

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Renata Andrade Perão

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
significações de professores sobre as práticas pedagógicas**

Taubaté – SP

2023

Renata Andrade Perão

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
significações de professores sobre as práticas pedagógicas**

Pesquisa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Linha de Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Taubaté – SP

2023

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBI
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

P426a Perão, Renata Andrade

Atendimento educacional especializado : significações de professores sobre as práticas pedagógicas / Renata Andrade Perão. -- 2023.

151 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, 2023.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Práticas pedagógicas. 2. Professores especialistas – Formação. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 370

Renata Andrade Perão

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: significações de professores
sobre as práticas pedagógicas**

Pesquisa apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Linha de Pesquisa: Inclusão e diversidade sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha.

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha – Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães- Universidade de Taubaté – UNITAU

Assinatura _____

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro - Universidade da Região de Joinville -
Univille

Assinatura _____

Dedico aos meus pais e minha família pelo incentivo e compreensão, nas horas mais difíceis, e por entenderem minhas ausências nos momentos importantes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pois sem Ele nada seria possível, por ter me guiado e sustentado até aqui.

A toda a minha família, namorado e amigos pelo incentivo e apoio à realização desse projeto.

Aos colegas de curso, pelos momentos de aprendizados e trocas de experiências.

À Secretaria Municipal de Educação do município estudado, assim como a todos os colegas professores que participaram do estudo e permitiram a realização do mesmo.

À professora doutora Virginia Cunha, que me orientou e me deu todo suporte necessário para a realização desse projeto.

A todos os professores do Programa Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, que me auxiliaram na aquisição de novos conhecimentos.

E a todos os membros da banca que colaboraram em seus apontamentos para a realização desta pesquisa.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

BOAVENTURA, 2012

RESUMO

A pesquisa tem como problema central compreender a prática de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Para isso tem como objetivo geral apreender as significações de professores do Atendimento Educacional Especializado atuantes no Ensino Fundamental, em uma rede de ensino do Litoral Norte Paulista, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional. Este estudo foi realizado com base nas reflexões teóricas de Vigotski que aborda a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano. A abordagem metodológica é qualitativa, como instrumento de produção de informações utiliza-se o questionário e a entrevista semiestruturada. Participaram da pesquisa 21 professores do AEE atuantes no Ensino Fundamental, que responderam a um questionário, ao final indicando 6 professores entre seus pares os que em sua opinião consideraram ter boas práticas pedagógicas. A construção das análises foi à luz da Psicologia Sócio-histórica, a partir da proposta de Núcleos de Significação. Os resultados fizeram compreender que a formação continuada e a articulação desses professores com os demais profissionais, sendo eles clínicos ou da própria área da educação, é fundamental para a qualificação do trabalho pedagógico na educação especial, principalmente quando está associada a práticas do dia a dia. Em suas falas os professores mostraram que estão em constante transformação e em buscas de novas reflexões e adaptações de suas práticas. Mostraram que é no momento de formação que é possibilitada a construção do conhecimento, que acontece de diferentes formas, tanto individual quanto coletiva, dentro do contexto escolar, pois é quando surgem os desafios do processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas; Formação de Professores Especialistas; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

The main problem of this research is to understand the practice of teachers working in Specialized Educational Assistance (AEE). For this, it has as general objective to apprehend the meanings of teachers of Specialized Educational Assistance working in Elementary School, in a teaching network of the North Coast of São Paulo, about their function and their pedagogical practices. The research is linked to the research line Teacher Training and Professional Development of the Graduate Program Professional Master's in Education at the University of Taubaté - MPE UNITAU, together with the research project Processes and training practices, whose objective is to study the training processes teacher for Basic Education, continuing education policies, from the perspective of professional development. This study was carried out based on Vygotsky's theoretical reflections that address the socio-historical conception of human development. The methodological approach is qualitative, as an instrument for producing information, a questionnaire and a semi-structured interview are used. Twenty-one AEE teachers working in Elementary School participated in the survey, who answered a questionnaire, at the end indicating 6 teachers among their peers who, in their opinion, had good pedagogical practices. The construction of the analyzes was carried out in the light of Socio-historical Psychology based on the proposal of Nuclei of Meaning. The results made it clear that the continuing education and articulation of these teachers with other professionals, whether they are clinicians or from the field of education itself, is fundamental for the qualification of pedagogical work in special education, especially when it is associated with day-to-day practices. In their speeches, the teachers showed that they are in constant transformation and in search of new reflections and adaptations of their practices. They showed that it is at the moment of formation that the construction of knowledge is possible, which happens in different ways, both individually and collectively, within the school context, because that is when the challenges of the teaching-learning process arise.

KEY WORDS: Pedagogical Practices; Teacher Training; Specialized Educational Attention.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Gráfico comparativo de matrículas de alunos atendidos no AEE entre os períodos de 2017 a 2021	20
Gráfico 2 – Gênero	60
Gráfico 3 – Faixa etária	60
Gráfico 4 – Tempo de docência	61
Gráfico 5 – Tempo de atuação no AEE	62
Gráfico 6 – Tempo de trabalho na unidade escolar	63
Gráfico 7 – Modalidade de Ensino	64
Gráfico 8 – Alunos do AEE	64
Gráfico 9 – Articulação entre teoria e prática permitida na formação inicial do docente	65
Gráfico 10 – Importância da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares para a democratização do ensino	65
Gráfico 11 – Importância do AEE dentro das instituições escolares	66

LISTA DE TABELAS OU QUADROS

Tabela 1 – Panorama das Pesquisas	25
Tabela 2 – Pesquisas no CAPES	26
Tabela 3 – Pesquisas na SciELO	26
Tabela 4 – Pesquisa no IBICT	27
Tabela 5 – Principais Referências	27
Tabela 6 – Especialização	61
Quadro 1 - Indicadores e Núcleos de Significação	72

LISTA DE SIGLAS

AEE	-	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	-	Biblioteca de Tese e Dissertação da Coordenação e aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEP	-	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAPE	-	Espaço de Apoio Pedagógico Especializado
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	-	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDI	-	Lei Brasileira de Inclusão
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MPE	-	Mestrado Profissional em Educação
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PAEE	-	Público-alvo da Educação Especial
SRM	-	Sala de Recursos Multifuncional
SciELO	-	Scientific Eletronic Library Online
SEESP	-	Secretaria de Educação Especial
UNESCO	-	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	-	Transtorno do espectro autista

SUMÁRIO

MEMORIAL: trajetória acadêmica e profissional de uma professora da educação básica

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.2 Delimitação do Estudo	22
1.3 Problema	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
1.5 Organização do Trabalho	23
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Panorama de pesquisas correlatas	25
2.2 Abordagem Sócio-histórica	30
2.2.1 As categorias teórico-metodológicas	32
2.2.2 Defectologia	36
2.3 A história da Educação Especial na perspectiva Inclusiva	37
2.3.1 Perspectiva da Legislação e Fundamentos Legais	41
2.4 A Formação Docente	44
2.4.1 A Formação do professor do AEE	46
2.4.2 O Atendimento Educacional Especializado	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 Tipo de Pesquisa	51
3.2 Participantes da Pesquisa	52
3.3 Instrumentos para produção de informações e conhecimento	52
3.3.1 Questionário	52
3.3.2 Entrevista semiestruturada	53
3.4 Procedimentos para produção de informações e conhecimento	54
3.4.1 Questionário	55
3.4.2 Entrevista semiestruturada	56

3.5 Procedimentos para análise das produções de informações e conhecimento	56
4 RESULTADOS	59
4.1 Caracterização dos participantes	59
4.2 Análise intranúcleos	70
4.2.1 Elaboração dos indicadores	71
4.2.2 Elaboração dos núcleos de significação	71
4.3 Análise dos Núcleos de Significação	72
4.3.1 A necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação	73
4.3.2 Parcerias no AEE: significações atribuídas em relação à construção de saberes sobre a prática pedagógica	79
4.3.3 Práticas pedagógicas no AEE: metodologia, desafios e entraves	85
4.4 Análise internúcleos	92
5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS	99
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A – Roteiro para o Questionário	114
APÊNDICE B – Roteiro para a Entrevista semiestruturada	117
APÊNDICE C – Quadros com os 476 pré-indicadores organizados em 19 indicadores	118
APÊNDICE D – E-book	143
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
ANEXO B - Ofício de autorização da Secretaria de Educação	146
ANEXO C – Aprovação da Plataforma Brasil - CEP	147

MEMORIAL: trajetória acadêmica e profissional de uma professora da educação básica

Quando me disseram que teria que escrever sobre a minha trajetória acadêmica em um memorial, logo pensei quanta coisa teria que escrever, quanto aprendizado até aqui obtive e isso me permitiu uma reflexão sobre todas as atividades que realizei nesses vinte e três anos de docência. Apesar de ser nascida na cidade do Guarujá/SP, cresci e vivi todo o meu percurso profissional e acadêmico na cidade de São Sebastião/SP, cidade esta em que moro até hoje.

Escrever sobre nossa trajetória, além de gratificante, não é algo tão fácil assim. Para Prado e Soligo (2005, p. 6) “memorial é a escrita de memórias e significa lembrar-te ou escrito que relata acontecimentos memoráveis”. O memorial é um texto em que o autor faz um relato de sua própria vida, procurando apresentar acontecimentos a que confere o status de mais importantes, ou interessantes, no âmbito de sua existência.

Iniciei minha formação acadêmica em 1994 com o Magistério. Nesta época, o magistério era considerado curso técnico e profissionalizante com duração de quatro anos, substituía o antigo 2º grau. Formei, em 1997, com título de “Professor de Pré-Escola e de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau”. No ano de conclusão do curso prestei um concurso público na cidade onde resido e, aprovada, entrei pela primeira vez numa sala de aula, com dezoito anos de idade.

O professor é parte integrante do sucesso da aprendizagem e sua atuação em sala de aula é determinante para o desempenho dos alunos. É necessário entender que o processo de ensino e aprendizagem acontece de diferentes formas para diferentes pessoas e não há como pensar em uma sala de aula atual, sem pensar naquilo que é diverso. Já dizia Paulo Freire (1996):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 1996 p.43).

No final de 2003 obtive a primeira graduação em Pedagogia pela Faculdade Integrada Modulo, situada na cidade vizinha. Cursei em seguida quatro especializações, sendo elas: Psicopedagogia Institucional e Clínica; Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e Educação Especial, sendo esta especialização que me fez hoje seguir como professora do Espaço de Atendimento Pedagógico Especializado - EAPE, todas pela Faculdade do Litoral Sul Paulista.

Por fim fiz uma especialização em Gestão para o Sucesso Escolar pela Universidade Anhembí Morumbi, a pedido da Secretaria de Educação do município onde sou concursada.

Busco constantemente o melhoramento, práticas novas, conceitos concretos, a acomodação não faz parte da minha vida profissional. Compartilho com Candau (2016) o mesmo pensamento:

Buscar caminhos de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade e construção de sujeitos de direito, tanto no âmbito pessoal como social. A construir uma educação escolar capaz de dar resposta aos desafios da contemporaneidade (CANDAUI, 2016, p. 302).

A conclusão da segunda graduação ocorreu, em 2019, quando obtive o título de Licenciatura em Educação Física pela Faculdade de Educação Física de Barra Bonita. Com este eu não me identifiquei, achei que deixou lacunas, lacunas estas que estou preenchendo no curso de Mestrado. A cada aula, a cada discussão, a cada debate em grupo, vou me identificando, vou me aperfeiçoando, vou mudando a minha história.

Hoje atuo como professora do EAPE – Espaço de Apoio Pedagógico Especializado da rede municipal, em uma escola de ensino fundamental das séries finais, esta conta hoje com aproximadamente mil alunos distribuídos em 3 períodos. Segundo o decreto municipal os especialistas do EAPE realizam a mesma função do AEE, seguindo os parâmetros da legislação nacional. O interesse e a motivação pela minha pesquisa surgiram da minha atual função.

Esse memorial me fez lembrar todo o percurso que fiz em minha trajetória profissional e que ainda estou trilhando, tendo em vista que há muito tempo ainda para terminar. Apesar de tê-lo feito como trabalho para conclusão de disciplina Profissão docente e Desenvolvimento Profissional, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, foi muito prazeroso revisitar minhas memórias.

Foi gratificante revisitar momentos que me marcaram muito, momentos estes de muita luta, sofrimento, mas também de muitas vitórias, pude lembrar o rostinho dos meus primeiros alunos, o primeiro pisar dentro de uma sala de aula como professora, da alegria de minha mãe ao saber que eu tinha passado no concurso e daria aula, aos índices alcançados enquanto gestora, as palavras de incentivo e agradecimento dos colegas professores enquanto coordenadora, a cada reconhecimento dos pais e mães de alunos, a cada funcionário que sempre me apoiou, a cada palavra de sabedoria dos meus professores, aqueles que contribuíram e aos que continuam contribuindo. Isso não tem preço, foi cada gesto desse que me manteve e a cada erro cometido que me levou a buscar repostas para as minhas necessidades.

Considero minha experiência enquanto estagiária, professora, coordenadora, diretora, professora do EAPE e agora pesquisadora muito significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Minha vontade é continuar trilhando esse caminho, me aperfeiçoando cada dia mais e que eu possa contribuir na construção de conhecimento dos meus alunos e ajudar meus colegas em sua formação.

Com o mestrado me deparei com considerações de vários autores aqui citados, e através de seus escritos me levaram a inúmeras reflexões sobre a cada tema aqui abordado, principalmente nas questões sobre profissão e formação docente, desenvolvimento e conhecimento profissional, carreira e identidade docente.

Foi com o respaldo da teoria que esse trabalho foi embasado, onde se tornou possível compreender a importância de sair da zona de conforto e ir além, de refletir sobre a prática de atuação profissional e seus processos educativos.

Concordando com Nóvoa (2017), eu não poderia deixar de registrar essas minhas experiências e aprendizados, minhas expectativas e minha identidade como docente e agora pesquisadora.

Uma profissão precisa registrar o seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente. (NÓVOA, 2017, p. 1129).

O caminho ainda é longo, mas minha insistência é maior ainda, continuarei estudando e pesquisando cada vez mais, pois ainda tem muito o que se fazer.

1 INTRODUÇÃO

O assunto dessa pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender como ocorre a inclusão de alunos com deficiência nas escolas com o auxílio dos especialistas do atendimento educacional especializado – AEE, uma vez que a pesquisadora, hoje, atua como professora especialista no atendimento de alunos com deficiências, transtornos e superdotação no Ensino Fundamental.

A educação especial é uma modalidade da Educação que se incumbe do atendimento e da educação de pessoas com deficiências. Dependendo do país, a educação especial é realizada fora do sistema regular de ensino. Com essa abordagem, as demais necessidades educativas que não se classificam como deficiências não estão incluídas nesse atendimento especializado. No Brasil, hoje se tem uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com o Decreto n. 6.571/2008 ampliou-se a oferta do AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades e superdotações, matriculados na rede pública de ensino regular.

A concepção de educação inclusiva para Carneiro (2012) está associada à escola que se abre para a diversidade, para o acolhimento, para o respeito e valorização como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa, essa concepção presume que a escola procure meios para se reorganizar de forma a acolher todos os alunos, inclusive os com deficiência. A autora completa dizendo:

Espera-se da escola inclusiva competência para desenvolver processos de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico que os coloque, de forma equitativa, em condições de acessarem oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida (CARNEIRO, 2012, p.83-84).

