática e a prática por trás da teoria, compreendo que não é possível desvincular uma da outra. Logo, o professor deve compreender sua função de ensinar o aluno a “aprender a aprender” (Capellini; Mendes, 2007, p. 116), fugindo da perspectiva de transmissão dos saberes, oferecendo condições para que o aluno se torne autônomo no seu processo de aprendizagem e crítico em busca da sua emancipação. Vale lembrar que estamos em constante transformação pessoal e social e as práticas pedagógicas propostas devem condizer com esses processos, para isso é indispensável que o professor esteja sempre reavaliando a sua prática docente.

“O desenvolvimento profissional dos professores é uma forma efetiva de responder à complexidade da instituição escolar e do trabalho pedagógico nos dias de hoje. Todavia, é fundamental que o educador seja auxiliado a refletir sobre sua prática, a organizar suas próprias teorias, a compreender as origens de suas crenças para que possa tornar-se pesquisador de sua ação, um profissional reflexivo que, melhorando o seu trabalho em sala de aula, recrie constantemente sua prática. Ressalta-se, assim, a importância das trocas de experiências, dos debates com os pares, do apoio de equipes de suporte” (CAPELLINI; MENDES, 2007, p. 116).

No excerto abaixo, na fala da professora Olívia, é possível observar que ela

compreende que a teoria advém das práticas quando afirma que existe os conceitos por conta das práticas.

***Olívia:** [...] tem esses conceitos todos justamente por causa dessa prática que eu acho que a gente remonta a cada dia, né, buscando a melhor forma, a melhor aprendizagem para esses alunos, então é isso que essa prática, esses cursos me ajudam.*

Além disso, ela diz ser uma professora autodidata em termos de pesquisa ao buscar práticas para poder auxiliá-la no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

***Olívia:** eu sou um pouco autodidata em termos de pesquisar né, alguma prática para poder tá ajudando esses alunos no dia a dia.*

Nessa fala da professora Olívia, é importante observar o foco que há nas práticas para responder a uma dificuldade no desenvolvimento do seu trabalho docente sem estar intrincada com a teoria.

Essa visão da professora, vai ao encontro da concepção de que as práticas sobressai a teoria, destoando da *práxis* pedagógica, que conforme Franco (2017), são práticas realizadas com intencionalidades para atender a uma certa demanda educacional de um grupo social, realizadas por meio da ação-reflexão-ação, que acreditamos ser um caminho para a construção de práticas pautadas na diversidade e diferenças. Ressaltamos ainda que não basta colocar o professor a par das teorias que norteiam a educação, é fundamental ir além e apoiar os professores para que desenvolvam a capacidade de compreender quais as demandas de seus alunos de forma objetiva e que consigam dirigir sua formação de forma autônoma.

É considerável, que os cursos de formação docente estejam preocupados em trabalhar o currículo de modo que a teoria se preste ao dever de orientar o olhar da e para prática, entretanto, a prática necessita subsidiar a teoria, de forma que a reelabore, corrija e oriente. Ou seja, deve ocorrer a ação-reflexão-ação, sendo esse, um movimento dialético necessário para que se realize a *práxis* pedagógica.

Compreendemos que a formação, tanto inicial quanto continuada, é imprescindível para o desenvolvimento de práticas educativas que consigam responder de forma positiva as demandas educacionais dos alunos. Além disso, é

importante observarmos se as políticas públicas estão direcionadas para orientar os cursos de formação a se organizarem, para que os professores se sintam capazes de lecionar na perspectiva da diversidade e das diferenças e estão imprimindo os investimentos necessários para que isso ocorra. Importante ressaltar, que o investimento na formação docente é apenas um dos aspectos que envolvem a melhoria dos problemas educacionais construídos historicamente no Brasil. Nesse sentido, Pletsch (2009, p.145) sugere “que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática”, atendendo as demandas da atualidade, tantos os desafios quanto as necessidades postas.

Conforme Evangelista (2019, p. 49), frente a diversidade e diferenças, o docente “se encontra diante do desafio de exercer uma pedagogia pensada no aluno que precisa estar incluído e se apropriar dos bens culturais”, ou seja, precisamos caminhar em direção a inclusão, de modo que os alunos participem e sejam atores das transformações que buscam socialmente e o professor deve estar preparado para orientar e buscar essa transformação junto ao aluno.

Salientamos que apesar de estarmos trabalhando aqui a partir da percepção de professoras que atuam em SRM, entendemos que a formação docente na perspectiva da ação e reflexão teórico-prática, que valorize as diferenças e respeite a diversidade, se faz necessária por parte de todos os docentes, não apenas os especialistas em educação especial. Portanto, tantos os cursos de formação docente inicial e continuada devem se pautar em uma educação para a diversidade e diferenças, ou seja, para a realidade atual da sociedade e, por conseguinte, da escola.

No excerto abaixo, é possível observar que a professora Olívia apresenta o curso de alfabetização como norteador de sua prática de modo a intensificar o aprendizado de seus alunos e a professora Ana diz que o curso de Braille oportunizou o processo de alfabetização do seu aluno.

Olívia: *eu acho que o que mais me ajudou e me ajuda ainda né todos os dias é o meu curso de alfabetização para ajudar na minha prática de como lidar com esses alunos, de que forma que eu posso ajudá-los.*

Ana: *o curso que eu fiz de braille em BH, eu acho que foi, assim, os cursos que eu mais gostei de ter feito [...] foi um curso que me chamou muita atenção, apesar de eu ter feito em braille somente este. Mas foi um curso que me deu*

uma oportunidade muito grande de realizar a alfabetização de um aluno cego aqui em Acaiaca, então hoje ele é um aluno que sabe, que já sabe ler em braile e inclusive ele é foi até um candidato a vereador aqui esse ano. Então assim, é um aluno que eu me identifiquei, [...] que por ele tá lendo hoje, eu fui uma peça fundamental na vida dele.

Destacamos que os cursos de formação docente devem se preocupar em responder as necessidades educacionais atuais, buscando compreender quais os conhecimentos estão sendo construídos durante o processo formativo e como esses conhecimentos irão repercutir na ação pedagógica do docente. Cabe ao docente compreender que a sua formação deverá ser permanente, uma vez que o processo educacional sofre transformações e vai se constituindo de acordo com a trajetória do educando.

Nessa perspectiva, durante as entrevistas realizadas, as professoras expressam dificuldades para a realização do seu trabalho docente, evidenciando a falta de comunicação entre os profissionais envolvidos no processo de escolarização do PAEE, como também, os entendimentos de senso comum e equivocados, por outros profissionais da educação, acerca do trabalho que é realizado na SRM.

Isabel: *Algumas pessoas pensam que a gente vai lá e fica atoa, atendendo um aluno de cada vez, como se fosse “o aluno foi lá, ficou lá, um aluno só”. Às vezes os [...] professores não conseguem entender, [...] compreender o porquê, a importância [...] do trabalho que é feito.*

Marina: *[...] eles veem a gente como se fosse uma pessoa que não trabalha muito, que está quietinha lá, tem pouco aluno e elas tem 30 alunos, mas não vê o sacrifício que é feito ali naquela sala, que de 50 em 50 minutos você vai ter de 5 a 3 alunos, ou 1 aluno individual, dependendo da deficiência desse aluno, e ali você vai trabalhar tudo que o aluno não consegue fazer no ensino regular.*

Isso mostra a importância de formação de todos os agentes educacionais para a compreensão da função do AEE, para que não se comprometa o processo de escolarização do PAEE. Cabe ao profissional do AEE, orientar e acompanhar os familiares e os professores do ensino regular na utilização de material e recursos acessíveis. Portanto, o AEE tem como atribuição, conforme a Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, o dever de proporcionar aos alunos PAEE condições de aprendizagem, conforme suas necessidades educacionais por meio de recursos pedagógicos e metodologias diferenciadas e promover a formação continuada dos professores e demais agentes educacionais sempre que necessário (BRASIL, 2009).

Esses dados nos mostram que, apesar de estar previsto na legislação a formação continuada, também, por parte dos demais professores, aparentemente não vem ocorrendo ou não está se efetivando na prática tendo em vista a compreensão das atribuições do AEE.

Além da formação, é necessário que professores tenham um ambiente propício para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive. Nessa lógica, as professoras abaixo, evidenciam como prejuízo ao processo de inclusão a quantidade de alunos por sala. Atualmente, conforme o Projeto de Lei 4731/12 (que altera o artigo 25⁹ da LDB/1996) fixa em no máximo 25 alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental e de 35 alunos nos demais anos do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2012).