O trabalho realizado no EAPE – Espaço de Apoio Pedagógico Especializado, no município em questão, é a educação especial na perspectiva inclusiva, em que se promove a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas em todos os seus aspectos,

sejam elas pelas diversidades culturais, físicas, sensoriais, étnicas, de gênero, sociais e intelectuais.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O AEE, termo usado em âmbito nacional, 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. Segundo o MEC/SEESP (2008, p.1), o AEE “(...) identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

No município onde foi realizada a pesquisa, o termo usado para o AEE é o EAPE – Espaço de Apoio Pedagógico Especializado. Segundo o decreto municipal, os especialistas do EAPE realizam a mesma função do AEE, seguindo os parâmetros da legislação nacional.

Rapoli *et al* (2010) trazem que o AEE é um recurso de vital importância para a Inclusão Escolar, esse atendimento complementa a formação acadêmica do estudante, assim possibilitando sua autonomia dentro e fora da sala de aula. O professor do AEE precisa ser formado e habilitado para trabalhar com alunos que possuem uma ampla gama de necessidades, e esses professores além de promover um aprendizado significativo, podem promover um apoio emocional, psicológico e afetivo.

O aluno com deficiência deve se sentir acolhido e inserido no ambiente escolar, de modo a se sentir pertencente às rotinas e aos métodos de ensino. O objetivo da educação inclusiva é estabelecer a igualdade de possibilidades e oportunidades no âmbito da educação, proporcionando ao aluno autonomia e liberdade, que assimile o agir com espontaneidade, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Para Tavares, Santos, Freitas (2016, p. 527), “a inclusão de crianças com deficiência no contexto das escolas regulares, ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores”. Já para Santos, Mendonça e Oliveira (2015, p. 902), é necessário “mudar o comportamento, atitudes e práticas em relação ao aluno com deficiência na sala de aula, há necessidade de ouvir várias vozes”. Ou seja, ainda há muito o que se fazer no contexto escolar em termos de inclusão, a troca de informações, experiências colaboram na construção e reconstrução de conhecimentos, criando assim alternativas e práticas para atender o aluno com especificidade na escola.

O AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família, trabalhar junto com o professor da sala regular, para garantir pleno acesso e participação dos alunos, atendendo às necessidades específicas de cada aluno da educação

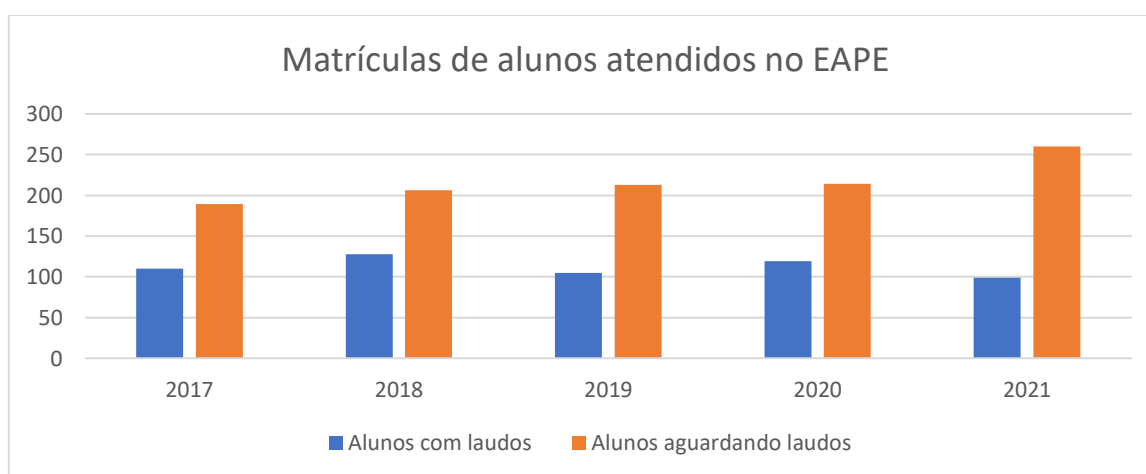
especial e, assim, estar desempenhando suas articulações com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011). Para alcançar esse objetivo, o diálogo com as famílias é essencial e colabora para a percepção de dificuldades e conquista. No município onde se realizou a pesquisa o AEE é ofertado para os alunos mencionados no Decreto n. 6.571/2008 e concomitantemente aos alunos com transtornos funcionais específicos e que não possuem necessariamente o laudo clínico, como consta nos decretos municipais n. 3747/2007 e 7696/2020, além do professor especialista atuar conjuntamente com os profissionais da comunidade educativa, proporcionar uma avaliação pedagógica adequada ao processo de ensino deste aluno e ajudar na elaboração de um projeto político pedagógico da unidade escolar que considere as mobilizações indispensáveis ao atendimento das necessidades educacionais especiais.

O acesso à educação é um direito fundamental de todo cidadão, sendo de extrema importância para o desenvolvimento humano. A educação inclusiva implica em pensar o ambiente e a prática educacional de forma a possibilitar o acesso, a permanência e o aprendizado pleno dos alunos com deficiência.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O aumento significativo do número de alunos frequentando o AEE nas escolas localizadas no Litoral Norte Paulista, conforme nos mostra no GRÁFICO 1, acabou provocando mudanças significativas neste contexto, tanto do ponto de vista institucional quanto do pedagógico, o que levou ao aumento do número de especialistas no AEE.

Gráfico 1: Gráfico comparativo de matrículas de alunos matriculados no AEE entre os períodos de 2017-2021.



Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação pelo e-Sic em 22/04/2021, protocolo nº 44/2021.

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo de matrículas de alunos matriculados no AEE entre os períodos de 2017 a 2020. Fim da descrição.

Esse aumento expressivo de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Fundamental tem desafiado as escolas a se adaptarem e acolherem esses alunos, garantindo-lhes o que a Constituição de 1988 já estabelecia: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A relevância deste trabalho concentra-se na importância do trabalho pedagógico do professor do AEE e nas contribuições que esse profissional tem realizado no campo da Educação Inclusiva. A educação é um direito de todos, como mencionada na legislação brasileira nº 13.146/2015 em seu artigo 1º, que institui a LBI destinando a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.

O interesse por esta pesquisa surgiu da experiência da pesquisadora, por atuar na rede municipal do município pesquisado como professora do Espaço de Atendimento Pedagógico Especializado – EAPE, que tem a mesma função do professor do AEE, que apoia o papel desse profissional nas instituições escolares para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos.

É possível incluir alunos com deficiências num ambiente escolar, há um grande desafio na Educação Especial na perspectiva Inclusiva, o papel do professor do AEE fomenta a valorização do trabalho colaborativo, das diferenças e das potencialidades dos estudantes.

O EAPE é uma sala instalada nas escolas da rede municipal do município pesquisado, equipada com recursos diversos para auxiliar a aquisição de aprendizagem dos alunos com deficiências nas classes comuns.

O EAPE presta apoio educacional aos alunos PAEE, sendo com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além dos casos de alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem. Promove palestras, cursos e seminários de formação tanto para os professores regulares das salas de aula, como para as famílias dos alunos, estando sempre em contato e formando parcerias com o pessoal da saúde, sendo eles: neurologistas, psiquiatras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos, tudo para contribuir na formação integral deste aluno.

1.2 Delimitação do Estudo

O litoral Norte do Estado de São Paulo é composto pelos municípios de Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião, limitados pela costa da Serra do Mar e pela linha costeira de Ilhabela. Esses municípios estão inseridos na Região Administrativa de São José dos Campos, possuem algumas características peculiares como a predominância do bioma Mata Atlântica, que se compõe na região pela floresta ombrófila densa, restingas, manguezais, floresta de planície e ilhas oceânicas (SÃO PAULO, 1996).

A cidade escolhida para a realização da pesquisa é uma das quatro cidades do litoral Norte de São Paulo, sua população foi estimada no ano de 2019 em 88 980 habitantes aproximadamente. A área total do município é de 402,395 km², sendo que na área urbana concentra-se 90% de habitação, localiza-se microempresas de diversos ramos, uma faculdade e ainda se encontram casas com arquitetura colonial.

O município pesquisado possui aproximadamente 24 escolas de Ensino Fundamental sendo todas da rede municipal, e em todas as escolas conta com um professor no AEE, este atende os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e alunos com outros diagnósticos e dificuldade acentuada de aprendizagem conforme já citado no decreto municipal n. 7696/2020.

1.3 Problema

No Brasil, as discussões sobre a inclusão escolar foram fortemente inspiradas por movimentos e declarações internacionais, no final da década de 40, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, com maior impulso a partir dos anos 90 em proveito da implantação das reformas neoliberais. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, a inclusão passa a ter mais voz ativa.

As leis brasileiras, tais como a Constituição Federal, a LDB, a LBI, trouxeram uma mudança significativa nas instituições escolares, assim como nas questões pedagógicas, pois a escola passa a ser de todos. Atender um público heterogêneo e com necessidades educacionais especiais diversas passou a ser o foco da educação e, com isso, um grande desafio também. Com a exigência da legislação, os professores, gestores e alunos passaram a se adaptar nesse novo contexto.

O termo “educação especial”, segundo Garcia (2013), foi substituído de maneira discursiva pelo termo “atendimento educacional especializado” no intuito de complementariedade e suplementariedade ao ensino comum.

A autora define o AEE como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 1) e esclarece que “o conceito de educação especial como AEE, tal como tratado na documentação coligida, remete para um modelo centrado nos recursos e a ser desempenhado por um professor com formação específica” (2013 p. 106).

Na perspectiva do surgimento do AEE e dos profissionais atuantes nele apresentamos a seguinte questão: Quais são as significações produzidas por professores de AEE sobre sua atuação?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Apreender as significações de professores do AEE, atuantes no Ensino Fundamental, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar o perfil acadêmico de formação dos professores participantes da pesquisa.
- Conhecer as significações atribuídas pelos professores do AEE sobre a formação inicial e continuada para prática pedagógica com alunos com deficiência.
- Analisar a construção de saberes da prática pedagógica dos professores do AEE.
- Descrever os saberes experienciais nas práticas pedagógicas e atuações dos professores do AEE.
- Verificar as necessidades formativas apresentadas por professores do AEE e, ao final, apresentar um ebook com orientações aos professores.

1.5 Organização do Trabalho

Esta pesquisa foi organizada tendo, na primeira seção, a introdução, que faz um panorama geral da pesquisa, abordando a relevância do estudo e justificando o tema escolhido.

Apresenta também a delimitação de estudo, que descreve o cenário pesquisado, logo em seguida, falando sobre o problema que identifica a dificuldade específica que se pretende resolver. Perpassa pelos objetivos, primeiramente o geral, que dá uma visão total do tema e, posteriormente, os específicos que apresentam mais detalhadamente as ações pretendidas com a pesquisa.

Na segunda seção, abordou-se a revisão de literatura, iniciando com um levantamento literário de obras sobre o assunto da pesquisa e, em seguida foram tratados dos temas: a abordagem Sócio Histórica, cujo principal representante é Vigotski, seguida das categorias teórico-metodológicas e a defectologia, a educação especial na perspectiva inclusiva, a legislação e fundamentos legais, a formação do docente em especial a formação do professor do AEE, o público alvo deste professor e, por fim, o atendimento educacional especializado, as funções do professor que atua nele e suas práticas pedagógicas inclusivas.

A terceira seção apresenta a descrição da metodologia utilizada, as técnicas que foram implantadas para produção de informações e conhecimento, em que foram utilizados o questionário e entrevista semiestruturada, descrevemos o público pesquisado e a medição da análise.

Na quarta seção, descreveu-se a caracterização dos participantes, análise intranúcleos, como ocorreu o levantamento dos pré indicadores, indicadores e núcleos de significação. Nessa seção também consta a análise dos 3 núcleos de significação elencados, sendo eles: a necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação; parcerias no AEE: significações atribuídas em relação a construção de saberes sobre a prática pedagógica; as práticas pedagógicas no AEE: metodologias, desafios e entraves, finalizando com a análise internúcleos.

Por último, apresentaram-se as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas. Os apêndices e anexos são documentos elaborados pela pesquisadora e pela UNITAU, que foram necessários colocar na íntegra.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem como objetivo apresentar um panorama das pesquisas correlatas, por meio de uma análise bibliográfica pormenorizada, tendo em vista identificar como a temática vem sendo estudada no meio acadêmico. Após definir os objetivos e problema de pesquisa, foi feito um levantamento de literatura e para maior especificidade foram utilizados alguns descritores e aglutinação deles.

2.1 Panorama de pesquisas correlatas

Para a realização do estudo foi feita uma revisão da literatura existente, foram usados como base teórica teses, dissertações e artigos voltados para o tema, foram utilizados os bancos de dados da Biblioteca de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para a realização da revisão de literatura foram usados os descritores: “Educação Especial”; “Formação de professores”; “Atendimento Educacional Especializado”; “Práticas inclusivas”; “Psicologia Sócio-Histórica”.

Tabela 1 – Panorama das Pesquisas

DESCRITORES	CAPES	SciELO	IBICT
“Educação Especial”	1023	383	896
“Formação de Professores”	6672	508	4468
“Atendimento Educacional Especializado”	384	35	308
“Práticas Inclusivas”	91	13	53
“Psicologia Sócio-Histórica”	97	7	102
Total	8267	946	5827

Fonte: Elaborado pela autora

Para maior especificidade foram aglutinados vários descritores: “Educação Especial” + “Formação de professores” + “Práticas inclusivas”; “Formação de professores” + “Atendimento Educacional Especializado”; “Atendimento Educacional Especializado” + “Práticas inclusivas”; “Psicologia Sócio-histórica” + “Formação de professores”; “Psicologia Sócio-

histórica” + “Práticas inclusivas”. No mês de maio de 2021, foram encontrados na revisão investigativa com o filtro de trabalhos em português e utilizamos um recorte temporal de 2016 a 2021.

Tabela 2- Biblioteca de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPIES	DESCRITORES	TOTAL
	“Educação Especial” + “Formação de professores” + “Práticas inclusivas”	32
	“Formação de professores” + “Atendimento Educacional Especializado”	71
	“Atendimento Educacional Especializado” + “Práticas inclusivas”	28
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Formação de professores”	71
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Práticas inclusivas”	12

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 3- Scientific Electronic Library Online

SciELO	DESCRITORES	TOTAL
	“Educação Especial” + “Formação de professores” + “Práticas inclusivas”	2
	“Formação de professores” + “Atendimento Educacional Especializado”	7
	“Atendimento Educacional Especializado” + “Práticas inclusivas”	2
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Formação de professores”	1
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Práticas inclusivas”	0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 4- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IBICT	DESCRITORES	TOTAL
	“Educação Especial” + “Formação de professores” + “Práticas inclusivas”	5
	“Formação de professores” + “Atendimento Educacional Especializado”	58
	“Atendimento Educacional Especializado” + “Práticas inclusivas”	5
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Formação de professores”	7
	“Psicologia Sócio-histórica” + “Práticas inclusivas”	0

Fonte: Elaborado pela autora

Após selecionar sete pesquisas que apresentam correlato com o proposto, o que contribuiu com a investigação, organizou-se uma tabela na qual se encontra o banco de dados, descritores, tipo, título, ano, autor e referência bibliográfica. Na tabela abaixo, seguem os trabalhos selecionados que a pesquisadora utilizou para dar um suporte à pesquisa, utilizando os critérios de uma leitura prévia dos títulos e resumo. Em seguida, foi feita uma breve apresentação de cada uma das produções.

Tabela 5- Principais Referências

Banco de Dados	Descritores	Tipo	Título	Ano	Autor	Referência
SicELO	Educação Especial + Formação de professores + Práticas inclusivas	Artigo	Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com Deficiência	2019	Helena Veites Sardagna e Tatiane de Fraga Frozza	SARDAGNA, H.V.; FROZZA T.F. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com Deficiência. Educação em Revista. V.35, 2019, Belo horizonte
IBICT	Educação Especial + Formação de professores + Práticas inclusivas	Dissertação (PUC)	Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios	2018	Lenice de Fatima Guedes Salgado	SALGADO, L.F.G. Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios. 2018. 166 f. (Mestre em Educação) PUC, São Paulo, 2018
SicELO	Formação de professores + Atendimento Educacional Especializado	Artigo	A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa	2015	Paulo C. Dias	DIAS, P.C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Revista Ensaio

						Avaliação e Política Pública em Educação, v.25, n.94, p.7-25, jan-mar. 2017
IBICT	Formação de professores + Atendimento Educacional Especializado	Dissertação (Universidade Federal de Goiás)	Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado	2016	Márcia Cristina Machado Oliveira Santos	SANTOS, M.C.M.O. Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado. 2016. 136 f. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, GO, 2016
IBICT	Atendimento Educacional Especializado + Práticas inclusivas	Tese (PUC – RS)	Inclusão, experiência e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vigotski	2018	Cleusa Inês Ziesmann	ZIESMANN, C.I. Inclusão, experiência e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vigotski. 2018. 183 f. (Doutorado em Educação). PUC, Porto Alegre, 2018.
IBICT	Psicologia Socio-histórica + Formação de professores	Tese (PUC – SP)	Psicologia Sócio-Histórica e formação continuada de professores em serviço: Revisão integrativa de estudo de 2005 a 2020	2020	Agda Malheiro Ferraz de Carvalho	CARVALHO, A. M. F. Psicologia Sócio-Histórica e formação continuada de professores em serviço: Revisão integrativa de estudo de 2005 a 2020. 2020. 110 f. (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2020
CAPES	Psicologia Sócio-Histórica + Práticas inclusivas	Dissertação	Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial	2016	Márcia Alexandra Araújo Peixinho	PEIXINHO, M. A. A. Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial. 2016. 140 f. (Mestrado em Educação). UESC, Ilhéus, 2016.

Fonte: Elaborado pela autora

No artigo “Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência” as autoras Sardagna e Frozza (2019) trazem em seus estudos uma narrativa de docentes de uma escola pública em relação aos processos de inclusão escolar de alunos com deficiência, empregando o conceito foucaultiano de governamentalidade como ferramenta metodológica e trouxeram, como evidência, a efetivação das ações inclusivas na escola, no fortalecimento do imperativo da inclusão, reforçando a instituição escolar que opera como uma maquinaria a serviço do Estado governamentalizado, disseminando condutas almeçadas por seus docentes.

Em “Necessidade formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão: interlocuções e desafios”, Salgado (2018), em sua pesquisa, investiga as necessidades formativas de professores de educação básica especial que atuam na perspectiva da educação inclusiva na rede pública, baseado na insuficiência de políticas públicas direcionadas à formação deste profissional, considerando a complexidade de suas atribuições e a importância

estratégica de sua atuação no acompanhamento e assessoramento das equipes escolares, por meio do desenvolvimento de ações propositivas, formativas e informativas, numa perspectiva colaborativa.

Dias (2015), em seu artigo “A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa”, discute sobre a percepção dos professores sobre a sua competência na implementação de práticas inclusivas a partir da adaptação de uma escala que ajudou a encontrar diferenças em função de variáveis pessoais como o gênero, idade ou habilitações literárias; variáveis profissionais como o tempo de serviço e situação contratual, assim como formação e experiência pessoal com crianças com necessidades especiais.

Na dissertação de Santos (2016), “Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado” a autora investiga que recursos de formação inicial e continuada de professores levam em conta a ética na docência e que consequências isto traz para a prática de ensino de alunos com deficiência.

Ziesmann (2018), em sua tese “Inclusão, experiência e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vigotski” explana sobre os desafios das instituições de ensino e identifica as concepções dos professores das salas de AEE e das salas do ensino regular sobre inclusão e a importância das relações interpessoais entre os docentes e alunos para, assim, proporcionar práticas potencialmente eficientes na promoção da efetiva inclusão.

Já os estudos apresentados por Carvalho (2020) em sua tese “Psicologia Sócio-Histórica e formação continuada de professores em serviço: Revisão integrativa de estudo de 2005 a 2020” refletem sobre como o papel do professor no processo educativo é central na condução da aprendizagem dos alunos. Em seus estudos a autora realiza uma revisão integrativa, identificando e analisando artigos que tratavam de formação continuada de professores, com base na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica.

Em “Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial”, de Peixinho (2016), o estudo organiza, desenvolve e analisa uma proposta de formação continuada, na perspectiva colaborativa, para professores de salas de aula comuns e das salas de recursos multifuncionais visando a identificar as contribuições da formação colaborativa para o atendimento e o apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial/PAEE.

Com base na revisão de literatura através de uma leitura com maior profundidade organizamos três capítulos teóricos: a abordagem Sócio-histórica cujo principal representante

é Vigotski, em seguida das categorias teórico-metodológicas e da Defectologia; a história da educação especial na perspectiva inclusiva, perspectiva da legislação e fundamentos legais; a formação do docente, a formação do professor do AEE e, por fim, o atendimento educacional especializado.

2.2 Abordagem Sócio-histórica

A partir do século XX, começam a surgir questionamentos inovadores sobre a aprendizagem e concepções sobre o ser humano. Foi nesse início de século que surge a proposta da teoria histórico-cultural da psicologia soviética, tendo como colaboradores Aleksandr Romanovitch Luria, Aleksei Nikolaievich Leontiev e Lev Seminovitch Vigotski. Luria e Leontiev, após a morte precoce de Vigotski, por tuberculose, continuaram publicando os trabalhos e pesquisas de Vigotski.

A teoria de Vigotski histórico-cultural ou sócio-cultural, parte das primícias das funções psicológicas dos indivíduos, que as chamou de elementares e superiores, para poder explicar o objeto de seu estudo na psicologia: a consciência humana e sua origem social.

A Psicologia Sócio-Histórica tem como base a Psicologia Histórico-cultural de Vigotski (1896-1934), apresenta-se desde seus primórdios como uma possibilidade de superação dessas visões dicotômicas. O discurso de Vigotski, no II Congresso Pan- Russo de Psiconeurologia, em 1924, sobre o método de investigação reflexológica e psicológica, demonstra-o com clareza, ao fazer a crítica a posições que foram consideradas reducionistas e ao incentivar a produção de uma Psicologia dialética. A Psicologia Socio-Histórica carrega consigo a possibilidade de crítica. Não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus fundamentos epistemológicos e teóricos. (BOCK, GONÇALVES, FURTADO, 2007, p. 17).

As funções psicológicas elementares são de origem biológica, elas estão presentes nos animais e em humanos, cada qual com suas especificidades, existentes desde o nascimento. Já as funções psicológicas superiores são de origem social, elas farão parte da constituição humana, impactando em seu desenvolvimento a partir da relação com os outros humanos. As funções psicológicas superiores são a síntese dos fatores biológicos, ou seja, das funções psicológicas elementares com os culturais, funções superiores, eminentemente humanas que vão se transformando no transcorrer do seu desenvolvimento, sofrendo continuamente as determinações sociais. Para Vigotski, as funções psíquicas são de origem sócio-cultural, pois se formam da relação do homem com o seu contexto cultural e social.

[...] Vigotski entendia que o desenvolvimento “natural” produzia funções com formas primárias, enquanto o desenvolvimento “social” (cultural) transformava os processos elementares em superiores. As funções psicológicas superiores são, portanto, produto do meio sociocultural em que vivem imersos os homens. Vigotski afirma que a natureza psicológica dos homens representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram, para o indivíduo, funções e formas de sua estrutura. (BOCK, GONÇALVES, FURTADO, 2007, p. 99).

A mediação é um dos conceitos fundamentais para a psicologia socio-histórica e uma inferência norteadora da construção da teoria de Vigotski. É através da mediação que o homem se relaciona com o meio em que vive, segundo Vigotski (*apud* NININ, p. 49) define mediação como “um processo de intervenção que possibilita uma relação entre sujeito e objeto do conhecimento”. É através dos signos, da palavra, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura.

É a partir da linguagem (que é uma função culturalmente criada) que o sistema de mediação simbólica se constitui. É pela comunicação que o sujeito se apropria do mundo ao seu redor, na comunicação, que acontece na relação humana é que ocorre o movimento de apropriação e reapropriação das informações, dos significados socialmente compartilhados.

(...) a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade. Isso porque o signo é, ao mesmo tempo, produto social que designa a realidade objetiva; construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos através da atribuição de significados; e construção subjetiva individual, que se dá através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais. (BOCK, GONÇALVES, FURTADO, 2007, p. 50).

Para Vigotski, a linguagem se materializa e institui as significações construídas em todo processo social e histórico do desenvolvimento humano.

As relações entre aprendizagem e desenvolvimento, na área de educação são uma importante contribuição dos estudos de Vigotski (2001). Para o autor, a aprendizagem escolar incita elementos novos para o desenvolvimento do aluno, mesmo sabendo que a aprendizagem se inicia muito antes de se frequentar uma escola. Para Vigotski (2001, p. 214), as crianças começam a formar conceitos espontâneos e cotidianos que decorrem de aprendizagens do dia a dia, elas não possuem consciência da utilização de tais conceitos, pois, “o conceito espontâneo deve obrigatoriamente não ser consciente, já que a atenção encerrada nele se orienta sempre na direção do objeto representado e não na direção do próprio ato do pensamento que o inclui”.

Para Vigotski (2001), a criança passa por dois níveis de desenvolvimento: o primeiro em que a criança é capaz de realizar sozinha e de forma independente e o outro são as capacidades que se vão construindo, ou seja, quando a criança é capaz e realizar as coisas com

a ajuda de outra pessoa. A partir de tal asserção podemos inferir o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente que diz respeito às funções psíquicas que ainda estão em fase de desenvolvimento, refere-se àquilo que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que é capaz de fazer com o auxílio do adulto ou pela imitação. Para Vigotski, segundo Prestes:

[...] deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (PRESTES, 2012, p.173).

Portanto, corresponde à diferença entre o nível de desenvolvimento atual ou real da criança, que se determina com atividades que ela já realiza de forma independente, por si só, ao nível que ela pode alcançar por atividades desenvolvidas em colaboração com o adulto, o campo da iminência das possibilidades, a zona de desenvolvimento é justamente o caminho entre o atual e o possível, caminho de possibilidades definido pelas mediações.

Na busca de compreensão do real utilizamos categorias teórico-metodológicas da Psicologia Socio-histórica que tem como base o materialismo histórico-dialético que nos orientam na forma de realizar pesquisa. Essas categorias nos permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento.

Portanto, nas escritas seguintes apresentaremos algumas dessas categorias, como: historicidade, contradição, mediação, zona de desenvolvimento iminente, subjetividade-objetividade e significação.

2.2.1 As categorias teórico-metodológicas

As categorias teórico-metodológicas, tendo por base a Psicologia Sócio-histórica, foram uma abordagem que nos ajudou na orientação do olhar para o real, em quaisquer de suas dimensões, do individual à totalidade, do empírico ao concreto, permitiu-se destaque na interpretação das informações mais significativas para a análise dessa pesquisa. Segundo Aguiar e Machado (2016, p.263) “as categorias permitem a apreensão da materialidade do real, de sua essência, que, por ser dialética, é também movimento, processo”.

As categorias nos auxiliaram para no processo de apreensão da realidade. As categorias são concepções teóricas que tem por objetivo possibilitar que se apreenda o movimento do fenômeno estudado, elas apresentam uma determinada zona do real e trazem a materialidade

com suas contradições. Nesta pesquisa, as categorias centrais foram historicidade, contradição, mediação, zona de desenvolvimento iminente, subjetividade-objetividade e significações.

➤ **Historicidade**

O aparecimento das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade. Sendo assim, a história nos ajuda a compreender que o homem não é apenas um ser natural ou social, mas um ser materializado pela própria história da humanidade no seio das relações sociais, as quais são contraditórias e só se constituem na atividade com outros homens. Esse homem está sempre se transformando e assim transformando o mundo que vive (SOARES, 2011).

Segundo Aguiar e Machado (2016) a historicidade trata-se de:

Um movimento determinado por relações de forças dialeticamente articuladas, as quais se constituíram no decurso da existência cotidiana dos acontecimentos, muitas vezes, triviais, comuns, mas constituídos pela totalidade histórica, entendida sempre como em movimento, como própria de um período determinado. (AGUIAR, MACHADO, 2016, p.264-265).

➤ **Contradição**

A categoria contradição é responsável pela produção do novo. Podemos dizer que só há contradição quando há movimento, para tanto, ela é o próprio eixo desse desenvolvimento. Para Cury (1985 *apud* AGUIAR e MACHADO, 2016, p. 262) “A contradição é o momento conceitual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real”. E, de acordo com Magalhães (2021):

O processo de produção da contradição está na realidade, sendo que ela mesma, a realidade, só se transforma por contradições. Às mentes desavisadas, estruturalmente forjadas em uma concepção de mundo formalista, pode ser mais difícil expor tal categoria, pois é na lógica dialética que se assenta a explicação da contradição. (MAGALHÃES, 2021, p. 172).

A partir da compreensão de que o real é contraditório, de que nada é fixo, permanente, podemos depreender que nosso pensamento deverá se colocar em movimento, ser um pensamento consciente da contradição constitutiva da historicidade humana (AGUIAR, MACHADO, 2016).

É preciso entender o ser humano, como social, que se desenvolve sócio historicamente superando os limites impostos pela natureza, para tanto, é preciso compreendê-lo como ser em atividade e em continuada contradição.

➤ **Mediação**

A mediação é entendida como categoria metodológica por permitir a apropriação do real na sua concretude, para além das aparências, ajudando-nos a apreender o real com suas características (LEBKUCHEN, 2013). Para Aguiar e Machado (2016):

A categoria Mediação ajuda na compreensão de que não existem relações diretas, imediatas. Mesmo aquelas que aparentam ser assim, contém, em sua essência, múltiplas determinações as quais, na e pela relação de contradição que mantém, engrenam o processo de constituição de cada fenômeno (AGUIAR; MACHADO, 2016, p. 264).

A categoria mediação nos permite entender que as características tipicamente humanas, à medida que são mediadas pelas particularidades das objetivações históricas, são ao mesmo tempo, singulares e universais; ou seja, o homem singular jamais pode ser constituir a partir do isolamento social (SOARES, 2011).

➤ **Zona de desenvolvimento iminente**

Essa categoria se origina dos estudos de Vigotski, conhecida por sua tradução mais recente como “zona de desenvolvimento iminente” (PRESTES, 2012). Segundo Magalhães (2021, p. 200) “é uma zona de possibilidades, não é um acontecimento com data e hora certa, não está no campo da obrigatoriedade, muito menos é imediado”.

A zona de desenvolvimento iminente trata-se precisamente do campo intermediário do processo, é o caminho entre o atual e o possível, através das mediações. De acordo com Magalhães (2021):

A zona do desenvolvimento é justamente o caminho entre o atual e o possível, caminho de possibilidades definido pelas mediações, particularidades (acessamos aqui a dialética singular-particular-universal) estabelecidas por ações colaborativas de outros sujeitos com experiências e conhecimentos diferentes. (MAGALHÃES, 2021, p. 201).

➤ **Subjetividade-objetividade**

De acordo com Gonçalves e Furtado (2016) a construção da realidade social se dá a partir da relação entre objetividade e subjetividade como unidade de contrários, em movimento de transformação constante e superação, resultando em algo objetivo e subjetivo, ao mesmo tempo, em outras palavras, uma realidade na qual a subjetividade ganha objetividade e a objetividade se subjetiva.

Na perspectiva sócio-histórica, a compreensão a respeito do psiquismo e dos fenômenos psicológicos está pautada pela categoria historicidade, que implica considerar que a subjetividade, conjunto de todos os aspectos psicológicos, produzidos pelo psiquismo, é constituída em um processo ativo de relação entre o sujeito e a realidade objetiva. A compreensão desses processos e aspectos pela via da historicidade impõe considerar de forma dialética a relação subjetividade-objetividade, formulação que aponta exatamente para a atividade do sujeito sobre o objeto, transformando a ambos e constituindo as experiências que são registradas a partir dessa dinâmica (GONÇALVES; FURTADO, 2016, p. 35).