Márcia: *a gente tem salas super lotadas, a gente tem na turma comum, uma turma de primeiro ano, de segundo ano com 25 alunos isso é muita criança para uma turma só, de alfabetização, com um criança deficiente ainda que vai ter mais dificuldade no processo de alfabetização do que a outra que não tem deficiência, então a gente tem, o que a gente precisa hoje, eu acredito, é buscar política públicas para efetivação da inclusão, para que a inclusão aconteça [...] não só no papel mas de fato, para que essa criança, ela tenha as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma criança que não tem deficiência, que todas as especificidades dela sejam respeitadas.*

Irene: *e os professores muita das vezes, não tô falando só da minha escola, mas eu acho que de uma forma geral, ele [...] não quer receber aquele aluno porque não é fácil realmente você trabalhar numa rede municipal com 20 tantos, 25 alunos ne, 28... aqui na minha escola as salas de aula são todas cheias, então não tem sala com menos de 30 alunos [...] mas tem um aluno com deficiência que ele precisa de uma atenção maior, então não é fácil para o professor também, eu entendo isso, mas muitas vezes ele tem auxílio.*

Marina: *[...] no ensino regular fica difícil da professora né, com 30 alunos estar trabalhando [...] e que na verdade ela tem que estar adaptando, mas que ainda tem muitas barreiras de aceitação de alguns professores.*

Ressaltamos que em 2012, ano em que o Projeto de Lei 4731/12 foi aprovado, já estava em vigor a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) que versa sobre o acesso e permanência do PAEE no ensino regular. Nesse sentido, cabe o questionamento se essa política foi pensada levando em consideração

⁹Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (LDB/1996).

as especificidades que surgem nas salas de aula e que demandariam um número reduzido de alunos, para que o professor consiga sanar as necessidades específicas de seus alunos.

A professora Márcia evidencia a necessidade de revisão das políticas educacionais para que o professor possa se atentar as necessidades específicas de seus alunos. O Projeto de Lei 4731/12 pode ser considerado um avanço, pois, anteriormente, a LDB/1996, colocava a cargo das autoridades responsáveis alcançar a relação adequada entre o número de alunos e o professor, entretanto, o número de alunos considerado na política ainda é alto, levando em consideração as falas das professoras acima. Apesar das professoras não citarem um número exato de alunos que seria ideal para o desenvolvimento do trabalho docente, mostram que de 25 a 30 alunos no ensino regular ainda é um número alto, pois prejudica significativamente as ações didático-pedagógicas do professor e a presença de alunos com deficiência dificulta ainda mais esse processo, visto que, conforme a percepção das professoras esses alunos demandam mais atenção.

Conforme Mucharreira, Cabrito e Capucha (2019), a redução do número de alunos por sala eleva a qualidade da aprendizagem, melhora o ambiente escolar e o trabalho docente. Além disso, salientam que

[...] quando se investiga uma política de redução do número de alunos por turma, é que esta não deve ser perspectivada de forma isolada, mas sim em conjugação com todo um conjunto de outras políticas educativas, e o fato de que a sua materialização implicará, necessariamente, um acréscimo dos custos financeiros, mormente justificados pela necessidade de contratação de mais docentes e construção ou reabilitação de novas salas (MUCHARREIRA; CABRITO; CAPUCHA. 2019, p. 5).

Nesse sentido, é importante citar que em dezembro de 2016, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) 95, que alterou a Constituição de 1988 para instituir um Novo Regime Fiscal e tem por objetivo a sustentabilidade da dívida pública no âmbito federal. A EC 95/2016, determina que os investimentos e despesas públicas nas áreas sociais (educação, saúde, segurança, dentre outros), não poderá ultrapassar o reajuste fracionário por 20 anos, e passa a ser medida pelo índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (BRASIL, 2016). Observa-se que a EC 95/2016 limita os gastos essenciais ao Estado e compromete diretamente o desenvolvimento

educacional, pois, projetam perdas orçamentárias significativas para a educação e inviabiliza o alcance da meta 20 do PNE 2014-2024, que visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º ano de vigência do plano e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB em 2024, já que até 2036, conforme a EC 95/2016, não haverá aumento significativo de recursos destinados à educação (SAVIANI, 2018).

Isso posto, destacamos a necessidade da articulação entre as políticas públicas e que, as mesmas, sejam pensadas juntamente com as pessoas que irão sofrer com os impactos causados. Tendo em vista a necessidade da diminuição do número de alunos nas turmas para a melhoria do desempenho didático-pedagógico, o que implicaria em investimento financeiro por parte do governo, isso não é possível de acordo com a EC 95/2016. Este é apenas um dos inúmeros prejuízos à Educação, como a desvalorização docente, formação continuada, condição do trabalho docente, frente ao desmonte educacional que surge juntamente com essa EC.

Cabe pensar também que a formação de professores não se efetua no vazio, mas deve estar vinculada a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente (FRANCO, 2012, p. 167)

Frente a essas considerações, conforme Gatti *et. al* (2019, p. 186), é imprescindível que o professor realize reflexão sobre sua prática profissional, “que tem na teoria e na reflexão coletiva suas bases de sustentação”, que lhe oportunizará compreender o sentido de sua atuação profissional, transformando-a levando professor a “refletir sobre sua cultura, suas experiências pessoais e profissionais”, favorecendo a reflexão que lhe proporcionará tomada de decisão apoiada em sua construção teórico e prática. “Desse modo, quando desenvolver a reflexão com seus pares, o professor exercerá a dimensão crítica, política e social da atividade docente” (GATTI *et. al*, 2019, p. 186).

Nesse sentido, achamos importante que os professores se constituam como sujeitos reflexivos da sua prática e tenham conhecimento das questões que atravessam o seu fazer docente, como por exemplo o conhecimento das políticas educacionais que refletem diretamente em sua atuação. Na fala abaixo, notamos que

que a professora compreende a importância de se atentar as políticas educacionais que atravessam sua prática docente e que a reflexão coletiva acerca da temática trouxe pontos positivos para educação inclusiva.

***Márcia:** [...] a gente tem que compreender o que que a legislação nos fornece, o que que a gente pode tentar mudar disso, as associações através da justiça comum, conseguiu derrubar o decreto do Bolsonaro isso foi um ganho, imagina se todo mundo tivesse aceitado, olha o retrocesso que teríamos na educação inclusiva, né?! [...] Só brigar, só discutir, só achar ruim, só chorar isso não resolve, resolve uma ação conjunta, uma ação fundamentada com apoio jurídico e com uma busca de políticas que efetivamente vão ajudar na implementação da educação especial, da educação inclusiva, não só pela pessoa com deficiência, mas para todas as minorias, porque a inclusão é mais do que só criança com deficiência, com deficiência ne?*

Quando há uma concepção teórica enviesada e uma postura prática equivocada, vemos a ampliação da concepção de que o fazer docente se constitui em práticas mecânicas, sem muita relação com a reflexão, o que pode levar ao entendimento que é algo simples de ser feito e que não requer muitos recursos e investimentos. Para tanto, há a necessidade de se criar nas escolas espaço/tempo para que os docentes tenham oportunidade para trocas de experiência e para a ampliação da construção pedagógica (EVANGELISTA, 2019). Conforme Franco (2012. p. 168), essa oportunidade “é mais do que questão acadêmica: é buscar as estratégias de sobrevivência social/profissional que fundamentarão a possibilidade e a esperança da profissão pedagógica e a valorização da profissão do magistério”. A fala da professora abaixo, evidencia que a escola conta com tempo reservado a Atividade Complementar (AC), voltada para o planejamento, organização do fazer docente e formação continuada de forma coletiva ou individual, mas esse tempo não é o suficiente para que ela exponha suas necessidades pedagógicas com as demais professoras, pois, aparentemente, as necessidades pautadas são predefinidas sem a sua colaboração.

***Marina:** quando é permitido na reunião dessa AC, eu poder entrar em contato com elas, porque geralmente já vem as pautas prontas do que é discutido nessas ACs então não tem muito tempo pra mim.*

Já a fala abaixo, da professora Isabel, demonstra que a falta de comunicação é outro fator que impede a colaboração entre os profissionais e que interfere no desenvolvimento do seu trabalho que poderia trazer benefícios para o

desenvolvimento da aprendizagem do aluno PAEE.

***Isabel:** situação que teria que ser mudada, a comunicação, buscar uma comunicação melhor. Acho que poderia ajudá-las muito mais, as professoras as supervisoras ne, com aquele aluno da sala regular é uma parceria mesmo ne.*

Acreditamos que seja de suma importância que as políticas educacionais se organizarem para a ampliação de espaço/tempo de formação docente e que esteja presente nessas políticas as estratégias para a sua implementação, de forma significativa, para que todos os docentes tenham lugar de fala e possam trocar experiências. No que tange a ações voltadas para o PAEE, a criação ou ampliação de espaço/tempo de formação não deve partir da “boa vontade” do professor que realiza o AEE. O tempo voltado para a oportunidade de colaboração entre os docentes deve ser reservado e estar presente na jornada de trabalho semanal. Na fala da professora abaixo, é possível observar que quando há tempo destinado a colaboração entre professor da SRM com os professores do ensino regular, o pedagogo e a monitora, aconteceram melhoras na interação com os agentes educacionais, entretanto, isso exigiu certo sacrifício por parte dela, que está para além do que lhe cabe enquanto profissional.