➤ **Significação: movimento dialético entre sentidos-significados**

Segundo Aguiar (2006), as categorias sentidos e significados, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas desvinculadas uma da outra, pois uma não é sem a outra. Tais categorias compõem uma unidade de contrários, e que somente desta forma nos ajudam a apreender elementos do sujeito.

Vigotski (2009) nos dá todo o fundamento para considerar a palavra, com significado, como fenômeno do discurso, deste modo, sendo do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é uma generalização, um conceito e entendendo que toda formação de conceitos é o ato mais autêntico e indispensável do pensamento, podemos conceituar o significado da palavra como fenômeno do pensamento.

Para Vigotski (2009), ao se transformar em palavra o pensamento se reestrutura e se modifica, em outros termos, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. A palavra é cheia de significados e é inconstante, se desenvolve ao longo de um processo social e histórico e se modifica ao longo desse processo. Segundo Aguiar e Ozella (2006), os significados são produções históricas e sociais que nos autorizam a comunicação e socialização de nossas experiências, referindo-se aos conteúdos, mais fixos, que são compartilhados e apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de sua própria subjetividade.

Os significados representam-se como uma possibilidade de comunicação mais universal, são compartilhados de modo mais equitativos nos diálogos porque sua origem é convencional. Conceituados como produções históricas e sociais, os significados, se constituem, dialeticamente pela marca da afirmação e da contradição. “Ao mesmo tempo em que se afirma como estáveis, os significados se modificam e superam suas características relacionais com o pensamento; portanto são um processo dialético e complexo” (SOARES, 2006, p. 54).

O sentido é inconstante, complexo e móvel, em cada contexto pode expressar variadas formas de pensamento, dessa forma o sentido da palavra é inesgotável. O sentido é mais amplo que o significado, pois institui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade (AGUIAR, 2006).

Nessa circunstância, podemos afirmar que as significações são uma categoria historicamente constituída na produção contínua de sentidos e significados e se apresentam na relação entre os sujeitos. Bock e Aguiar (2016) destacam que as significações são importantes como mediadoras na relação entre pensamento e linguagem. Para Magalhães (2021):

Os sujeitos em suas relações produzem sentidos e significados. Na constituição social de suas realidades revelam subjetividades na objetivação, e no mesmo processo subjetivam objetivações. Esse movimento está eivado de significações, que se realizam na palavra! Isso nos ajuda a explicar por que foi criada a categoria significações. (MAGALHÃES, 2021, p. 251).

2.2.2 Defectologia

Em várias obras de Vigotski, escritos e publicados nos de 1924, 1925 e 1927 pudemos ver o empenho do mesmo em discutir o problema da educação de crianças com deficiência. A concepção da deficiência por Vigotski foi constituída com base no que era a defectologia soviética. Segundo Stetsenko e Selau (2018), o termo “defectologia” hoje é um termo desatualizado, não foi criado por Vigotski na época, mas ele o usou bastante, tanto na teoria quanto na prática em uma ressignificação original. Para Ziesmann (2018, p. 70), “se faz necessário compreender o estudo da Defectologia, as reflexões e análises de Vigotski sobre a possibilidade da aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência”. Muitos autores ainda usam esse termo para preservar a autenticidade das noções propostas por Vigotski, autores esses que trabalham com o referencial vigotskiano, e assim poder evitar possíveis erros conceituais.

Os estudos sobre a Defectologia contribuíram para que Vigotski desenvolvesse sua teoria sobre o desenvolvimento humano. Compreender os caminhos indiretos do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2011) foram essenciais para compreender os processos culturais que se dão nas relações dialéticas do “drama social” (VIGOTSKI, 2000).

Vigotski (1983) menciona o conceito de “defectologia” para entender que os seus fatores biológicos não são os mais relevantes de possíveis limitações de crianças ditas “normais”, pois, segundo ele, “as formas culturais de comportamento são o único caminho para a educação da criança anormal. Elas consistem na criação de caminhos indiretos de desenvolvimento onde este resulta impossível por caminhos diretos” (VIGOTSKI, 1983, p. 06). Vigotski ainda esclarece que:

A concepção meramente aritmética da deficiência da defectologia antiga se expira. A reação contra essa abordagem e todos os problemas da teoria e prática constitui o traço da moderna defectologia. As duas ideias antagônicas, dos dois princípios, constituídas dessa crise de caridade para o que agora passa neste campo de conhecimento sem característica da escola especial. A luta das duas concepções defectológicas, das duas ideias antagônicas, dos dois princípios, constitui o conteúdo vivo daquela crise benéfica para o que agora passa neste campo do conhecimento científico. (VIGOTSKI, 1997, p.12).

Para Vigotski (1997), o desenvolvimento humano acontece num processo dialético entre as condições primárias do sujeito e os processos de mediação que lhe são disponibilizados por meio das relações sociais. Para o autor, uma criança progride em contato com o meio social, pelo método de mediação instrumental ou simbólica, disponibilizado pelas interações no momento em que entra em contato com o meio social. Com relação ao aluno com deficiência, não se pode focar na deficiência, torna-se necessário, da mesma maneira, pensar em outras possibilidades de interação que colaboram para o seu desenvolvimento.

2.3 A história da Educação Especial na perspectiva Inclusiva

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 58, a Educação Especial é a modalidade de educação voltada aos "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A educação especial é uma modalidade de ensino que se destina a alunos com deficiências, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento, que apresentam alterações qualitativas das interações sociais e com altas habilidades/ superdotação, possuindo um potencial elevado em

qualquer área (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes) sendo de forma isolada ou combinadas.

A educação especial é um ramo da educação que se encarrega do atendimento e da educação dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em instituições especializadas (escolas para cegos, escolas para surdos, entre outros) ou no ensino regular. A educação especial oferta meios técnicos e profissionais especializados para trabalhar com esses alunos, desta forma o ensino fica mais próximo das necessidades dos alunos facilitando o aprendizado. Conforme Glat e Blanco (2007):

A Educação Especial não deve ser concebida como um sistema educacional especializado à parte, mas sim como um conjunto de metodologias, recursos e conhecimentos (materiais, pedagógicos e humanos) que a escola comum deverá dispor para atender a diversidade de seu alunado. (GLAT, BLANCO, 2007, p. 16).

No Brasil, a educação especial se instituiu e difundiu a partir de instituições privadas de caráter filantrópico para atendimento de pessoas com deficiência em seu âmbito familiar.

Desde os tempos mais remotos da civilização já encontramos pessoas “diferentes”, que para época não se encaixavam no padrão de normalidade, deste período encontramos poucos relatos. Já na Antiguidade havia uma separação, existia uma postura que aceitava e tinha tolerância a pessoas idosas, doentes e com deficiências, mas em contrapartida tinha-se aqueles que optavam pela eliminação, o menosprezo e a destruição imperavam. Este período ficou caracterizado pela não aceitação da pessoa com deficiência, pois existia uma certa ignorância a este respeito.

Os nômades eram a maioria das tribos, estes acabavam descartando os que já estavam doentes, os que eram idosos e as pessoas com deficiências, por não conseguirem acompanhar o grupo, eles acabavam morrendo de fome ou sendo devorados por algum animal.

Em algumas sociedades, era comum a eutanásia de pessoas com deficiência. A igreja, no período da Idade Média, até condenava essa atitude, mas ao mesmo tempo acreditava que as pessoas com deficiência, consideradas anormais, eram possuídas por seres sobrenaturais, poderes estes vindo de demônios, bruxas e outros espíritos maléficos, e tinham que ser exorcizadas e curadas. Como menciona Stobãus e Mosquera (2004):

Ao longo da Idade Média, nos países europeus, os ditos deficientes eram associados à imagem do diabo e aos atos de feitiçaria, eram perseguidos e mortos, pois faziam parte de uma mesma categoria: a dos excluídos. Então,

deviam ser afastados do convívio social ou, mesmo, sacrificados. (STOBAUS, MOSQUERA, 2004, p. 16).

No período do Cristianismo, a pessoa com deficiência passou a ser enxergada como “criatura de Deus”, portanto não podia ser abandonada, uma vez que possuía alma e passara a receber abrigos e alimentação, mas somente o básico, não havia preocupação com a educação desta pessoa.

Nos séculos XVII e XVIII, as pessoas com deficiência mental eram internadas em orfanatos, prisões e manicômios juntos com os demais excluídos da sociedade, sendo eles doentes mentais, delinquentes, idosos e até mesmo os pobres. Esse período ficou marcado pela história como período da exclusão, aqui as pessoas com deficiências não recebiam nenhuma assistência educacional e nenhum outro serviço assistencial. As pessoas com deficiências mais uma vez passam a ser ignoradas, rejeitadas, exploradas e até mesmo perseguidas.

Com o Renascimento, a cultura e os valores voltam-se para o homem. Ocorre aqui uma mudança, a fase da ignorância e a rejeição perde forças e iniciam-se os primeiros balbucios de direitos e deveres das pessoas com deficiências.

Foi no século XVIII, e começo do século XIX, que a educação especial teve início, pois a partir de então a sociedade começa a admitir a necessidade de prestar ajuda às pessoas com deficiências. Iniciam-se as instituições voluntárias, a maioria era religiosa, mas não recebiam ajuda do governo, somente a permissão. As pessoas com deficiências continuaram sendo excluídas da sociedade e das famílias, ainda marginalizadas e discriminadas. De certa forma, a filosofia destas instituições era de caráter assistencialista e filantrópico, não se preocupando tanto com a questão educativa. Segundo Stobâus e Mosquera (2004):

Ao final do século XVIII e início do século XIX, se inicia nos países escandinavos e na América do norte o período da institucionalização especializada das pessoas com deficiência, e a partir daí surge a Educação Especial. A sociedade toma consciência da necessidade de atender essas pessoas, mais com caráter assistencial que educativo. (STOBAUS, MOSQUERA, 2004, p. 17).

Mesmo com essa segregação e discriminação, foi um avanço para a educação especial, com o desenvolvimento científico e técnico. Nesse período, foram criadas instituições para pessoas com deficiências no intuito de encontrar subsídios de tratamento e desenvolvimento científico. Assim, a educação especial, na época, passou a ter métodos de avaliação e tratamento.

Muito se discutiu sobre a educação especial nesse longo período. A partir da década de 90, as pesquisas em educação especial passam a ter um enfoque de inclusão. A inclusão

determina que todos os alunos pertençam ao mesmo contexto escolar, participando, assim, de todas as atividades, mesmo sendo adaptadas para atender as diferenças individuais. A Educação Especial passa a fundamentar-se em princípios norteadores. De acordo com BRASIL/SEESP-MEC (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores. Dentre eles, os mais citados são: igualdade de oportunidades, valorização das diferenças humanas em todos os aspectos, seja pelas diversidades étnicas, culturais, sociais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero.

Em 1990 os direitos a uma educação básica que devem ser proporcionados a todas as crianças, jovens e adultos são afirmados na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e é corroborado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que se aproxima da Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, publicado em 1994, e assegura que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educativo.

Com a Declaração de Salamanca, em 1994, surge o conceito de educação inclusiva. A ideia de educação inclusiva é incluir alunos com deficiências junto com os demais. Do ponto de vista pedagógico, a interação entre todos os alunos colabora para a integração de todos e ajuda em seu desenvolvimento. Sabe-se que há grandes dificuldades por partes das escolas em conseguir integrar alunos com deficiência, a inclusão é uma inovação, muitas escolas estão se reestruturando neste sentido.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994 p. 5).

Trabalhar numa perspectiva inclusiva envolve, primeiramente, respeitar os diferentes saberes, é preciso rever paradigmas e quebrar preconceitos, sendo assim, requer uma mudança no campo educacional. É preciso ter um olhar diferente para essa situação, ter práticas reflexivas e comprometimento com esses alunos. Para Peixinho (2019, p. 34), “o processo de inclusão escolar exige mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo e o rompimento de atitudes discriminatórias”. A escola inclusiva apresenta propostas pedagógicas que contemplem a diversidade, aceitando, considerando e valorizando as diferenças do aluno num todo, no seu contexto social, cultural e afetivo e em suas necessidades. Para Salgado, a escola inclusiva é:

[...] um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar como um todo, desde espaço físico, dinâmica de sala de aula, currículo, formas e critérios de avaliação, tendo como marco referencial a aprendizagem do aluno (SALGADO, 2018, p.48).

Pensando na proposta de Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integralizar o sistema regular de ensino, o aluno passa a ser compreendido em sua especificidade. A Educação Inclusiva pressupõe o desenvolvimento humano na medida em que o indivíduo se forma e se transforma no meio educacional. Dentro dessa perspectiva inclusiva, a educação não objetiva evidenciar as diferenças, o aluno passa a ser visto e conhecido a partir da sua essência, e não a partir da sua deficiência.

2.3.1 Perspectiva da Legislação e Fundamentos Legais

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96, a educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida na rede regular de ensino para alunos que possuem deficiências, que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que requer recursos, estratégias e metodologias educacionais específicas e adaptadas. Na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96, encontramos o processo integração e inclusão garantidos, na rede regular de ensino, pela legislação, quando diz em seus artigos e incisos:

Artigo 58 - Entende-se por educação especial, para efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais.

§ 1º - Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º - 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.

§ 3º - A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

Artigo 59 - Os sistemas de ensino assegurados aos educandos com necessidades especiais:

.....
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Artigo 60 - parágrafo único: O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Em 1994, a UNESCO junto com o governo espanhol realizou uma conferência mundial, com o objetivo de impulsionar uma educação para todos, mas que essa fosse garantida pelos Estados e que se tornasse parte integrante do sistema educativo. A conferência contou com mais de trezentos representantes de vinte e cinco organismos internacionais e noventa e dois governos, dessa conferência surgiu a Declaração de Salamanca, um documento composto por princípios, práticas e políticas para as necessidades educacionais especiais. A partir daí todos os seminários de professores, pesquisadores e pais começaram a discutir, além da inserção e integração, um ensino de qualidade, permanência e a responsabilidade da sociedade nesse processo de inclusão, assim como a de tentar mudar a concepção a respeito da educação de pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca veio mudar o conceito de inclusão dentro da educação, vemos isso em muitos trechos, em que se menciona o conceito de inclusão como:

[...] Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade (UNESCO, 1994, p. 4).

Os temas inclusão e integração são abordados e contextualizados em várias legislações brasileiras: na Constituição de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990; na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e na lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989. A Constituição Federal, especificamente em seu artigo 208, inciso III, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, termo este usado na época, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei Federal 7.853, de 24 de outubro de 1989, reafirma a oferta obrigatória e gratuita de Educação Especial em escolas públicas e, em seu artigo 8º, criminalizou o preconceito referente à discriminação da pessoa com deficiência no que se refere ao acesso e permanência na escola. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, confere o direito do deficiente à saúde, à educação e à profissionalização e proteção no trabalho, não fazendo distinção entre as pessoas.

As leis precisam ser analisadas e interpretadas tendo como base os princípios da Constituição Federal de 1988, seja ela qual for. A lei 7.853/89 ratifica a Constituição Federal no que se refere à obrigatoriedade de oferta da educação especial nas escolas públicas e caracteriza como crime quando qualquer instituição educacional, sendo privada ou pública,

recusar, cancelar, suspender ou postergar, sem justa causa, a inscrição de alunos em qualquer estabelecimento de ensino por motivos dependentes da deficiência que possui.

A resolução n. 02/2001, do Conselho Nacional de Educação, também publicou diretrizes para a educação especial, prevendo atendimento aos alunos com deficiências em classe comuns do ensino regular durante toda a educação básica. A resolução também assegura, às escolas, a criação de classes especiais, desde que atendam as orientações da LDB, e estabelece atendimento em caráter transitório aos alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações em seu processo de desenvolvimento, nas classes especiais.

A Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP), através do documento Política Nacional de Educação Especial que conduz oficialmente os serviços públicos nesta área, considera a Educação Especial como sendo:

[...] um processo que visa a promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob esse enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos (BRASIL, 1994, p.17).

Em 2009, o então Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Cesar Callegari, assinou a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que determina o AEE para alunos com deficiências, transtornos e superdotação no ensino regular. Em seu artigo 2º esclarece sobre a função do AEE, parte integrante do processo educacional, é complementar ou suplementar a formação dos alunos com necessidades especiais. Para que isso tudo ocorra é importante que haja recursos de acessibilidade, disponibilização de serviços e estratégias que eliminem barreiras de inclusão.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em 2015, é instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência pela Lei 13.146, em 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que destina assegurar e promover condições de igualdade às pessoas com deficiência e assegura direitos à educação dos mesmos.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

Segundo Dias (2017, p.19), “nos últimos anos, têm sido evidentes os avanços ao nível da legislação, dos recursos e da investigação centrada na escola inclusiva”. Tanto as legislações, quanto a história, têm nos mostrado que há um grupo de pessoas que se preocupa em oferecer educação às pessoas com deficiência. Apesar de algumas contradições existentes, temos muito o que buscar ainda, principalmente alternativas para a educação formal de todas as pessoas, a começar pelo cumprimento das leis vigentes.

2.4 A formação docente

Na década de 1980, houve contribuições no movimento pela profissionalização do ensino, foi reconhecida a existência dos saberes específicos que caracterizaram a profissão docente. Saberes estes desenvolvidos pelos professores no seu processo de formação e no próprio cotidiano dos docentes em suas atividades.

É importante identificar esses saberes docentes e as habilidades que delimitavam a ação do docente, para tanto utilizaremos as contribuições de Tardif (2014, p. 39) ao afirmar que: “[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

A formação do docente se inicia a partir do momento em que ele ingressa na escola como aprendiz e ramifica-se por toda vida escolar pela qual ele passar. Para pensar em formação docente temos que pensar numa prática pedagógica de qualidade e entender o desenvolvimento dos saberes docentes na formação do professor, que exige uma qualificação, valorização e políticas adequadas.

Para Roldão (2007), a ação de ensinar, fazer com que os alunos aprendam os saberes é a especificidade profissional do professor, o conhecimento profissional específico é fator

primordial na distinção profissional docente. Sendo assim, o conhecimento específico e o ato de ensinar definem a profissionalidade docente.

Para a autora, a relação teoria-prática define o conhecimento teórico efetuado pelo docente na prática de ensinar, constituído por saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz. Ou seja, a construção do conhecimento profissional docente acontece num processo de reflexão que parte da prática para a ação, firmando sua formação inicial em exercício.

Para Nóvoa (2009), a formação docente deveria estar dentro da profissão, assim, reforçaria a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Em 2011, o autor e pesquisador assegura que a formação de professores está sujeita a um excesso de discursos que só traduzem a pobreza de práticas e é nesse contexto que se está observando um regresso dos professores à centralidade que se havia perdido. A investigação, os recursos, a tecnologia, a gestão e o currículo são importantes para Nóvoa, porém nada disso substitui o papel do professor. A diversidade, as novas tecnologias e a aprendizagem são questões e temas que requerem muita reflexão e intervenção dos professores. Formação docente e práxis dentro da profissão acarretam formação permanente em busca da humanidade. Para Santos (2016, p. 35), “a formação é constante, pois é no movimento do cotidiano da sala de aula que ocorrem a reflexão, a crítica e o pensar em torno da prática”.

Segundo Tardif (2014), a noção de saber engloba quatro elementos: conhecimentos, competências, habilidades e atitudes. Os saberes que os professores carregam e que servem de base para o ato de ensinar são oriundos da formação inicial e continuada, da experiência profissional, do currículo, da formação cultural e de outras fontes. Portanto, os saberes profissionais que os professores possuem são resultados de diversos fatores constitutivos que se transportam pela história de vida individual.

Para o autor, os fundamentos do saber ensinar são de três instâncias: existenciais, sociais e pragmáticos. Os existenciais são os aspectos intelectual, emocional, afetivo, pessoal e interpessoal que constituem o sujeito professor; os sociais são os saberes que são adquiridos de fontes sociais distintas em tempos sociais diferentes; e os pragmáticos é o saber-ensinar que está ligado aos saberes práticos (ação), são os saberes do trabalho.

São existenciais, no sentido de que um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. (p. 103). Os fundamentos do ensino são sociais porque, como vimos, os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e são adquiridos em tempos sociais diferentes: tempo da infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na

profissão, da carreira... (p. 104) (...) são pragmáticos, pois os saberes que servem de base ao ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor, de saberes sobre o trabalho, ligados às funções dos professores. (TARDIF, 2014, p. 105).

Tardif (2014) indaga a problemática da profissionalização do professor apoiado nos saberes docentes. Para o autor, os saberes dos professores conversam com as dimensões do ensino. Esses saberes, apesar de serem sociais, trazem a marca do individual, descrevendo-se como uma combinação resultante da junção de várias fontes de formação e das crenças pessoais que cada um possui.

2.4.1 A formação do professor do AEE

A formação do professor para atuar no AEE perpassa por um olhar diferenciado, uma escuta pedagógica especificada. Carvalho entende que o processo de ensino-aprendizagem assegura e possibilita a história, assim, “pode-se dizer que a educação possibilita o acesso à cultura historicamente acumulada” (CARVALHO, 2020, p.39) em que se percebe o aluno como ele é, em suas potencialidades, necessidades e individualidades para o processo de ensino aprendizagem junto com o seu desenvolvimento e, assim, poder atender às especificidades de cada aluno dentro do coletivo em sala de aula.

A abordagem histórico-cultural formulada por Vigotski, que afirma o desenvolvimento humano se dá a partir das relações com o parceiro, nas trocas sociais entre as pessoas, por meio de processos de mediação e de interação, é uma das perspectivas de estudo do desenvolvimento humano que norteia as práticas do ensino no AEE.

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), especifica a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a área da inclusão escolar. Para atuar na educação especial:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. 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. 17-18).

O documento assegura a necessidade de o professor da educação especial ter em sua formação geral conhecimentos não só da docência, mas também conhecimentos específicos relacionados às características do público-alvo da educação especial.

O Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica aprovou, em 2001, a Resolução nº 2/2001 que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Nela, aborda a questão de política de formação de professores que prevê um profissional diferenciado para atender às demandas de inclusão escolar, instituindo a diferenciação de duas categorias: docentes capacitados (que tiveram em sua formação conteúdos sobre a educação especial) e docentes especializados (aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais dos alunos).

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais 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 São considerados professores especializados em educação especial 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, adequados ao 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).

De acordo com a mesma diretriz, para atuar na educação especial, o Artigo 18 estabelece a necessidade de comprovação:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do

conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (BRASIL, 2001).

O professor do AEE precisa conhecer o desenvolvimento de seus alunos e todo o percurso tanto direto como indireto que ele trilhou. Deve se envolver nos trabalhos coletivos de toda a comunidade escolar para que traga reflexões, contribuições, recursos, metodologia e conhecimentos necessários que priorizem uma prática mais humana, democrática, ética e justa na escola.

2.4.2 O atendimento Educacional Especializado

O AEE foi criado com intuito de organizar o ensino especial, tanto que é sustentado por diversos decretos e resoluções. A formação de professores para atuar nesse atendimento requer outra estrutura, estrutura esta voltada para o trabalho com a diversidade de alunos. Todos os alunos têm o direito de se matricular no ensino regular, os alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação além de estar matriculado no ensino regular têm o direito concomitantemente de frequentar o AEE no contraturno.

A legislação possibilita que as diretrizes de ensino assegurem as práticas de inclusão, enquanto dispositivo vigente, pois compreende o AEE como apoio à inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, enfatiza:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 16).

Os regulamentos legais para participar do AEE são formulados e reformulados com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, assim como garantir a sua frequência no contraturno à escolarização. O Artigo 1º das Diretrizes Operacionais para o AEE, previstas na Resolução 4/2009, especifica o público-alvo deste atendimento:

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

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas de conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

O encaminhamento do aluno com deficiência para o AEE precisa ser feito pelo professor da sala regular, por meio de um relatório que constará uma descrição detalhada de aspectos deste aluno, observados pelo próprio professor, tais como: linguagem, desenvolvimento cognitivo/aprendizagem, desenvolvimento psicomotor, sociabilidade/afetividade e meios sociais/família. Esse documento, segundo Sardagna e Frozza (2019, p. 9), passa a ser “relevante, uma vez que traz a produção de um aluno não aprendente, que difere da norma estabelecida naquele espaço/tempo e priorizada pelo professor”.

O Decreto 7611/2011, em seu artigo 2º, estabelece que o AEE deva estar voltado para a delimitação das barreiras impostas, dentro das escolas de educação básica relacionados à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Para que se efetive de fato esse atendimento, é necessário que o professor da sala regular, que está em contato direto com os alunos, encaminhe-os por meio do preenchimento de formulários, para esse profissional habilitado. É preciso que haja articulação entre o docente da sala de aula e o docente da sala de recursos multifuncional.

Na sala multifuncional, o aluno terá à disposição os recursos pedagógicos necessários, as estratégias e orientações devidas, concomitantes aos ensinamentos da sala regular.

Essas estratégias para se alcançar bons resultados são evidenciadas na legislação, quando analisamos as atribuições do educador do atendimento educacional especializado.

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

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

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

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

- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas inter setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

A legislação apresenta o AEE como um serviço de apoio à inclusão escolar, tendo que considerar as necessidades dos alunos de seu público-alvo. O professor do AEE deve produzir materiais didáticos e pedagógicos adequados e acessíveis para cada necessidade, ajudando os alunos a superarem seus desafios vividos no ensino regular comum e atingir os objetivos propostos no currículo da turma em que o aluno está inserido. A parceria estabelecida entre o profissional do AEE, o professor da sala regular e os demais profissionais da escola se faz fundamental. É de responsabilidade do professor do AEE orientar os demais professores, a família e os funcionários da escola sobre os recursos pedagógicos utilizados e a acessibilidade deste aluno de forma a amplificar suas habilidades, estimulando sua participação e autonomia.

No próximo capítulo, descreveremos a metodologia e o tipo de pesquisa utilizada, descreveremos os participantes, as técnicas que foram implantadas para a produção das informações e os procedimentos utilizados para a produção e análise dessas informações.

3 METODOLOGIA

Esse trabalho de pesquisa foi efetuado por intermédio da abordagem qualitativa e teve como objetivo apreender as significações do professor do AEE, atuante no Ensino Fundamental sobre a sua função e práticas pedagógicas, por meio do estudo da mediação, em uma perspectiva da Abordagem Sócio-histórica. Teve como objetivos específicos: identificar o perfil acadêmico de formação dos professores, conhecer as significações atribuídas pelos professores do AEE sobre a formação inicial e continuada para prática pedagógica de alunos com deficiência, analisar a construção de saberes da prática pedagógica dos professores do AEE, descrever os saberes experienciais nas práticas pedagógicas e atuações dos professores do AEE e verificar as necessidades formativas apresentadas por professores do AEE.

Para Marconi e Lakatos (2003), todas as ciências são caracterizadas pela utilização de métodos, métodos estes científicos. Porém nem todos os estudos utilizam-se de métodos provenientes da ciência, sendo assim nem todos os métodos científicos são exclusivos da ciência, mas não há ciência sem os métodos científicos, sem o emprego dos mesmos.

Marconi e Lakatos definem o método como:

Assim, o método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.83).

Para análise, compreensão e apreensão das significações do professor participante da pesquisa, foram adotados os núcleos de significação e os instrumentos utilizados para a produção das informações foram o questionário e a entrevista semiestruturada.

3.1- Tipo de Pesquisa

O presente estudo tem uma abordagem qualitativa em relação ao problema. Foram utilizados questionários compostos por perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada com perguntas abertas aos participantes para proporcionar um melhor acesso a comunicação conjunta, principalmente no estudo de situações nas quais as intersubjetividades e subjetividades se cruzam e todas oportunizarão a interpretação das respostas pela pesquisadora.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Com o intuito de discutir fatores que contribuem para as práticas educativas no AEE, foram realizadas as transcrições de cada dado coletado e receberam as devidas considerações atribuindo significados com base teórica, o que permitiu fundamentar o estudo.

3.2- Participantes da Pesquisa

Foram convidados para a presente pesquisa 24 professores efetivos da rede municipal da educação básica de uma cidade do litoral norte do estado de São Paulo, que atuam como especialistas do EAPE no Ensino Fundamental, termo usado no município e que faz a mesma função do AEE, segundo o decreto municipal. Dos 24 professores, 21 professores responderam ao questionário, sendo que um professor foi destituído do cargo para exercer outra função e outros dois não quiseram responder. O grupo do EAPE do referido município pesquisado conta atualmente com um total de 23 profissionais atuantes no Ensino Fundamental, alguns atuam concomitante também na educação infantil. Todos os profissionais receberam um questionário e, no final do mesmo, foi solicitado que indicassem três professores entre seus pares que, em sua opinião, consideravam ter boas práticas pedagógicas. Dentre os mais indicados, foram convidados seis professores que aceitaram participar da entrevista semiestruturada.

Depois que foi autorizada a pesquisa pela Secretaria de Educação do município e teve a aprovação do Comitê de Ética, os professores indicados foram comunicados para dar andamento ao estudo.

3.3- Instrumentos para produção de informações e conhecimento

Como instrumento de pesquisas foram utilizados primeiramente o questionário seguido da entrevista semiestruturada.

3.3.1- Questionário

Gil (2008) é um dos autores que defendem o uso do questionário em pesquisa, considera-o uma técnica bastante eficaz para verificação dos objetivos da pesquisa e para testar as hipóteses que foram construídas. Desta forma, o autor define o questionário como:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Para o autor, o questionário tem o objetivo descrever as características da população pesquisada e testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa.

O questionário (Apêndice A) foi elaborado pelo formulário *Google Forms* e contou com perguntas fechadas e abertas no sentido de identificar cada participante, tais como: saber que formação possui, quanto tempo de docência possui, há quanto tempo atua como professor no AEE, o que pensa sobre educação especial. A pergunta final visava a saber do participante se aceitava participar de uma entrevista, caso fosse indicado pelos seus pares, e indicar o nome de três professores que considera ter boas práticas pedagógicas.

O questionário foi enviado via *WhatsApp* a todos os professores especialistas do AEE que atuavam no Ensino Fundamental do município referido. Após contato com eles, os mesmos foram livres para responder as perguntas em um determinado tempo, data final de envio. Junto com o questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE anexado (Anexo A).

3.3.2- Entrevista semiestruturada

A entrevista é um instrumento utilizado no mundo acadêmico. Segundo Duarte (2004), é um instrumento fundamental para quando se quer mapear práticas usadas, permitindo ao pesquisador perceber e compreender como preside as relações no interior de um determinado grupo.

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se

estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (DUARTE, 2004, p. 215).

Não é algo simples de se realizar, exige um preparo prévio do pesquisador durante e após a coleta de dados. Conforme Duarte (2004), uma boa entrevista exige:

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (DUARTE, 2004, p. 216).

A entrevista caracteriza-se por uma interação humana (situação em que os significados são construídos). Segundo Szymanski (2004), é por meio da entrevista que podemos fazer uma reflexão das falas dos entrevistados, expressando sua compreensão e formas de pensar. Para a autora (2004, p. 29), “tem por objetivo trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema que é introduzido”.