***Márcia:** Então se tem alguma dúvida o pedagogo entra em contato comigo, marca comigo [...] no horário dessas ACs individuais delas, eu vou na escola no turno da tarde, a gente se senta, eu, a professora, a pedagoga e a monitora, aí a gente tenta resolver ou sanar a dificuldade que a professora está tendo, ou se o aluno está tendo. Eu não vou te falar que isso acontece em todas as salas de recursos? _ não, essa é uma postura minha [...] a partir do momento que a gente abriu essa janela para eles, a gente conseguiu uma receptividade, então quer dizer, não é uma coisa da nossa obrigação, mas a gente é bem enxerida, a gente se ofereceu para fazer dessa forma, o professor gostou e aí a partir daí ele começou a se tornar mais receptivo também e a gente já até recebeu professor do turno, no nosso turno, eu já recebi professor da tarde no turno da manhã. A gente conseguiu essa interação, mas exigiu algum sacrifício.*

A ampliação de espaço/tempo de formação docente na escola, se faz necessário para que os professores repensem sua atuação como docentes coletivizando sua prática, buscando formas de trabalho docente realizado nos moldes colaborativos, além da atualização dos saberes teóricos pela prática e da prática pelos saberes teóricos. Essa dialética possibilitaria o rompimento de algumas crenças construídas no imaginário de alguns professores. Conforme Garcia,

A preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializadas revela que a proposta de escola inclusiva no período se aproximava de uma compreensão de inclusão processual, desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Ao mesmo tempo, registra-se a atenção dedicada ao preparo/formação dos profissionais, já anunciando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país (GARCIA, 2013, p. 102)

A formação em serviço realizada de forma articulada com a teoria e a prática, levando em consideração as reais necessidades formativas dos professores ajudariam a sanar a lacuna existente na formação inicial e levariam os professores a desenvolverem com mais qualidade suas atribuições docentes, compreendendo a educação na perspectiva da inclusão e seus principais propósitos, o respeito a diversidade, valorização das diferenças e igualdade de direitos e de oportunidades, levando-o a reelaboração das diversas crenças acerca da inclusão educacional. Nos excertos abaixo, observa-se a queixa de algumas professoras acerca de algumas crenças dos professores do ensino regular.

Marina: [...] eles ficam achando que o aluno é nosso, meu, só meu e não é dele, é como se eles falassem assim, "já que ele é deficiente, está aqui [...], ele é seu, tô livre, agora a responsabilidade é sua, eu não tenho mais nada com isso".

Márcia: quando um professor acha que o aluno com deficiência é meu, é só meu, isso me deixa chateada, muito chateada.

Nessas falas, é possível observar que os professores do ensino regular não reconhecem os alunos PAEE como seus próprios alunos. Portanto, além da criação do espaço/tempo de formação em serviço, é importante trazer à tona nessas formações, aspectos particulares acerca da educação especial na perspectiva inclusiva, da diversidade e diferenças presentes nas escolas, evidenciar o trabalho que é realizado no AEE, além da compreensão de que os alunos atendidos, são alunos da escola como um todo, e não do professor que realiza o AEE em particular.

Para que a escola se configure de fato como inclusiva requer, entre vários outros aspectos, a construção de uma cultura colaborativa, que vise uma parceria com professores do ensino regular com profissionais que realizam o AEE, com intuito de elaborar e implementar práticas pedagógicas inclusivas, promovendo a inclusão e favorecendo o desenvolvimento profissional dos professores. Essa cultura

colaborativa vem se apresentando em muitos trabalhos acadêmicos que apontam a abordagem da pesquisa-ação ou colaborativa como uma possibilidade para promover o desenvolvimento profissional, tendo em vista as práticas pedagógicas mostrando-se eficazes na formação inicial continuada (CAPELLINI, MENDES, 2007; FREITAS, MELO 2022). Essas abordagens dizem respeito a

(...) um modelo de pesquisa em que os pesquisadores abandonam papéis tradicionais de detentores do saber, e os pesquisados, de serem objetos de análise e de compreensão, para se tornarem colaboradores na organização da pesquisa e na construção de novas realidades (CAPELLINI, MENDES, 2007, p. 119)

Essa nova abordagem de formação avança para o desenvolvimento de uma visão ingênua para uma visão crítica que seja capaz de transformar a realidade (CAPELLINI, MENDES, 2007). Dessa forma, se faz necessário “pensar formação de recursos humanos, em condições de trabalho para esse professor e em espaço de diálogo entre os formadores (no caso, a universidade) e a escola” (VILARONGA; MENDES, 2014, p.142). A abordagem da pesquisa-ação colaborativa se apresenta como uma alternativa com intuito de propiciar a formação docente e que colabora para um ambiente educativo, tendo em vista a prática docente que se consolida como pedagógica

(...) quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Nesse sentido, alguns excertos das falas das entrevistadas, evidenciam que a colaboração entre os agentes envolvidos no processo educacional do PAEE, pode vir a contribuir para o desenvolvimento profissional e para o processo de inclusão educacional.

Márcia: Quando a gente consegue trabalhar junto, o terapeuta ocupacional, fono, professores de salas de recursos, psicopedagogo, o terapeuta, quando a gente consegue fazer assim, um trabalho junto, professores de sala de aula, família a gente consegue realmente entender quem é esse menino, o que falta para ele, o que a gente pode fazer para fornecer a ele acessibilidade.

Irene: eu não sou formada em psicologia, eu não sou TO, não sou uma terapeuta ali que vai ajudar, mas pode trocar figurinhas com a gente também porque ninguém é suficientemente né, naquele assunto, domina, que não vai poder o outro não ajudar.

Márcia: a sala de recursos tem que tá em parceria e em comunicação intermitente com a turma comum para que ela trabalhe com esse aluno o desenvolvimento de determinadas habilidades que vão ser úteis para o desenvolvimento de determinadas atividades na sala de aula, então tem que, tem que ter uma parceria, tem que acontecer, esse trabalho tem que ser o tempo todo professor de sala de aula comum e professor de sala de recurso e professor de apoio, tem pedagogo, tem que ser uma rede, a rede tem que montar as metas do que a gente pretende pra esse menino juntos e trabalhar juntos em prol dessas metas.

Apesar dos avanços nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva, que garantem o acesso e permanência do PAEE em escolas comuns, observamos que existem ainda várias barreiras políticas, físicas e pedagógicas presentes no campo educacional que devem ser rompidas. Uma delas é a necessidade dos professores em lidar com a diversidade e, que além disso, tenham aporte teórico e prático para que isso se concretize na prática, na perspectiva pedagógica. Nesse sentido, para que a educação seja de fato inclusiva, não depende exclusivamente da prática do professor do ensino comum, seria necessária uma mobilização de todos os participantes do processo educacional de forma colaborativa, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem. O que se espera é a reestruturação do ensino e das práticas tradicionais que tende a homogeneizar as classes, para de fato atender a todos com qualidade levando em consideração as subjetividades do alunado.

Além disso, é importante compreender que as condições de trabalho constituem um dos fatores principais que impactam positiva ou negativamente no desenvolvimento de práticas de ensino. Nesse sentido, no próximo tópico apresentaremos, por meio da ótica das professoras entrevistadas, como o trabalho docente tem se desenvolvido na Região dos Inconfidentes.

5.3 Condições do trabalho docente em SRM

Neste tópico, buscamos identificar, a partir das percepções das professoras entrevistadas, as condições sob as quais o trabalho docente se desenvolve no AEE

em SRM. Para isso, utilizamos as temáticas que versam sobre as categorias de análise: recursos didáticos, trabalho colaborativo e relação família-escola. Entendemos que as condições de trabalho docente geram impactos no desenvolvimento da prática docente assim como a formação inicial e continuada, já tratadas nesta pesquisa.

Considerando as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. Nesse sentido, cabe ao professor que realiza o AEE assegurar que os alunos PAEE tenham condições de acesso ao currículo escolar promovendo a “acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares” (BRASIL, 2009, p.1). Para que os professores tenham condições de efetivarem essas políticas é necessário que eles tenham condições de trabalho adequadas.

Ressaltamos, que apenas as instituições de leis acerca da educação especial na perspectiva da inclusão não asseguram a qualidade do ensino ofertado para o PAEE. Outros fatores se relacionam com a condição de trabalho docente e vai interferir positiva ou negativamente na qualidade educacional ofertada, e podem ou não garantir o cumprimento das leis em sua completude, como por exemplo a “falta de formação dos professores, infraestrutura inadequada, condições de trabalho incipientes, e materiais de suporte pedagógico inexistentes ou utilizados de forma imprópria” (EVANGELISTA, 2019, p. 2020). Conforme Robalino,

Um exercício pleno e satisfatório da docência precisa da convergência harmônica nos espaços laborais e de condições favoráveis associadas a aspectos como: a) conhecimento suficiente para cumprir a função (formação inicial e formação contínua); b) entorno físico do âmbito laboral apropriado (infraestrutura, equipamento, facilidade de acesso aos centros de trabalho); c) regulamentações que facilitem e apoiem o cumprimento de sua função e promovam a utilidade no exercício da docência; e d) condições sociais e culturais adequadas nas escolas (trabalho em equipe, cultura institucional solidária, manejo adequado dos conflitos, atenção às necessidades e diversidades de cada membro da comunidade educativa etc.) (ROBALINO, 2012, p. 317).

Compreendemos que são vários os aspectos que versam sobre as condições de trabalho docente adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, que tenham como objetivos o respeito às diferenças e à diversidade. A seguir, trataremos, a partir das percepções das professoras entrevistadas, sobre os recursos didáticos-pedagógicos e a colaboração por parte dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos atendidos na SRM.

Os diversos recursos didático-pedagógicos contribuem no processo de ensino e aprendizagem pois, “estimula o aluno, visando, de tal forma, despertar o interesse favorecendo o desenvolvimento da capacidade de percepção e observação, numa tentativa de aproximar o aluno da realidade” (QUIRINO, 2011, p. 13). De acordo com os excertos abaixo, algumas professoras acreditam ter bons materiais didáticos-pedagógicos para a realização do AEE em SRM.