A entrevista semiestruturada (Apêndice B) foi utilizada com o intuito de buscar identificar a formação desses professores, o que eles pensam sobre a formação continuada, a educação especial e o que levou a ser esse profissional do AEE. Assim, permitiu conhecer o perfil acadêmico de formação desses professores e os sentidos atribuídos pelos próprios sobre a formação inicial para prática de alunos com deficiência. As entrevistas foram agendadas previamente com cada entrevistado e foram gravadas por áudio e vídeo.

3.4- Procedimentos para produção de informações e conhecimento

Antes de qualquer coleta de informação e iniciação da pesquisa que se utilizou de seres humanos para coleta de informações, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) e, assim que foi aprovada, com o CAAE nº 52229921.4.0000.5501 (Anexo C) logo após a autorização da Secretaria de Educação do município para a realização da mesma (Anexo B), deu-se início ao trabalho. O Comitê de Ética

tem a finalidade de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a aprovação de ambos os setores, a pesquisadora entrou em contato com os participantes da pesquisa por meio do aplicativo *WhatsApp*, contato telefônico este fornecido pela secretaria de educação do município, e foi realizado o convite e apresentada a pesquisa. Após terem aceitado participar do estudo, os professores preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Anexo A) através do questionário do *Google Forms*, no qual foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, assim como os riscos e benefícios envolvidos, o sigilo total da identidade e a possibilidade de não querer mais participar da pesquisa a qualquer momento que desejarem.

3.4.1- Questionário

O questionário do *Google Forms* (Apêndice A) foi enviado através do aplicativo *WhatsApp* a todos os 24 professores especialistas que atuavam no AEE do Ensino Fundamental, após aceitação da pesquisa.

O questionário contou com dez perguntas fechadas, que abordaram características dos participantes, tais como: idade, sexo, tempo de atuação no AEE, tempo de serviço, escolarização, entre outros; oito perguntas abertas que abordaram o que os participantes pensam sobre a educação especial, que formação possui para atuar como especialista do AEE e quais as suas práticas pedagógicas e quatro perguntas referentes à percepção dos mesmos em relação a certos temas: formação continuada, formação inicial, e outros, em que os mesmos puderam dar a resposta de acordo com a escala (1 de menor importância a 5 de maior importância). Por fim, foi solicitada a indicação de três colegas entre seus pares que o próprio considerava ter boas práticas pedagógicas; caso fosse indicado, se aceitava participar da pesquisa. Pedimos a sugestão de habilidades e/ou conteúdos e/ou temas para ser trabalhado por meio de jogos para alunos PAEE que colaboraria para a sua prática, com o intuito de criar um *ebook* como recurso metodológico educacional que servirá de orientação a estes professores como produto final dessa pesquisa.

O questionário foi formulado pelo aplicativo *Google Forms*, cada participante respondeu no seu tempo, o questionário foi enviado na segunda quinzena de novembro de 2021 e respondido até dezembro do decorrente ano.

3.4.2- Entrevista semiestruturada

Os entrevistados aceitaram anteriormente, ao responderem o questionário, a participação na entrevista. As entrevistas foram agendadas previamente com os seis professores mais indicados entre seus pares no questionário respondido anteriormente. De acordo com a disponibilidade de cada um, foram agendadas as entrevistas e todas aconteceram no mês de fevereiro de 2022. A realização da entrevista foi de forma remota, por meio do aplicativo *Zoom* e foram gravadas através de vídeo e áudio, por garantia foi usado também o aplicativo gravador do celular, para transcrição e análise posteriormente. Cada participante foi identificado por meio de um código.

A entrevista contou com um roteiro pré-estabelecido de aproximadamente 14 questões abertas (Apêndice B), cujos temas foram voltados para opinião sobre: formação continuada, formação inicial, AEE como atividade de complemento e práticas pedagógicas utilizadas no AEE.

Segundo Szymanski (2019, p.197), na entrevista há reflexividade, sendo que “o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressa a compreensão da mesma pelo entrevistador e submete tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade”.

Após a transcrição das entrevistas que ocorreram no mês de março de 2022, uma cópia fora enviada ao entrevistado, com sua permissão, pelo aplicativo *Google Forms*, para que o mesmo pudesse discordar ou modificar suas proposições. Nenhum participante discordou de suas colocações, informando que concordava com tudo que estava escrito. Nosso intuito foi ter uma apreensão fidedigna dos relatos dos próprios entrevistados e uma originalidade das informações apresentadas, tornando possível a compreensão dos sentidos e significados por eles atribuídos à prática docente.

3.5- Procedimentos para análise das produções de informações e conhecimento

As informações coletadas tanto dos questionários quanto das entrevistas semiestruturadas foram analisadas à luz da Psicologia Sócio-histórica, a partir da proposta de núcleos de significação, que Aguiar e Ozella (2013) consideram por serem leituras flutuantes, são instrumentos utilizados para analisar e interpretar pesquisas científicas qualitativas.

[...] nas diversas leituras do material transcrito, destacamos conteúdos das falas do professor que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga

emocional ou ambivalências. Esses conteúdos são chamados de pré-indicadores e, geralmente, apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309).

Desta forma foi possível apropriar das significações construídas pelos participantes em seus aspectos sociais, emocionais, culturais e cognitivos. Todas as informações coletadas utilizadas foram transcritas, lidas e analisadas, os conteúdos foram agrupados em pré-indicadores construídos, depois separados por semelhanças (indicadores) e, por fim, foi feita a sistematização e construção dos núcleos de significação. Como explica Aguiar e Ozella (2013):

A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

A análise dos núcleos de significação se deu em três fases. A primeira fase foi de produção de informações, salientando a palavra com significado. Esta fase é considerada como levantamento e elaboração dos pré-indicadores (Apêndice C).

Aguiar e Ozella (2006) ressaltam que para chegarmos aos pré-indicadores é necessário que se observe a fala do participante, quais palavras se repetem com frequência, considerando que estas palavras têm importância para o sujeito.

A segunda fase teve por características a aglutinação dos pré-indicadores, por similaridade, complementariedade e/ou contraposição, formando, assim, os indicadores, (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O processo de articulação dos indicadores em núcleos de significação constitui a terceira fase.

Inicialmente, após a construção dos núcleos de significação, foi realizada a análise intranúcleo, considerando as informações coletadas e a base teórica dessa pesquisa. Posteriormente, foi realizada a análise internúcleos.

A seguir, descrevemos os resultados desta pesquisa com a caracterização dos participantes, a análise intranúcleos, com o levantamento dos indicadores e núcleos de significação, a análise dos três núcleos de significação elencados, sendo eles: a necessidade formativa para atuar no AEE e a importância da formação; as parcerias do AEE e as significações atribuídas em relação à construção de saberes sobre a prática pedagógica; as práticas pedagógicas no AEE: metodologia, desafios e entraves, finalizando com a análise internúcleos.

4 RESULTADOS

Serão apresentados os resultados obtidos na pesquisa. Para uma melhor compreensão os resultados obtidos por meio das questões fechadas do questionário foram analisados e foram apresentados em forma de gráficos e tabelas. Já as questões abertas foram analisadas juntamente com a entrevista semiestruturada e serão apresentadas por meio da análise dos núcleos de significação. A pesquisa contou com a participação de 21 professores atuantes no AEE do Ensino Fundamental da rede municipal de uma cidade do litoral norte paulista. Para a identificação dos participantes que responderam o questionário e garantia do anonimato utilizamos um código, denominamos como P1, P2, P3 até P21. Para os que participaram da entrevista foram utilizados códigos denominados como PI1, PI2, PI3, PI4, PI5 e PI6.

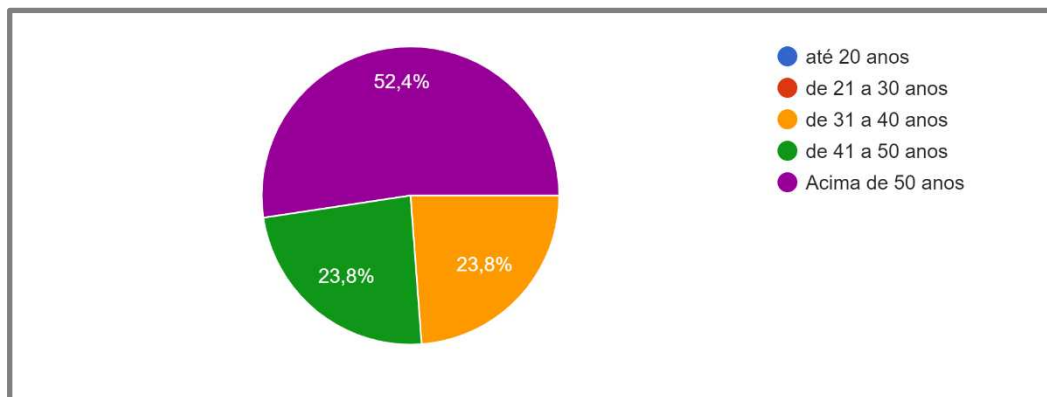
4.1 Caracterização dos participantes

Buscando a produção de informações significativas para apreender as significações de professores do AEE, atuantes no Ensino Fundamental, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas, objetivo este geral desta pesquisa, as questões fechadas e abertas do questionário foram analisadas e apresentadas através de tabelas e gráficos para identificar melhor a caracterização dos participantes.

Dos 21 professores que participaram da pesquisa, somente um é do gênero masculino. A prevalência feminina na docência já ocorre há algum tempo, essa constatação dos dados fornecidos por pesquisas sobre a realidade docente no Brasil é vista em pesquisas coordenada por Gatti e Barreto que destacam a existência esmagadora de mulheres entre os profissionais da educação.

No que tange ao sexo do grupo, como é de conhecimento, a categoria de professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1%, versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino (GATTI, BARRETO, 2009, p.24).

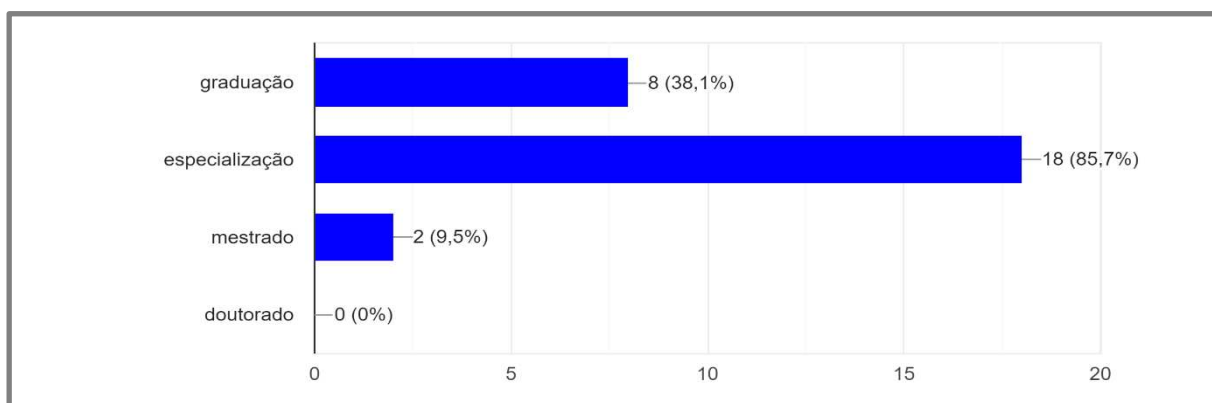
Quanto à faixa etária, há uma predominância na faixa acima de 50 anos e não encontramos nenhum participante com menos de 31 anos:

Gráfico 2- Faixa etária

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo de faixa etária dos professores participantes da pesquisa, a maioria se encontra na faixa acima de 50 anos, seguido de um empate entre as faixas etárias de 31 a 40 anos e 41 a 50 anos. Fim da descrição.

Em relação ao nível de formação acadêmica dos participantes, somente dois possuem o título de mestre e nenhum o título de doutor, a maioria possui especialização:

Gráfico 3- Formação Acadêmica

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo na formação acadêmica dos professores participantes da pesquisa, a maioria possui especialização correspondendo 85,7%, seguido de somente graduação em 38,1% e mestrado em 9,5%, nenhum com formação em doutorado. Fim da descrição.

Sabemos que em sua formação inicial, o docente não dispõe de todos os saberes fundamentais para ministrar uma aula ou entender as necessidades de uma turma, pois esta muda de acordo com a realidade, com isso é prescindível que o professor continue estudando, realizando formações continuadas a fim de reaprender ou ressignificar suas práticas diárias. Para Delors (2003), a qualidade do ensino é determinada pela formação contínua dos docentes, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas.

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não

deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer (DELORS, 2003, p. 160).

Em se tratando da formação e especialização dos professores que atuam no AEE, pudemos ver uma variedade, sendo 12 com especialização em psicopedagogia:

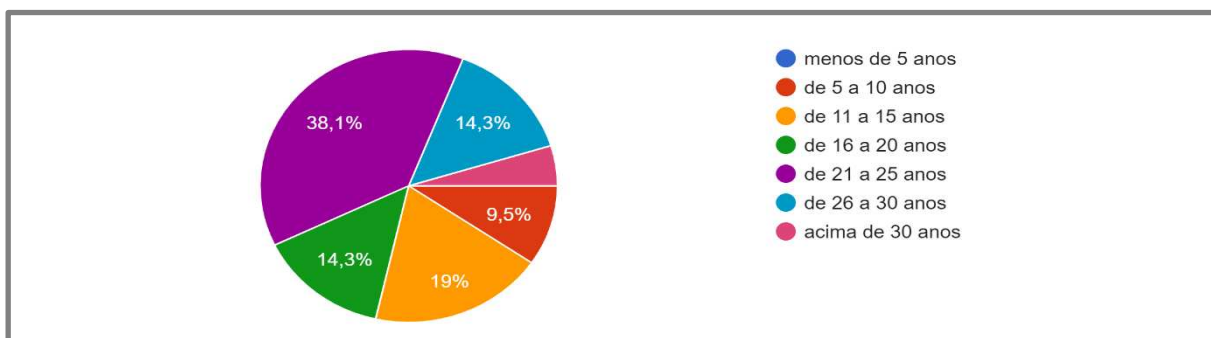
Tabela 6- Especialização

<i>Especialização</i>	<i>Quantidade</i>
Educação Inclusiva	7
Neuropsicopedagogia	4
Psicanálise	1
Psicopedagogia	12
AEE	3
Educação Especial	8
Deficiência Intelectual	2
Libras	1

Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

Em relação ao tempo de docência, oito professores possuem de 21 a 25 anos de experiência profissional, sendo que um possui mais de 30 anos na docência:

Gráfico 4- Tempo de docência

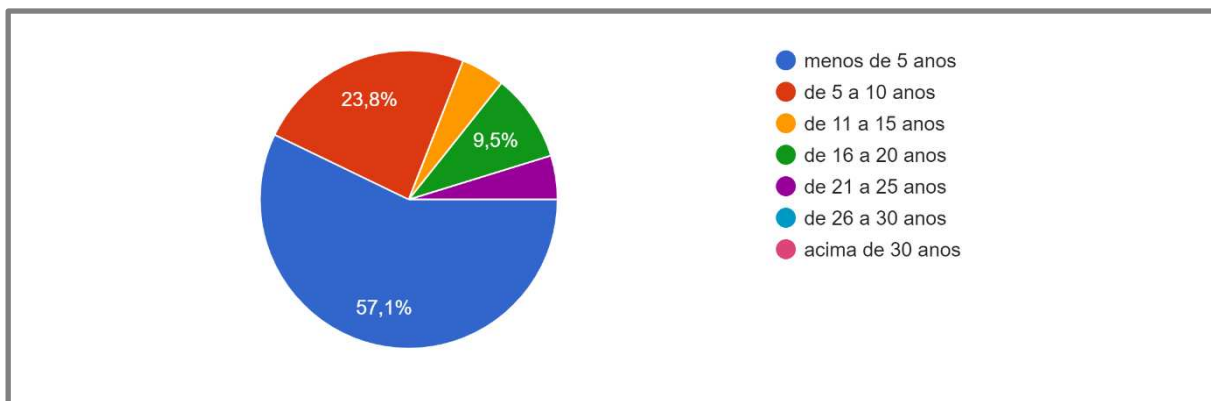


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo de tempo de docência dos professores participantes da pesquisa, a maioria possui de 21 a 25 anos correspondendo 38,1%, seguido de 11 a 15 anos em 19%, de 16 a 20 anos e 26 a 30 anos, correspondendo cada um em 14,4%, de 5 a 10 anos em 9,5% e acima de 30 anos temos 4,8%. Fim da descrição.