Irene: *Olha, em questão de material a nossa escola é muito bem equipada, de materiais que possam auxiliar os alunos, né. Se tratando de materiais que nós temos na escola, a escola tem bastante equipamentos, tanto, desde lupas, lupa eletrônica, 2 computadores, notebook, é material para gravação de vídeo, então a gente consegue produzir bastante coisa.*

Olívia: *Tem bastante material, temos internet, notebook, computadores, materiais de baixa visão, de baixa audição, tem bastante material, muito bons mesmo.*

Ana: *em questão de material didático-pedagógico, eu acho que a gente vem melhorando bem agora, antes, era assim, bem precário. Claro que ainda tem falhas.*

Conforme assegura o Decreto 7.611/2011, “as salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Esses recursos impactam diretamente na organização de práticas pedagógicas pois auxiliam o professor da SRM na promoção da escolarização do PAEE, pois eliminam as barreiras didático-pedagógicas, promovendo a plena participação do PAEE de forma autônoma e independente no ambiente educacional e social.

Conforme a fala da professora Ana, houve melhoras na oferta dos materiais didático-pedagógicos na SRM que ela atua, entretanto, ainda há falhas. Para a organização e oferta do AEE, teve início em 2007, o Programa de Implementação das

Salas de Recursos Multifuncionais que tem como um de seus objetivos “disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino” (BRASIL, 2007, p. 9). A implementação de SRM é prevista, também, no Decreto nº 7.611/2011. Isto posto, destacamos que as entrevistas foram realizadas no ano de 2020, 13 anos após o programa ser lançado, o que acreditamos ser tempo necessário para a consolidação desta política. Outro fator que merece atenção, é que a professora, quando entrevistada, lecionava na SRM desde o ano de 2015 e ela aponta que comparado ao ano de 2020, antes era bem precário, o que demonstra que foi pequeno o investimento para melhoria dos recursos didático-pedagógico na sala que ela leciona.

No excerto abaixo, a professora Márcia também diz ter bons recursos didático-pedagógico para desenvolvimento de sua prática de ensino.

***Márcia:** Pra quem já trabalhou debaixo da escada, para quem já trabalhou no arquivo morto, para quem não tinha um lugar para ficar, tinha que ficar com uma caixinha de papel na mão carregando o material pra aqui e pra ali, hoje eu estou no céu, hoje eu tenho uma sala bem equipada, eu tenho dois computadores com internet, eu tenho três notebooks, [...] a gente tem muito recurso em equipamento, em jogos de alfabetização e materiais.*

É importante frisar que a professora Márcia, iniciou sua atuação docente no AEE em 2011, mesmo ano em que o Decreto nº 7.611 foi instituído. Sua fala nos mostra que o seu exercício como docente no AEE iniciou de forma muito precária e não contava com o espaço físico adequado e nem com os recursos necessários. Isso nos mostra que as políticas educacionais construídas na perspectiva da inclusão são importantes para a organização do trabalho docente no AEE, porém, a sua implementação não é tão simples e fácil de acontecer. O processo de precarização se faz constantemente presente. Outros fatores devem ser considerados para que as políticas educacionais se efetivem, no caso, tanto o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais quanto o Decreto nº 7.611/2011, destinam apoio financeiro para a implementação das SRM e visam algumas ações, como a aquisição dos recursos que compõem as SRM.

Ressaltamos que o apoio financeiro e os recursos são de suma importância para a consolidação das políticas educacionais, mas, além disso, é necessário que haja uma boa gestão desse financiamento e distribuição dos recursos, para que sejam

encaminhados para o local o qual foram destinados. Conforme o excerto abaixo, podemos observar que a gestão do financiamento e distribuição dos recursos voltados para a SRM foram realizados de forma inadequada na escola que a professora Mariana atua.

Marina: [...] eu ainda sou assim recente na sala de recurso, eu assumi em 2018, as meninas já têm mais tempo, o que acontece, elas falaram que tinha uma verba antes, destinada pra inclusão, para as salas de recurso, e aí até então, por exemplo, nessa sala que eu trabalho [...], quando essa colega chegou lá [...], quando foi ver os materiais, o que que a escola fez?! A verba veio para inclusão e os materiais vieram pra sala de recurso de AEE, os materiais estavam todos espalhados, o computador estava em outro lugar, mobiliário estava em outro lugar, já tinham pegado a TV que vinha pra sala de recurso, nós não temos nem TV. Tinha computador, notebook, eles pegaram. Se for pegar lá desde o início tinha um material [...] que seria o sonho, mas quando chegou eles não souberam dar valor [...] a gente mais compra do que vem material pra gente né.

Conforme o excerto abaixo, a professora Olga também apresenta a precariedade de materiais e do espaço que foi fornecido para a montagem da SRM que ela atua. Observa-se que a professora Olga leciona no mesmo município que a professora Olívia, entretanto, as duas contam com realidades de atuação diferentes, uma vez que, a professora Olívia diz ter bons materiais disponíveis para o AEE.

Olga: Tudo adaptado, falta muita coisa o que a gente consegue levar da gente, a gente leva, mas assim, falta muito recurso. Eu preciso de um notebook lá, eu não tenho, eu tenho que usar o meu. Eu preciso de papel, as vezes [...] a secretaria da escola não oferece, eu tenho que comprar, preciso de jogos diferenciados, eu tento confeccionar alguma coisa diferente, mas falta muita coisa, principalmente com relação aos materiais. E a sala também é adaptada, é uma sala que foi dividida. Um quadro, uma televisão, jogos também né, precisava, alguns materiais também né tipo folha, tinta, materiais, objetos mesmo de aluno [...] um espaço mais adequado, materiais necessários.

Conforme Pasian, Mendes e Cia (2017), ter acesso a recursos didático-pedagógicos pode contribuir de forma positiva para o desenvolvimento do trabalho do professor que realiza o AEE, pois, além desses recursos, o professor de AEE necessitam adaptar, criar e/ou buscar matérias para atender as necessidades dos alunos que são atendidos na SRM, o que demanda tempo. Nesse sentido, conforme explicitado nas falas das professoras Marina e Olga, elas detêm de poucos materiais para desenvolver seu trabalho e acabam comprando esses materiais, que conforme a lei, deveriam compor a sala de recursos. Aqui é preciso salientar também que não

se trata somente de recursos como também da gestão das escolas. A precariedade de recursos ou a inadequação de sua distribuição em muito tem a ver com o processo de gestão das escolas e das secretarias de educação.

É necessário que os decretos que dispõem sobre o AEE sejam repensados com a finalidade de contemplar essas exceções e também prever fiscalização para o atendimento, para que seja garantido o direito a educação regular ao educando PAEE. Isso é fundamental para que essa educação tenha qualidade, auxiliando o sucesso e a permanência do aluno PAEE (PASIAN, MENDES CIA. 2017, p. 14).

Entendemos que a falta de recursos didático-pedagógico e ambiente adequado para a realização do AEE comprometem o desenvolvimento de práticas pedagógicas que condizem com as necessidades educativas do PAEE. Portanto, é indispensável que haja a disponibilidade de recurso-pedagógico para que os professores que realizam o AEE organizem sua prática pedagógica, pois, dessa forma, possam implementar diferentes metodologias de ensino, tendo em vista o respeito a diversidade e a valorização das diferenças, promovendo a educação inclusiva e incentivando o acesso ao currículo de forma mais horizontal.

Conforme Robalino (2012), além dos aspectos materiais, as condições de trabalho docente incluem os aspectos sociais, que perpassam desde a sala de aula até o entorno físico e psicossocial das escolas. Além disso, “as condições sociais de trabalho incluem, também, as relações de trabalho entre colegas e as relações com os superiores (PARRA, 2005, p. 73). Nesse sentido, conforme os excertos abaixo, as professoras demonstram que a falta de engajamento entre os colegas de trabalho compromete o seu fazer docente e acabam desenvolvendo um trabalho solitário.

Ana: *E as vezes a gente sente falta de um coordenador, de uma pessoa que está ali te orientando e as vezes isso não tem, não tem diretor, não tem coordenador, não tem supervisor.*

Irene: *eu acho que hoje, esse contato maior, essa troca maior de informação e de um auxiliar o outro é o que precisava. Seria um engajamento melhor talvez também da equipe, de professores, de ver essa importância de alinhar os trabalhos.*

Olívia: *as vezes a gente fica muito isolado, né?! [...] É um trabalho muito isolado, eu acho que deveria ter mais participação do município assim como um todo, da secretaria sabe, eu acho que isso que fica faltando.*

Vários estudos apontam que o fazer docente de forma colaborativa atribuem valor positivo no processo de ensino e aprendizagem (FREITAS; FRANCO; 2022), (SOUZA, MENDES; 2017) (FAUSTINO, 2019), (MACHADO; 2019), (SILVA; 2019), (ROSALEN; 2019), (DOURADO; 2019), (SANTOS; 2020), (CARVALHO; 2020), (HERADÃO; 2020), (SEWALD, 2020). Essas pesquisas evidenciam que as articulações entre os profissionais da educação contribuem para a criação de espaços que promovem a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, o planejamento levando em consideração as especificidades dos alunos e as necessidades dos professores. Esses fatores colaboram para que a responsabilidade acerca do processo de aprendizagem do PAEE não seja atribuição unicamente do professor do AEE e sim de todos os atores educacionais que atravessam o processo de escolarização desse aluno. Acreditamos que assim, o professor do AEE se sentiria mais acolhido e menos solitários no desenvolvimento do seu fazer docente.

Nesse sentido, achamos importante apresentar a meta 4 do PNE (2014), na qual ficou definido:

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

Conforme exposto na LBI (BRASIL, 2015), para assegurar o acesso, permanência, aprendizado e a inclusão educacional do PAEE é necessário tornar as escolas comuns acessíveis. Para que esse direito seja garantido é necessário a criação de estratégias e serviços que tenham como foco o atendimento a diversidade desses alunos, contando com a colaboração de profissionais diversificados para a formação de uma rede de apoio consistente. Conforme a fala da Professora Márcia, a rede de apoio traz benefícios para o desenvolvimento do seu trabalho em SRM.

Márcia: *quando a gente consegue trabalhar junto, o terapeuta ocupacional, fono, professores de salas de recursos, psicopedagogo, o terapeuta, quando a gente consegue fazer assim, um trabalho junto, professores de sala de aula, família a gente consegue realmente entender quem é esse menino, o que que falta para ele, o que a gente pode fazer para fornecer a ele acessibilidade.*

Nesse sentido, Silva (2020, p.238) chama a atenção para “a importância de uma equipe multidisciplinar para auxiliar e complementar o trabalho desenvolvido no AEE, principalmente no que diz respeito aos profissionais da saúde para diagnósticos e tratamentos complementares”, pois, pode ocorrer que a demanda que parte do aluno não seja apenas pedagógica, fugindo assim, do fazer docente. É possível observar essa perspectiva na fala da professora abaixo

***Olívia:** Eu acho que para melhorar a sala de recursos deveria ter mais de um profissional trabalhando nas áreas específicas [...] poderia ter um psicólogo que a gente pudesse recorrer e a gente não tem. Os pais têm que sair com as crianças pra Belo Horizonte, pra Itabirito, né, então as crianças cansam demais porque tem que sair, aí o professor da sala regular fala: “ah hoje ele veio no AEE e cansou”. Então eu acho que pra sala de recurso ser melhor eu acho que seria bom que esses profissionais que viessem até a escola para atender as crianças ali.*

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da área da saúde não deve acontecer no espaço escolar e sim, dialogar com os profissionais da educação no sentido de contribuir na construção das estratégias a serem desenvolvidas no âmbito pedagógico servindo como apoio ao processo de escolarização do PAEE. Pois, conforme as contribuições de Silva (2016),

a presença de especialistas no espaço escolar gera divergências que variam desde a preocupação desse espaço ser visto como clínica, no qual as queixas escolares serão patologizadas, até mesmo quanto ao uso de verbas destinadas à educação serem usadas para pagamento de profissionais considerados como sendo da área da saúde.

Outro fator negativo apresentado para o fazer docente das professoras da SRM, diz respeito a falta de comunicação com as professoras e gestoras de alunos atendidos na SRM, mas que estudam em escolas diferentes das quais as SRM estão instaladas.

***Isabel:** A dificuldade de comunicar com os professores e com a supervisão da outra escola eu acho mais distante. Agora em questão a sala de aula, sala de recursos com os alunos que tão na mesma escola que eu trabalho, fica mais fácil a comunicação, pra gente vê, observar que vamos trabalhar junto, até para ajudar no PDI.*

***Ana:** quando o aluno ele é dentro da sua escola você tem mais facilidade de encontrar aquela professora e de tá ali em comunicação com ela. Mas se o aluno é de uma outra escola diferente, aí já fica mais difícil, é bem mais difícil.*

Conforme as falas das professoras, observamos que a implementação de SRM nas escolas que têm alunos PAEE é um fator que melhoraria de forma positiva o AEE em SRM, além de favorecer as práticas educativas voltadas para esse público na sala de aula regular, uma vez que os professores do ensino regular contariam com o apoio dos professores que atuam em SRM, e vice-versa, dentro da instituição que lecionam.

Outro ponto a ser questionado é se a quantidade de SRM por município é o suficiente para atender a demanda. A distribuição de verba é um dentre vários outros aspectos que versam sobre a implementação de mais SRM. Em um estudo realizado por Pasian, Mendes e Cia (2017, p. 10) aponta que, para além da distribuição de verba, "é preciso levar em conta a forma como é declarada a quantidade de alunos PAEE". Conforme a legislação a oferta do AEE é destinada a alunos PAEE que estão cadastrados no Censo Escolar/INEP, pois, é "por meio do censo que o MEC faz o planejamento do programa de expansão das SRM, bem como cria novas ações nas SRM já em funcionamento" (PASIAN; MENDES; CIA. 2017, p. 10).

Neste sentido, as autoras supracitadas levantam duas possíveis hipóteses acerca da falta de atendimento para o PAEE. A primeira é que possivelmente há alunos sendo atendidos nas SRM sem serem PAEE, e a segunda é se os alunos PAEE estão sendo cadastrados corretamente no Censo Escolar/INEP. Conforme a fala da professora abaixo, observa-se que há alunos sendo atendidos sem que haja a comprovação de que são PAEE, o que pode acarretar falta de vaga para o PAEE sendo esse, um dos critérios para a implementação das salas de recursos multifuncionais, conforme o "Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais" (BRASIL, 2010). Por outro lado, é preciso questionar o uso do laudo ou do diagnóstico médico como o único instrumento definidor do PAEE. Essa é uma questão tensa nas escolas e que deve ser observada com cuidado.

***Olga:** [...]o aluno que tem dificuldade ele sofre tanto na escola, quanto em casa. Principalmente quando a família não tem assim, não é muito instruída para estar ajudando esse aluno. Lá a gente tem dificuldade até pra família levar o aluno para fazer acompanhamento médico. Então fica muito por conta da escola. Responsabilidade da escola e as vezes o professor da sala de recursos não pode fazer isso pela família. Para gente consegui um laudo é muito difícil, porque a família não quer levar para fazer um acompanhamento. Então a gente tem até essa dificuldade lá, para o aluno conseguir um laudo é muito difícil. Às vezes a gente faz um atendimento, mas o aluno não tem um*

laudo e ainda fica correndo o risco de a escola perder a sala de recursos porque não tem aluno suficiente com laudo pra ser atendido.

A professora Olga, evidencia que algumas famílias acabam negligenciando o processo educacional dos filhos, pois não levam as crianças para os acompanhamentos necessários. Algumas crianças demandam de atendimentos para além do pedagógico, para mais, necessitam da comprovação que são PAEE, o que demanda a atuação de uma equipe multiprofissional, como por exemplo fonoaudiólogo e psicólogo que atuam em lugares externos a escola. Além disso, na fala abaixo, a professora demonstra certa frustração no desenvolvimento do seu trabalho por não conseguir compreender questões relacionadas aos alunos que demandaria conhecimento de outro profissional.

Olga: *eu acho que essa relação aí dos pais é a mais difícil, porque a gente não pode pegar um aluno e levar pra um psicólogo, psiquiatra. E as vezes a gente tem que ficar tentando entender o aluno e muitas vezes a gente não consegue.*

As professoras abaixo demonstram tanto contentamento como insatisfação acerca do acompanhamento médico e pedagógico dos familiares dos alunos atendidos nas SRM nas quais elas lecionam.

Irene: *Eu vejo que tem pais bem engajados no desenvolvimento pedagógico do filho, assim como tem pais que é como se fosse uma obrigação ele ter que levar os filhos para os atendimentos, tanto na sala recursos, como para outros atendimentos que o filho tem.*

Isabel: *eles estão sempre indo, os pais levam, eles comunicam com a gente, eles procuram informar, aceitam a opinião, da opinião em alguma atividade [...] aceitam a opinião da gente em questão ao que aquele aluno precisa.*

Marina: *a gente entra em contato com a família, e aí algumas tem aceitação, [...] aquelas que são convencidas e que não tem aquele [...] preconceito, que começa as vezes de dentro de casa. Elas aceitam e deixam o aluno, o filho, aí no caso, a frequentar a sala de recurso com a gente. Agora tem outras que não, e aí tem sido também a questão da família que não acompanha e não aceita.*

Importante ressaltar que conforme a LBI/2015 “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p. 32). Portanto, há a necessidade do envolvimento da família no processo inclusivo da pessoa com deficiência, não ficando a cargo apenas

da comunidade escolar, Estado e sociedade. Nesse sentido, a colaboração deve permear não só a relação do professor da SRM com os gestores e professores do ensino regular, mas também a relação família-escola. Cabe lembrar que é uma das atribuições do professor da SRM promover a relação família-escola do PAEE.

Nesse sentido, é possível inferir que vários alunos que deveriam estar sendo atendidos na SRM podem estar sendo negligenciados pela falta de conhecimento dos pais acerca da importância dos acompanhamentos externos a escola bem como, a negligência do Estado em assumir seu papel diante das demandas sociais.