Já em relação ao tempo de atuação no AEE, 17 professores atuam até dez anos, sendo que 12 estão trabalhando há menos de cinco anos:

Gráfico 5- Tempo de atuação no AEE



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo de tempo de atuação no AEE dos professores participantes da pesquisa, a maioria possui menos de 5 anos correspondendo 57,1%, seguido de 5 a 10 anos em 23,8%, de 16 a 20 anos em 9,5%, e acima de 11 a 15 anos e de 21 a 25 anos temos 4,8% cada uma. Fim da descrição.

Percebeu-se, ao longo da análise, que o grupo de professores participantes da pesquisa são em sua maioria mulheres que possuem entre 21 a 25 anos de tempo na docência, porém está há pouco tempo de atuação no AEE. Considerando o trabalho como atividade essencialmente humana e representando um valor que está ou poderia estar diretamente ligado à satisfação pessoal, os professores precisam se colocar no campo das atividades que a satisfazem na condição de sujeito social. Algumas professoras em suas falas mostraram que já havia interesse em trabalhar com alunos com necessidades específicas, como podemos ver a seguir:

[...] quem trabalha no EAPE é um professor que além de ter uma chamada, não é a gente que escolhe, a gente que é escolhido. [...] quem passa pelo EAPE e fica são pessoas escolhidas, (...) (P1).

[...] trabalhar com criança com necessidade especial, esse sim foi o meu plano. [...] quando fiz a psicologia eu já fiz voltada para as deficiências, (...) (P1).

[...]eu sempre estive nesse meio da Educação Especial, tudo foi me levando para esse lado, [...] tinha que ser na Educação Especial, tinha que ser educação inclusiva, (...) (P2)

A maioria das professoras estudam muito, (...) (P3).

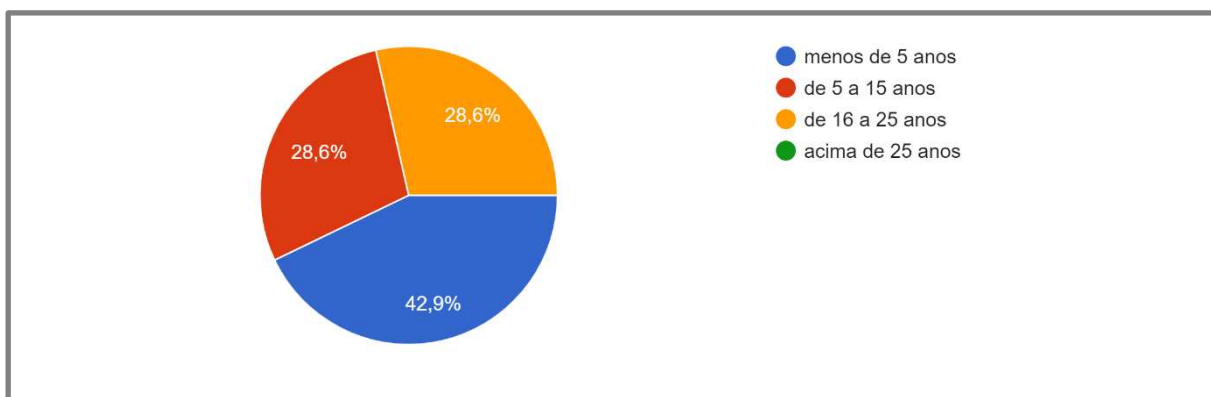
[...] todo processo educacional começa na sala de aula (...) (P6).

As falas aqui analisadas reportaram ou indicaram que os professores, mesmo com muitos anos de carreira, sentem a necessidade de se atualizarem e após alguns anos de docência

em sala de aula, procuraram o trabalho efetivo no AEE, pois em sala de aula já trabalhavam com alunos com deficiência.

Em relação ao tempo de serviço na instituição de ensino que estava trabalhando no atual momento do preenchimento do questionário, pode se perceber que nove professores estavam trabalhando na unidade escolar há menos de cinco anos, seis entre 5 a 15 anos e os outros seis entre 16 a 25 anos, sendo trabalhados não necessariamente no AEE:

Gráfico 6- Tempo de trabalho na unidade escolar



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo de tempo de trabalho na unidade escolar dos professores participantes da pesquisa, a maioria possui menos de 5 anos correspondendo 42,9%, seguido de 5 a 15 anos e de 16 a 25 anos, temos 28,6% cada uma. Fim da descrição.

Em relação à jornada de trabalho, 18 professores atuam acima de 30 horas semanais, três acima de 20 horas até 30 horas e nenhum professor trabalha menos que 20 horas por semana. Para Fernandes e Barbosa, há um alongamento na jornada pelo número imenso de horas de trabalho.

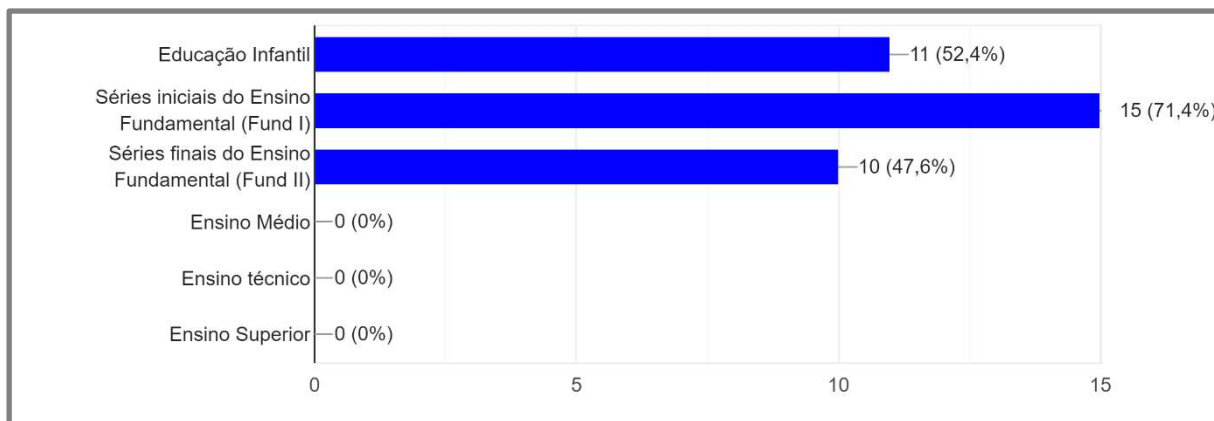
Assim, a jornada de trabalho, difícil de ser analisada pela heterogeneidade do próprio trabalho (há imensas variações entre o trabalho dos professores, seja pelo nível de atuação, rede em que atua, forma de contratação, região do país em que vive etc.), convive com o acúmulo de horas e de tarefas consentidas e não consentidas (FERNANDES, BARBOSA, 2014, p.124).

O professor participa da proposta pedagógica, elabora e cumpre o plano de trabalho, ministra aulas, zela pela aprendizagem dos alunos além de estar diretamente relacionado com a comunidade, o que acaba, de certa forma, excedendo essa jornada.

As modalidades de ensino em que os professores do AEE atuam na rede pesquisada se concentram entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pois alguns professores além de

atuar no ensino fundamental também atuam na educação infantil, pois muitas escolas da rede municipal pesquisada possuem as duas modalidades no mesmo prédio:

Gráfico 7- Modalidade de Ensino

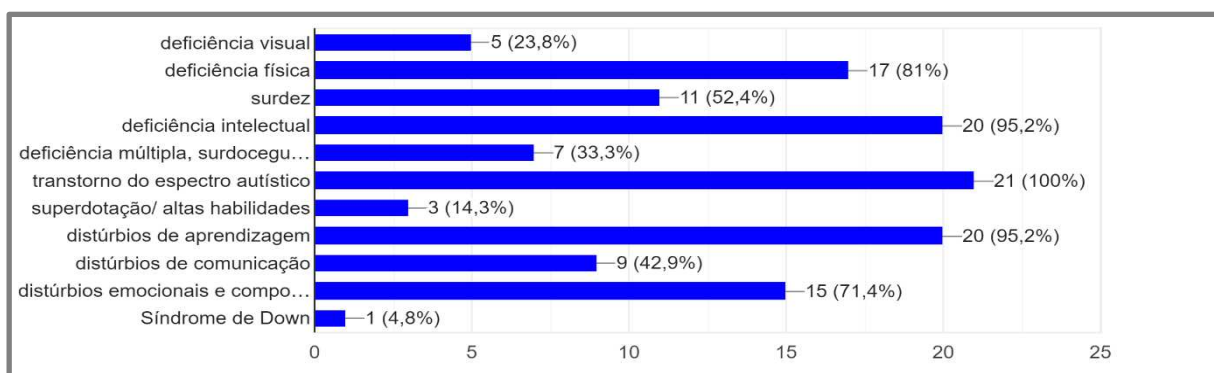


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra um comparativo na modalidade de ensino em que os professores participantes da pesquisa atuam na rede, a maioria atua nas séries iniciais do ensino fundamental correspondendo 71,4%, seguido de educação infantil em 52,4 % e 47,6% atuam nas séries finais do ensino fundamental. Fim da descrição.

Em relação aos alunos do AEE que os professores já trabalharam há uma variação, 100% já teve experiências com alunos com TEA (transtorno do espectro autista), 95% com alunos com deficiência intelectual e o mesmo número aparece com alunos com distúrbios de aprendizagem.

Gráfico 8- Alunos do AEE



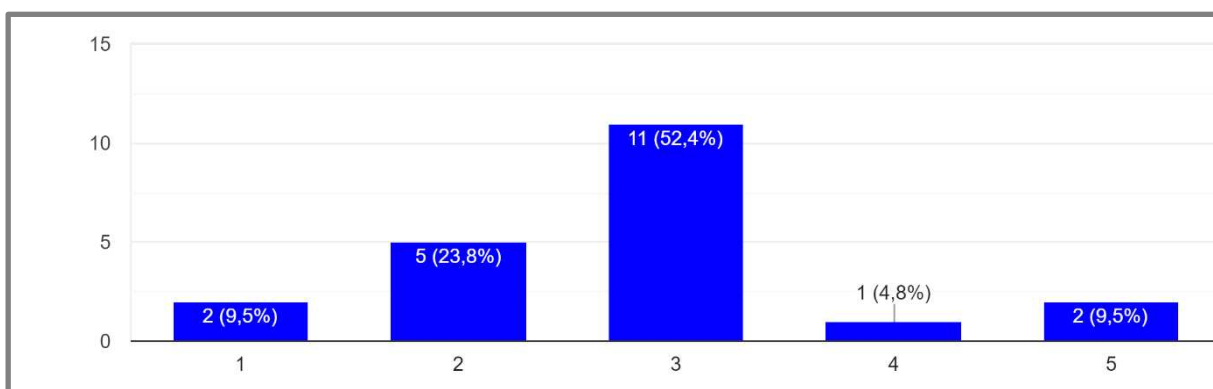
Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra os alunos que já foram atendidos pelos professores participantes da pesquisa atuam na rede, todos já tiveram experiência com alunos com TEA, 95,2% com alunos com deficiência intelectual e distúrbios de aprendizagem, 81% alunos com deficiência física, 71,4% com alunos com distúrbios emocionais e comportamentais, 52,4% com alunos surdos, 42,9% com alunos com distúrbios de comunicação, 33,3% com alunos com deficiências múltiplas, 23,8% com alunos com deficiência visual, 14,3% com alunos superdotados ou altas habilidades e 4,8% com alunos com síndrome de Down. Fim da descrição.

Dentre as questões de caracterização dos participantes, foram realizadas três perguntas baseadas na Escala *Likert* para saber o quanto concordam ou discordam de determinadas afirmações. Os participantes deveriam responder em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e o 5 o de maior importância.

Em relação a formação inicial do professor no quesito articulação entre teoria e prática, pudemos observar que 11 deles consideraram grau 3, nem maior, nem menor importância, já dois professores consideraram grau 1, ou seja, sem importância, a mesma quantidade observamos no grau 5, uma maior importância, conforme observamos no gráfico 11:

Gráfico 9- Articulação entre teoria e prática na formação inicial do docente

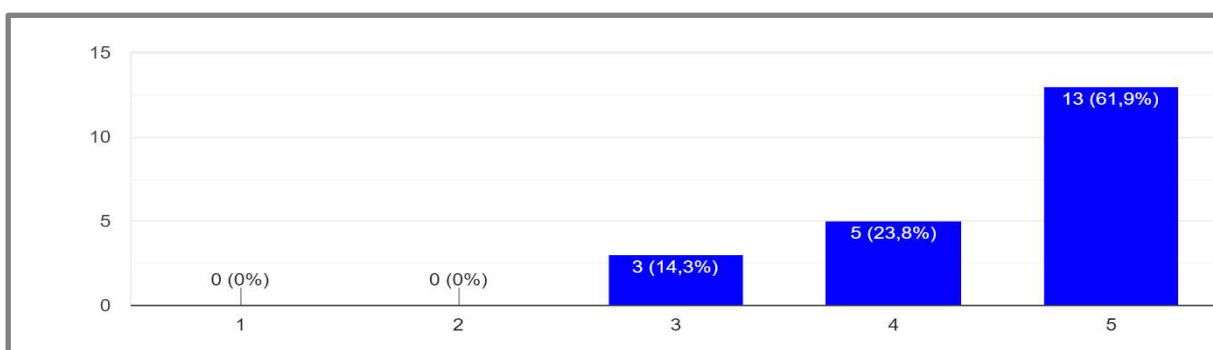


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra a opinião da articulação entre a teoria e prática permitida na formação inicial dos professores participantes da pesquisa atuam na rede, 52,4% consideraram grau 3, 23,8% consideraram grau 2, 9,5% consideraram grau 5 e a mesma quantia também considerou grau 1 e 4,8% consideraram grau 4. Fim da descrição.

Em relação à opinião do docente considerar a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares importante para a democratização do ensino, 13 deram grau 5, considerando-o muito importante:

Gráfico 10- Importância da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares para a democratização do ensino

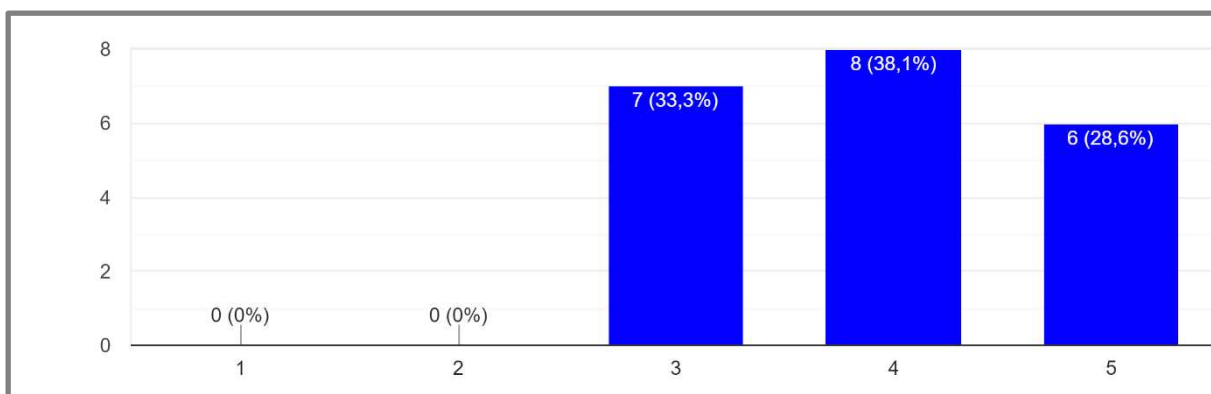


Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra a opinião dos professores participantes da pesquisa atuam na rede sobre a importância da inclusão de alunos com deficiência em salas regulares para a democratização do ensino, 61,9% consideraram grau 5, 23,8% consideraram grau 4 e 14,3% consideraram grau 3. Fim da descrição.