A partir dos dados coletados e dos achados da presente pesquisa, acreditamos que os fatores aqui investigados podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas para o PAEE, como: condições adequadas de trabalho docente, formação docente inicial e continuada com foco na inter-relação entre teoria e prática, levando em consideração aspectos relacionados a valorização da diversidade e respeito às diferenças, fatores essenciais para o desenvolvimento de práticas de ensino inclusivas, gestão correta dos recursos públicos, além da colaboração entre os envolvidos no processo de aprendizagem do PAEE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a percepção de professoras que realizam o AEE, nos municípios da região dos Inconfidentes em MG, sobre as relações entre a formação docente e o desenvolvimento de práticas no processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Este objetivo de pesquisa surgiu a partir das indagações da pesquisadora acerca do impacto da formação docente no desenvolvimento de práticas de ensino voltado para o PAEE. Tais indagações surgiram por meio das queixas construídas ao longo dos 34 anos de atuação docente no ensino fundamental que sua mãe apresentava, além da sua participação em projetos de pesquisa e extensão durante a sua formação superior em Pedagogia na UFOP, realizada entre os anos de 2015 e 2019.

Para tanto, foram traçados alguns objetivos específicos que contribuiriam para responder o objetivo geral da presente pesquisa. O primeiro objetivo específico buscou identificar nas políticas educacionais no âmbito federal e estadual como é previsto a oferta do AEE e a formação docente especializada para o atendimento voltado para o PAEE. Neste sentido, o capítulo 2 apresenta um breve histórico acerca da Educação Especial no Brasil, centrando-se nos marcos legais que versam sobre a implementação e funcionamento do AEE e a formação necessária para atuação docente no AEE em SRM.

Durante a elaboração deste capítulo, foi possível observar que para a construção ou atualização de políticas educacionais voltadas para o PAEE, há a necessidade da participação das pessoas com deficiência, dos estudiosos que pesquisam sobre a temática, entidades e comunidade civil que estão interessados na inclusão educacional do PAEE. Para isso é necessário respeitar os avanços conquistados acerca dos direitos educacionais do PAEE e reconhecer o papel fundamental do professor para o desenvolvimento, organização e funcionamento do AEE. Para tanto, há a necessidade de investimento e criação de diretrizes nacionais acerca da formação docente inicial e especializada, tendo em vista a consolidação da educação especial na perspectiva de educação inclusiva que dê conta de sanar as necessidades educacionais específicas do PAEE.

No terceiro capítulo, com o intuito de aprimorar e atualizar o conhecimento que vem sendo construído acerca dos reflexos da formação docente especializada no desenvolvimento de práticas durante o processo de ensino e aprendizagem do PAEE, foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Os trabalhos selecionados e analisados contemplavam o protocolo de seleção, pois constavam os descritores em pares no corpo do texto, os objetivos estavam relacionados com a temática investigada e o foco central da pesquisa era o PAEE.

A partir deste levantamento bibliográfico, foi possível observar que a proposta de pesquisa colaborativa e o coensino vem sendo utilizados como estratégia de formação continuada para aproximação do professor do ensino comum e do professor do AEE, potencializando o processo de ensino e aprendizagem do PAEE. Além desses aspectos, a pesquisa colaborativa e o coensino privilegiam o professor como protagonistas de sua formação e vem proporcionando maior articulação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático.

Com a finalidade de responder os demais objetivos específicos, foi realizada entrevistas semiestruturada com 7 professoras que realizam o AEE em SRM na região dos Inconfidentes. Foi utilizada a Análise de Conteúdo com abordagem qualitativa de pesquisa para a realização da análise das entrevistas. A análise das entrevistas se desdobrou em três unidades de registro e suas respectivas categorias de análise, sendo: formação docente - formação continuada, relação entre teoria e prática e formação para o reconhecimento da diversidade; prática docente - formação na prática e prática colaborativa; condições de trabalho docente - recursos didáticos, apoio pedagógico e relação família escola. A análise das entrevistas a partir das unidades de registro supracitadas e suas categorias culminou na elaboração do capítulo 5 voltado para análise e discussão dos resultados da pesquisa a partir da percepção das professoras entrevistadas.

O capítulo 5 foi dividido em 3 tópicos que buscaram responder aos demais objetivo específico da presente pesquisa. No tópico 5.1, buscou-se identificar a partir da percepção das professoras entrevistadas que realizam o AEE em SRM como a formação docente inicial e especializada vem se organizando na região dos Inconfidentes. Constatou-se, a partir da percepção das professoras entrevistadas, a necessidade de ampliação de investimento em formação continuada, voltada para educação especial na perspectiva inclusiva, tanto para as professoras do AEE quanto para as professoras que atuam no ensino regular. Para tanto, é necessário que a formação continuada dos professores se volte para a valorização das diferenças e respeito a diversidade presente no chão da escola. Além disso, a formação deve-se pautar na perspectiva pedagógica que envolve o fazer docente, rompendo com o modelo clínico de ensino que tende a compreender o aluno unicamente a partir da sua deficiência, sem levar em consideração os vários outros aspectos subjetivos do sujeito. Para que isso ocorra é importante que se tenha uma reestruturação das políticas de formação docente, e que elas voltem o olhar para os currículos dos cursos de formação de professores, para que os mesmos sejam construídos para que haja maior associação entre a teoria e prática.

No tópico 5.2 buscamos identificar as implicações da formação especializada na elaboração de práticas de ensino realizadas no AEE em SRM, a partir das falas das professoras que emergiam suas percepções sobre a temática. Conforme as falas das professoras, foi possível identificar que os professores que atuam no ensino

regular veem os alunos PAEE como responsabilidade única dos professores que atuam no AEE, além de não se sentirem capacitados para lecionarem para esse público, fatores que comprometem as práticas educativas voltadas para o PAEE. Portanto, se faz necessário a ampliação de espaço/tempo de formação, nos moldes colaborativos, para que os professores compartilhem suas experiências e evidenciem suas reais necessidades formativas. Assim, haveria a possibilidade da elaboração e atualização dos saberes teóricos pela prática e dos saberes práticos pelos saberes teóricos, promovendo maior relação entre os dois saberes, contribuindo para sanar as lacunas formativas da formação inicial. Além disso, proporcionaria a todos os professores maiores informações sobre o trabalho que é desenvolvido no AEE e rompimento com crenças construídas a respeito da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ademais, é fundamental que os cursos de formação docente se atentem as demandas educacionais atuais, tendo em vista, que os conhecimentos adquiridos na formação inicial dos professores, irá repercutir de forma direta na atuação docente do futuro professor. Compreendendo que o professor leciona para seres humanos, que são seres individuais e sociais e estão em constante transformação, sua formação deve ser continua para dar conta de responder de forma satisfatória as necessidades dos educandos.

No terceiro e último tópico da análise e discussões dos resultados identificamos, a partir da percepção das professoras entrevistadas a respeito das condições de trabalho docente nas SRM, que apesar de elas lecionarem na mesma região, há diferenças significativas no que tange a condição do trabalho docente no AEE em SRM, que perpassam vários aspectos. O primeiro aspecto analisado diz respeito aos recursos didático-pedagógicos que as professoras entrevistadas têm acesso para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Após a análise, ficou evidente que houve melhoras significativas ao longo dos anos de atuação no AEE em SRM das professoras entrevistadas, principalmente após o Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, iniciado no ano de 2007. Apesar da melhoria, algumas professoras dizem não ter os materiais necessários para o desenvolvimento de sua prática e outra apontam para a má gestão da escola, que apesar de ter recebido verba e recursos materiais destinados para a SRM os mesmos foram utilizados em outros setores da escola. Portanto, ainda que os recursos financeiros e

materiais sejam de suma importância para o fortalecimento da educação inclusiva, é preciso haver a gestão correta desses recursos e sua distribuição para que sejam destinados para o local correto.

O segundo aspecto analisado está relacionado com a falta de engajamento entre os profissionais da escola o que acaba tornando o fazer docente das professoras que realizam o AEE solitário, o que compromete o processo de ensino e aprendizagem voltado para o PAEE. Nesse sentido, observa-se que várias pesquisas atribuem valor positivo no desenvolvimento do trabalho docente de forma colaborativa, pois eles contribuem para maior articulação entre os profissionais, proporciona espaço/tempo de formação continuada, contribui para a criação de estratégias educacionais que visam responder as necessidades específicas dos alunos, além de evidenciar as necessidades docente que emergem no dia a dia da sala de aula. O engajamento entre os envolvidos no processo de escolarização do PAEE é fundamental para que o trabalho voltado para esse público seja articulado e bem-sucedido. Nesse sentido, as professoras entrevistadas evidenciaram que a comunicação com os professores de alunos de escolar diferentes das que elas atuam é precária, o que deixa as práticas desenvolvidas com o PAEE desarticulada. Além disso, evidencia a falta de comunicação com os profissionais da saúde que atendem os alunos PAEE, que as vezes, necessitam de atendimentos que vão além do pedagógico. Outro fator importante ressaltado pelas entrevistadas é a falta de comprometimento médico e pedagógico dos familiares dos alunos atendidos nas SRM.

Nesse sentido, observamos que a formação docente, tanto inicial quanto continuada e as condições de trabalho docente, impactam diretamente no desenvolvimento de prática de ensino voltadas para o PAEE. Para tanto, é importante que a formação docente seja construída tendo em vista a associação entre teoria e prática, de forma que o professor em formação inicial ou continuada compreenda que os saberes teóricos e práticos se articulam, proporcionando a reflexão-ação-reflexão sobre o fazer docente. Além disso, foi possível observar que conforme a percepção das professoras entrevistadas a prática colaborativa pode auxiliar na formação continuada e ajudar a sanar a lacuna formativa da formação inicial, além de promover a construção de conhecimento e o rompimento com conhecimentos de senso comum acerca do trabalho desenvolvido no AEE. Esperamos que esta pesquisa possa constituir para aqueles que desejam compreender como o AEE vem se estruturando

na região dos Inconfidentes, além de apresentar algumas questões pertinentes para que os municípios da região dos Inconfidentes, que participaram da presente pesquisa, possam utilizar os dados aqui apresentados como um instrumento que possa auxiliar na (re) elaboração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva.

Além disso, a pesquisa nos interroga acerca do distanciamento entre a legislação brasileira e a gestão pública e a sua responsabilidade com o bem social. Não é possível atribuir somente à ausência de formação ou à sua baixa qualidade a responsabilidade pelas mazelas da educação. É preciso compreender como todo o sistema se arquiteta para identificar os pontos de distorção e de negligência a serem revistos e reestruturados. As falas das professoras muito nos revelam nesse sentido ao mesmo tempo que nos impelem a aprofundar estudos para compreender as múltiplas demandas e os muitos problemas que temos na imensidão e diversidade do Brasil.

Após finalizarmos esta pesquisa, novas indagações poderão ser pensadas com a finalidade de encontrar possíveis caminhos e contribuições para o campo da formação docente, inicial e continuada, voltada para o processo de educação escolar do PAEE, considerando a diversidade e a diferença presente na escola. Portanto, poderíamos investigar aspectos que dizem respeito a autonomia do professor em seu processo formativo, a organização de espaço/tempo formativo dentro da escola básica, colocando o professor como lócus deste processo, e possíveis diretrizes para a efetivação da colaboração entre os profissionais que participam do processo de aprendizagem do PAEE, como já é previsto em algumas políticas educacionais voltada para esse público.

REFERÊNCIAS

- ABELHA, Marta; MACHADO, Eusébio André; LOBO, Cristina Costa. **Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos**. p. 5490 - 5502. In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, M^a Auxiliadora da Silva; Oliveira, Dalila Andrade; Hypólito, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Vol. IV. Jan. 2014. Acesso em: 11 de jul. 2022. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf
- AKKARI, Abdeljalil, SANTIAGO, Mylene, MESQUIDA, Peri. (2018). POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: tensões do contexto brasileiro. **Movimento-Revista De educação**, 5(8), 97-125. <https://doi.org/10.22409/mov.v5i8.439>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32648/18783>. Acesso em: 28 de jun. 2021.
- ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.**, São Paulo, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jul. 2022
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3^a edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 68p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. **Uma breve história da formação docente no Brasil**: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando. Fernández.; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 42, p. 94–112, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i42.8639868. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 19 maio. 2021.
- BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm 23 de maio de 2020
- _____. **Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 24 de junho de 2021.
- _____. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em:
- _____. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. **Aprova a Estrutura**

Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Diário Oficial da União: seção 1- Edição Extra, Brasília, DF, ano 157, n. 1-B, p. 6, 02 jan. 2019

_____**Decreto-lei nº 8.530, de 1 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>

_____**Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____**Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06 mar. 2021.

_____**Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 06 mar. 2021

_____**Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília: Ministério da Educação. 2010.

_____. Ministério da educação. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, DF, 2006.

_____**Plano Nacional de Educação 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 93.613 de 21 de novembro de 1986.** Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências.

_____. Presidência da República. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em 07 mar. 2021

_____**Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002->

19/file Acesso em 15 de maio de 2021.

_____ **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 2 de mai. 2021.

_____ **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 30 de abr. 2021.

_____ **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 5 maio. 2021.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade: 0106743-47.2020.1.00.0000.** Brasília, DF: Superior Tribunal de Justiça, [2020c]. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 06 abr. 2022.

_____ **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>

_____ Lei nº. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 mai. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial. Brasília. MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2020

_____ Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** 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). Brasília, 2019.

_____ Ministério da Educação. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bas es_2ed.pdf. Acesso em: 02 jan. 2020.

BURBULES, Nicholas C. **Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais**. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Currículo, na contemporaneidade incertezas e desafios. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **História da Educação Especial: em busca de um espaço na História da Educação Brasileira**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2006, Campinas. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. *Anais...* Campinas: FAEPEX – UNICAMP, 2006. v. 1.

CARDOSO, Camila Rocha; TARTUCI, Dulcéria. **O funcionamento do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais e a atuação docente**. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação - VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar Educação Especial. Londrina, PR.2013. p. 3.307-3.320.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERMO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira. A Educação Especial nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: Uma Transformação em Direção à Inclusão Educacional. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v.3, n.6, p. 34- 48, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Paola Sales Spessotto. **Formação Continuada e necessidades formativas dos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas municipais de uma cidade do interior paulista**. 2020. 202 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1249>. Acesso em: 29 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os desafios da formação docente. **Educação em Revista**, n. 18, p. 221-230, 2001.

DAHER, Júlia. **Especialistas avaliam fim de Secretaria ligada à diversidade e inclusão**. 15 de abril de 2019. De Olho nos Planos. Disponível em: <<https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-secadi/#comments>>. Acesso em: 29 de set. 2021.

DANTAS, Andréa Maria Lopes; COSTA, Laís Souza; SÁ, Eduardo da Cunha Franco. **O regulamento do ensino normal e formação de professores primários no território do Acre na Década de 1940**. - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Muria, Ângelo José Márcia; Aguiar, Angela da Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. P. 399 – 406. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie5.pdf>. Acesso em: 24 de abr. 2021.

DOURADO, Larissa Maria Vitor. **Tecnologia assistiva: mediação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com baixa visão pelos professores nas salas de recursos multifuncionais em São Luís/MA**. 2019. 152 f. Dissertação

(Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação/Ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/3168>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios**. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf> Acesso em 9 de maio 2021.

EVANGELISTA, Rosimária Rosa do Nascimento. **Formação e atuação de professores de alunos com deficiência**. 2019. 164 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9615>. Acesso em: 29 ago. 2021.

FAUSTINO, Francislene da Silva. **A articulação entre o AEE e o professor de Ensino de Ciências e Matemática: um estudo na microrregião de Itajubá-MG**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/1928>. Acesso em: 29 ago. 2021

FRANCO, Marco Antonio Melo, CARVALHO, Alysso Massote, GUERRA, Leonor Bezerra. Discurso médico e discurso pedagógico: interfaces e suas implicações para a prática pedagógica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.463-478, Set. Dez., 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300010>>. Acesso em: 23 set. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017. Acesso em: 07/07/2022. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/319411754_PEDAGOGIA_por_entre_resistencias_e_insistencias

_____. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.** [online], v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

FREITAS, Rafaela Flávia de; FRANCO, Marco Antonio Melo. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, FORMAÇÃO DOCENTE E PESQUISA-AÇÃO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, 2022. DOI: 10.21723/riaee.v17i3.15971. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15971>. Acesso em: 11

jul. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardos. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** vol.18 n. 52, Rio de Janeiro Jan./Mar. 2013

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, nº 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010

_____. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

_____. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 13, n.º 37, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: Unesco., 2019

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. **Revista da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação**. Formação em Movimento v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610/896>. Acesso em: 5 de maio. 2021.

GUEDES, Marilde Queiroz. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de ciências Humanas e Sociais**. p. 82-103, 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/06/formacao.pdf>. Acesso em 12 de maio de 2021.

HERADÃO, Julia Gomes. **Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas**. 2020. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192688>. Acesso em: 30 ago. 2021.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. (2021). Extinção da Secadi: A Negação do Direito à Educação (para e com a diversidade). **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade** - REED, 2(3), 115-137. <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.** [online], n. 41, p.61-79, 2011

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. **Atendimento Educacional Especializado: uma breve análise das atuais**

políticas de inclusão. In: Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Editora Edur, Rio de Janeiro, 2011.

MACHADO, Michela Lemos Silveira **O trabalho docente colaborativo na perspectiva da educação inclusiva.** 2019. 168 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/rii/4746>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MANCINI, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: estudos de revisão. **Revista Brasileira Fisioter**, v. 10, n. 4, p. 0-0 (editorial), 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Social**, Os sentidos da diferençan. 2, v. 4, 2011. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1660/1866>

_____. **O desafio das diferenças na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 50 p

_____. **Em defesa da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEPEI (MEC/2008).** 2018. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>. Acesso em: 26 de jun. de 2021.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso (Online)**, v. 4, p. 149-171, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas** – 6. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **Rev. São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4256/2020, de 07 de janeiro de 2020.** Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais.

_____. Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. **Resolução nº 460, de 12 de dezembro de 2013.** Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais, e dá outras providências.

_____. **Constituição do Estado.** Assembleia Legislativa de Minas Gerais. 1989. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=Con&num=1989&ano=1989>. Acesso em: 01 jun. 2021.

_____. **Educação Especial ganha novas diretrizes na rede pública estadual.** Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2020. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10725-educacao-especial-ganha-novas-diretrizes-na-rede-publica-estadual>. Acesso em: 09 de jun. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Orientação SD nº 01, de 08 de abril de 2005**. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Minas Gerais. Belo Horizonte: Publicada no Diário Oficial de MG em 09 de abril de 2005.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Versão 3. Atualizada em junho de 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria Normativa no- 13, de 24 de abril DE 2007. **Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil/ Brasília, 24 abril de 2007. Disponível em:

https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi_-Nv---L7AhXmqZUCHYMVAm0QFnoECBAQAQ&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Ffevereiro-2012-pdf%2F9935-portaria-13-24-abril-2007&usq=AOvVaw2YZrZ-iNK2KBWpsh0V6JIR. Acesso em 05 mai.2021.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

MORAES, Adilcima Scardini de. UTZIG, Antonia Angelina Nasanella. **Currículo e formação docente: um diálogo necessário**. In: Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Muria, Ângelo José Márcia; Aguiar, Angela da Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. P. 26 – 36. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie5.pdf>. Último acesso em: 25 de abr. 2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2008.

MUCHARREIRA, Pedro Ribeiro; CABRITO, Belmiro Gil; CAPUCHA, Luís. **Impactos financeiros de uma política de redução do número de alunos por turma: o caso português**. Santa Maria, vol. 44. 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/331797590_Mucharreira_P_R_Cabrilo_B_Capucha_L_2019_Impactos_financeiros_de_uma_politica_de_reducao_do_numero_de_alunos_por_turma_o_caso_Portugues_Educacao_UFSM_441_1-20

OLIVEIRA, Cássia Carolina Braz. **Salas de recursos multifuncionais: um estudo de caso**. 2016. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Marília, 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 25-38, 2011.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Laura Peres Moura de. **Educação especial na perspectiva inclusiva: uma análise da política inclusiva na rede estadual de ensino básico de Minas Gerais**. Monografia – Escola de Governo Paulo Neves de Carvalho da Fundação João Pinheiro. P. 109. 2016.

<http://monografias.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/2225>. Último acesso em: 08 de jun 2021

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?** 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PARRA, Manuel. Condiciones de trabajo y salud de los docentes en Chile. **Revista Docência**, Santiago de Chile, n. 26, p. 72-84, ago. 2005

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos Da Organização E Funcionamento Do Atendimento Educacional Especializado: Um Estudo Em Larga Escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017.

PEREIRA, Júlio, Emílio Diniz. A Epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

PEREIRA, Ray. **Anatomia da diferença: normalidade, deficiência e outras invenções**. São Paulo: Casa do Psicólogo 2008.

PLETSCH, Márcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (81). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem. Editoras convidadas: Márcia Denise Pletsch & Geovana Mendonça Lunardi Mendes.

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n81.2014>

_____. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PRYJMA, Marielda Ferreira. **As Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional Docente**. 5591 - 5599. In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, M^a Auxiliadora da Silva; Oliveira, Dalila Andrade; Hypólito, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Vol. IV. Jan. 2014. Acesso em: 11 de jul. 2022. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf

PRYJMA, Marielda Ferreira; OLIVEIRA, de Santos Oséias. **Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior**. p. 5343 - 555. In: LOPES, Amélia; CAVALCANTE, M^a Auxiliadora da Silva; Oliveira,

Dalila Andrade; Hypólito, Álvaro Moreira. Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Vol. IV. Jan. 2014. Acesso em: 11 de jul. 2022. Disponível em:
https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_IV.pdf

QUIRINO, Valker Lopes. **Recursos didáticos: fundamentos de utilização**. Campina Grande, 2011. 32 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Secretaria de Educação à distância - SEAD.

REBELO, Andressa Santos. **O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais: indicadores e aspectos operacionais**. In: XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-CO, 2012, Corumbá. Anais do XI Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd-CO. Corumbá: UFMS, 2012. p. 1-13.

REIS, Andréa Silva Adão. **Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio**. Inclusão escolar e Atendimento Educacional Especializado: compreendendo a percepção da comunidade escolar sobre o papel do Professor de Apoio. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.174. 2020.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11668>. Último acesso em: 08 de jun 2021

ROBALINO, Magaly. A saúde e o trabalho na educação da América Latina. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 315-326, jul./dez. 2012.

ROSALEN, Patrícia Cristina. **Práticas colaborativas no trabalho com alunos público-alvo da educação especial (PAEE): o cotidiano de uma escola polo**. 2019. 242 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/182538>. Acesso em: 29 ago. 2021.

ROSSETTO, Elisabeth. 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.

ROTHEN, José Carlos (2008). A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira De História Da Educação**, 8(2 [17]), 141-160. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38581>

SALLES, Fernando Casadei. (2004). A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana De Educación**, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422995>. Acesso em: 02/05/2022.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em:
<http://hdl.handle.net/11449/191804>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na Superintendência Regional de Ensino de Carangola/Minas**

Gerais. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 114 p.
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1054>. Último acesso em: 08 de jun 2021

SANTOS, Rogério Augusto. **Inclusão Escolar: a Implementação da Política de Educação Inclusiva no Contexto de uma Escola Pública.** Dissertação - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 142. 2015.
<http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2015/10/ROG%C3%89RIO-AUGUSTO-DOS-SANTOS.pdf>. Último acesso em: 08 de jun. 2021.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890.** Reforma a Escola Normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em:
<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>. Acesso em: 23 abril. 2021

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação** [livro eletrônico]: Significado, controvérsias e perspectivas. 2 ed. Campinas. Autores Associados, 2018.

_____. **História da Formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação. Centro de Educação, Universidade de Santa Maria. V. 30, n.2, p. 11-26, 2005.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 241–256, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i2.7596. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549>. Acesso em: 02 maio. 2021.

SEGABINAZI, Marília; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas. **Revista Práxis Educativa**, v. 12, p. 808-825, 2017.

SENNA, Manoela; SANTOS, Mônica Pereira dos; LEMOS, Moraes Buechen. (2020). A Participação Da Sociedade E O Caso Da Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva: Refletindo Sobre A Formação De Professores. **RevistAleph**, (34). <https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i34.41437>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2013.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.** 2020. 133 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Programa de Pósgraduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em:
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/5490>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da; PLETSCHE, Márcia Denise; SARDAGNA, Helena Vernites ; BEZERRA, Anna. Cecília Sobral. Educação Especial e diversidades: emergências atuais. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 25, p. 7-14, 2020.

SILVA, Márcia Altina Bonfá da. **A Atuação de uma equipe multiprofissional no**

apoio à educação inclusiva. São Carlos, 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Trabalho docente no atendimento educacional especializado: uma análise dos municípios de uma região do estado da Bahia.** Salvador, 2020. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal da Bahia. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32259/1/Tese%20Osni.pdf>>.

SILVA, Renata Morgado. **Educação especial: desafios e perspectivas dos professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima.** 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Especial: Desafios e Perspectivas dos Professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/167>. Acesso em: 29 ago. 2021

SILVA, Sônia Carla Gravena Cândido da.; VELANGA, Carmem Tereza. **Formação inicial e continuada dos professores da sala de recurso multifuncional: o desafio da inclusão.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Anais. Curitiba: Secretaria da Educação, 2015. p. 25216-25332.

SÁNCHEZ, Silvio. **Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória.** Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas-Brasil, 22 e 23 de outubro de 2010. Disponível em:<http://congressos.cbce.org.br/index.php/cepistef/v_cepistef/paper/viewFile/2644/1109>. Acesso em: 07 jul. 2022

SOUZA, Adriana Alves de. **Avaliação das Aprendizagens e deficiência: Uma Proposta de Possibilidades para Além da Quantificação.** Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P. 158. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/8775/1/adrianaalvesdesouza.pdf>. Último acesso em: 08 de jun 2021

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; Mendes, Enicéia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em educação especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. bras. educ. espec.** [online], v. 23, n. 2, p. 279-292, 2017

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TANURI, Leonor Maria (2000), História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai/jun/jul/ago de 2000 (Número Especial - 500 anos de educação escolar), p. 61 - 88.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VENQUIARUTI, Matheus; GRIGOLO Vanessa Rodrigues; MELO, Brayan Leal de; LUZ, Arisa Araújo. **Uma Hermenêutica sobre a implementação da nova política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao**

longo da vida. In: XXI Encontro Nacional de Educação, Lugar. I seminário Internacional de Estudos e Pesquisa em Educação nas Ciências. n. 1 (2020): XXI ENACED e I SIEPEC.

VENTURA, Luiz Alexandre Souza. **Especialistas em inclusão escolar reprovam nova política de Educação Especial e pedem revogação.** 01 de out. 2020. Estadão. Blog Vencer Limites. Disponível em <<https://brasil.estadao.com.br/blogs/vencer-limites/especialistas-em-inclusao-escolar-reprovam-nova-politica-de-educacao-especial-e-pedem-revogacao-de-decreto/>>. Acesso em: 30 de set. 2021.

VIANA, Herika Paes Rodrigues. **A História da formação de professores de história: currículo entre teoria e prática.** In: Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Organização: Muria, Ângelo José Márcia; Aguiar, Angela da Silva; Moreira, Antônio Flávio Barbosa [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2017. P. 399 – 406. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/2-Coloquio/Serie5.pdf>. Último acesso em: 24 de abr. 2021.

VIEGAS, Luciane Torezan. **A reconfiguração da educação especial e os espaços de atendimento educacional especializado: análise da constituição de um centro de atendimento em Cachoeirinha/RS.** 2014. 335 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão: práticas colaborativas entre professores. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.