Já em relação ao grau de importância que o professor avalia o AEE dentro das instituições escolares, vimos que seis consideraram grau 5, oito consideraram grau 4 e sete consideraram grau 3, nenhum considerou grau 2 ou 1:

Gráfico 11- Importância do AEE dentro das instituições escolares



Fonte: Dados coletados e tabulados pela pesquisadora em 2022

#PraTodosVerem: o gráfico mostra a opinião dos professores participantes da pesquisa atuam na rede sobre a importância do AEE dentro das instituições escolares, 38,1% consideraram grau 4, 33,3% consideraram grau 3 e 28,6% consideraram grau 5. Fim da descrição.

Sobre a orientação quanto à organização de sua prática em sala de aula para atender alunos com deficiência, pudemos verificar que 13 professores disseram que não tiveram em sua na formação a devida orientação, justificaram de forma geral que em sua formação tiveram pouco embasamento teórico e pouquíssimas aulas práticas, vistos em alguns estágios. Foi no dia a dia da atuação no AEE e nas trocas com os pares que os participantes manifestaram estar aprendendo, como podemos ver nas falas dos professores:

Não tive formação específica para lidar com as deficiências, porque minha formação foi mais voltada para a clínica da Psicopedagogia. Senti a necessidade de me aprofundar nas deficiências já atuando com os alunos, por isso fui buscar a Neuropsicopedagogia. Ainda sinto necessidade de me aprofundar em várias áreas, como o autismo, por exemplo (P2).

Antes das especializações não recebi este tipo de formação. Mas após o tempo de trabalho e a necessidade de especialização nesta área pude aprender bastante, mas penso que podemos aprender sempre mais sobre neurologia educativa (P5).

A minha formação por melhor que tenha sido, sinto que não me preparou para o dia a dia no AEE, acredito que precisaria ser mais bem preparado

para conseguir estabelecer um bom relacionamento com as famílias, com os colegas professores e mesmo muitas vezes com os demais serviços públicos que se fazem necessários (P6).

Na minha formação não houve orientação quanto a prática em sala de aula, a teoria ficou bem distante da prática, que foi adquirida no dia a dia em sala de aula (P9).

Não, o curso que realizei não me deu um bom embasamento para trabalhar com os alunos, era mais focado no estudo dos diversos tipos de deficiências e transtornos que estão surgindo e que ainda dispõem de poucas informações na sociedade (P17).

Não, por esse motivo fui buscar conhecimentos de forma que me ajudasse a atender os meus alunos de forma adequada dentro de suas necessidades (P18).

Também quatro professores disseram que tiveram em sua formação, as orientações devidas, dizendo que os cursos foram bem específicos, porém sempre é necessário estar atentos às novas formações para estarem sempre atualizados, o que pode ser percebido nas seguintes falas:

Sempre tive ótimas formações e estou sempre buscando aprender com novas formações e pesquisas sobre o assunto (P4).

Meu curso foi muito bom. Mas temos que nos atualizar constantemente, pois existem muitas síndromes e características individuais que precisamos estudar para acompanhar as evoluções das pesquisas, para aplicarmos em nossa prática (P14).

Para esses professores a formação que eles tiveram foi boa, o que ajudaram muito em suas práticas e pesquisas. No entanto, os outros quatro professores disseram que a sua formação não propiciou totalmente as orientações devidas, justificando que os estudos de casos eram utopias, pois se apresentavam casos perfeitos. Foi somente nos estágios supervisionados que puderam sentir um pouco da realidade, mas havia muita teoria e pouca prática. Tivemos um professor que disse que é na prática que aprendemos a lidar com os alunos, pois cada aluno tem sua especificidade e que no curso superior é ensinada somente a teoria. Podemos observar esta dificuldade nas seguintes falas:

As aulas voltadas à inclusão eram muito utópicas, onde era apresentado um ambiente "perfeito" de aprendizagem, o que na realidade não existe. Acredito que as instituições de ensino superior deveriam estar mais alinhadas com a prática real e não a ideal (P8).

Muito superficial, senti falta de práticas pedagógicas diferenciadas para serem trabalhadas com cada deficiência, que desenvolvam as funções cognitivas e a coordenação motora. Além da teoria, não tive

aprofundamento de quais práticas, tive que buscar de forma autônoma (P15).

Em relação aos referenciais teóricos utilizados pelos professores, pode-se observar que houve diversidade nas falas dos professores. Oito professores citaram que são referenciais diversos, porém não citaram nenhum autor. Oito citaram alguns autores, tais como Freire e Vigotski (os mais citados), e outros como Magda Soares, Mazzotta, Mantoan, Sasaki, que foram citados por mais de um professor, e autores como Rubem Alves, Daniel Goleman, Piaget, Maria Montessori, José Pacheco, Magda Soares, Geraldo Peçanha, Mário Sérgio Cortella, Henry Wallon, Rosana Glat, Gilberta S. M. Jannuzzi, Alicia Fernandez, Maria Lucia Weiss, Celso Antunes, Philippe Perrenoud, citados uma ou duas vezes. Seis professores citaram que utilizam a legislação, porém somente um citou a legislação específica, a Declaração de Salamanca e a LDB. Quatro professores citaram que utilizam referenciais indicados pelos colegas, porém não citando quais indicações; três professores disseram não utilizar nada específico ou não utilizam ninguém e um professor citou a teoria Behaviorista de Skinner, mas não a explicou. Pelo que pudemos observar, esses professores do AEE não se utilizam dos mesmos referenciais teóricos, cada um segue aquilo que conhece e estudou ou que acredita, demonstrando que cada professor realiza um trabalho diferente dos demais e que os professores da rede municipal do referido município pesquisado não se utilizam de uma linha ou teoria única.

Quanto à questão que se refere à devolutiva que recebem dos demais especialistas que atendem os alunos desses professores, sendo eles da área da saúde ou até mesmo da área da educação, 11 disseram receber essa devolutiva justificando que acreditam ter uma boa relação com os demais profissionais, acreditando haver uma parceria no trabalho:

(...) o diálogo sempre positivo e construtivo (P5).

Conseguimos constituir uma rede em torno deste aluno e da família. Ainda não é o ideal, porém estamos buscando melhorar e reforçar essa rede de atendimentos (P10).

O relacionamento é excelente (P11).

A parceria com outros profissionais acontece de forma satisfatória na escola (P20).

Trabalho em parceria (P21).

Foi citado por cinco professores que não recebem essa devolutiva, justificando que seu tempo no AEE é pouco e não teve tempo suficiente para fazer esse contato, como veremos nas falas a seguir:

Trabalho em parceria (P2).

Não, por estar recente na unidade. ainda estou me apropriando desses atendimentos e devolutivas (P20).

Houve cinco professores que alegaram ter devolutiva às vezes somente, justificando que não conseguem de todos, o rodízio de profissionais é constante, o que dificulta todo o trabalho, como observamos nestas falas:

Tenho de alguns, não de todos infelizmente (P1).

Às vezes, aqui há uma troca significativa dos profissionais. Por este motivo não temos continuidade nos atendimentos (P4).

Nono e Mizukami (2001) salientam a importância do compartilhamento de experiências entre professores e entre outros profissionais da mesma ou de outras áreas, explicando que pode favorecer o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões. Desta maneira, o trabalho em conjunto entre os professores do AEE, os professores da sala de aula e dos profissionais da saúde que atendem os alunos com necessidades específicas enriquece a maneira de pensar, agir e resolver os problemas, criando possibilidades de sucesso ante a difícil tarefa pedagógica. Para Salgado (2018) o trabalho em conjunto constitui excelentes espaços de aprendizagem, a autora completa dizendo que (2018, p. 127) “é no contexto da prática que os professores avaliam suas experiências, que dão sentido às decisões necessárias ao fazer pedagógico, significam e ressignificam suas necessidades formativas”. A mesma ideia é compartilhada por Ziesmann (2018, p.122) “o ser humano se constrói, em suas relações, a partir do compartilhamento que faz com o outro, enquanto a peculiaridade desses compartilhamentos nos relacionamentos interpessoais determina a qualidade do desenvolvimento”.

Após a caracterização dos participantes desta pesquisa e a transcrição das entrevistas com os seis professores indicados entre seus pares, inicia-se o tratamento das informações e elaboração dos núcleos de significação.

4.2 Análise Intranúcelos

Considerando que a pesquisa tem como objetivo apreender as significações de professores do AEE, atuantes no Ensino Fundamental, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas, optou-se por uma abordagem qualitativa por meio do estudo da mediação na perspectiva da Abordagem Sócio-histórica, baseados nos conceitos de sentido e significado de Vigotski.

Dessa maneira, tendo feito o levantamento das informações referentes aos participantes por meio do questionário e da entrevista semiestruturada, as análises foram baseadas nos conteúdos das falas articuladas em núcleos de significação, que estabeleceram relações com o contexto. Esse procedimento de análise pressupõe entender o sujeito, ou seja

Apreender as mediações sociais que o constituem, na tentativa de escapar de uma análise que se centre na aparência e no imediato, buscando apreender a essência, o processo social por meio do qual o homem se torna homem, atingindo, se possível, o não dito, que nada mais é do que o sentido. (AGUIAR e DAVIS, 2010, p. 6).

Partindo das orientações de Aguiar e Ozella (2006, p.16), a elaboração dos núcleos de significação envolve um percurso complexo desde a identificação de pré- indicadores, que servem de base para a construção de indicadores e, posteriormente, dos núcleos de significação. A pesquisa seguiu com os procedimentos para análise das produções das informações coletadas, passando por inúmeras leituras, organização dos pré-indicadores, aglutinação dos indicadores, nomeação dos núcleos, análise de intranúcelos e, posteriormente, a análise de internúcelos.

4.2.1 Elaboração dos Indicadores

Foi realizada a leitura flutuante, a princípio das respostas abertas contidas no questionário, articulando todas as falas de todos 21 professores que participaram, e depois das falas dos seis professores que participaram da entrevista.

As leituras flutuantes são várias leituras que são feitas sobre o material coletado que permite ao pesquisador se familiarizar com as informações ali expressas, mesmo que subjacentes. Nas leituras flutuantes, fomos grifando palavras e expressões significativas em seu contexto, que nos revelassem de forma mais profunda a realidade que estes profissionais

estavam enfrentando, dessa forma elencamos os pré-indicadores, separadamente, primeiro das questões abertas do questionário e depois da entrevista semiestruturada.

Em seguida, foi feita novamente uma leitura flutuante, agora com os pré-indicadores elencados no questionário junto com a entrevista semiestruturada, para aglutinarmos os mesmos. A aglutinação de pré-indicadores, segundo Aguiar e Ozella (2006), é um movimento de organização de síntese contendo as palavras e expressões das falas por critérios de semelhança, complementariedade e contraposição.

Pela importância enfatizada na fala dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos (AGUIAR E OZELLA, 2006, p.230).

Após uma segunda leitura e aglutinação dos pré-indicadores elencamos os indicadores, filtrando os pré-indicadores de acordo com sua importância para compreensão do objeto de investigação da pesquisa. Chegamos a 476 pré-indicadores organizados em 19 indicadores, que podem ser observados no Apêndice D.

4.2.2 Elaboração dos Núcleos de Significação

Concluída a aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, e articulando os indicadores e seus conteúdos levando em conta as semelhanças, a complementariedade e a contraposição presentes nas respostas dos participantes, demos início à construção dos núcleos de significação. Foram analisados os sentidos e significados atribuídos pelos professores. O significado de uma palavra é geralmente compartilhado socialmente, público. Já o sentido provém de uma série de aspectos psicológicos individuais e particulares. “Os sentidos são construídos por meio de lembranças, vivências, percepções únicas, singulares e que dependem do contexto em que são despertados” (SOUZA; ANDRADA, 2013, p. 358).

Para Aguiar e Ozella (2013, p.310), “os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito”.

A aglutinação dos indicadores resultou em 3 núcleos de significação, apresentados a seguir:

Quadro 1 - Indicadores e Núcleos de Significação

<i>Indicadores</i>	<i>Núcleos de Significação</i>
1 – Sentimento com a prática/ motivação 2- Formação continuada 3 – Formação Inicial 4 – Motivos internos e externos para se tornar um docente 5 – Necessidade de estudo, busca de conhecimentos 13 – Educação Inclusiva e práticas inclusivas 15 – Experiência profissional 19 – Dificuldades: barreiras encontras no AEE	1 - A necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação.
9 – Trocas entre os pares 10 – Integração com toda a equipe 11 – Organização dos atendimentos 13 – Educação Inclusiva e práticas inclusivas 14 – Funções do professor do AEE 16 – Realidade dos alunos 18 – Expectativas para os alunos atendidos no AEE 19 - Dificuldades: barreiras encontras no AEE	2 – Parcerias no AEE: significações atribuídas em relação a construção de saberes sobre a prática pedagógica.
6 – Expectativas para o AEE 7 – Sala de recursos: material e recursos utilizados 8 – Práticas do AEE 9 – Trocas entre os pares 11 – Organização dos atendimentos 12 – Perfil do professor do AEE 13 – Educação Inclusiva e práticas inclusivas 14 – Funções do professor do AEE 16 – Realidade dos alunos 17 – Planejamento 18 – Expectativas para os alunos atendidos no AEE 19 - Dificuldades: barreiras encontras no AEE	3 - Práticas pedagógicas no AEE: metodologias, desafios e entraves

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

4.3 Análise dos Núcleos de Significação

Os núcleos de significação ocorrem por meio da articulação e aglutinação dos indicadores que apresentam entre si semelhanças ou contradições, levando em consideração, no momento da análise, o processo histórico e social no qual o sujeito está inserido. Para Aguiar e Ozella (2006), a construção dos núcleos de significação já é construtivo-interpretativo, pois expressem pontos fundamentais para análise do sujeito.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p 13), “a análise se inicia por um processo intranúcleo avançando para uma articulação internúcleos. Explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Do ponto de vista procedimental, iniciou-se a análise de forma intranúcleo, levando em conta as informações e dados que constituem cada um dos núcleos. Posteriormente, avançou-se, após a análise de todos os núcleos, para uma análise de internúcleos.

4.3.1 A necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação

A formação de docentes para trabalhar na educação especial perpassou os princípios de atendimento pensados para as pessoas com deficiência, no decorrer do percurso histórico e do jeito como era vista essa população.

Jannuzzi (2004, p.59) considerou as direções que marcaram o início da história da educação especial no Brasil como “médicopedagógica”, pois todo trabalho realizado era direcionado pelos médicos, não só no quesito de diagnóstico, mas também no que se referia às práticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiências, posteriormente surge o termo “psicopedagógica”, este ainda vinculada ao termo médico, porém com uma ênfase à teoria, prática e princípios psicológicos.

A formação de professores para atuar na educação especial com ênfase na educação inclusiva, é expressa na legislação. O que temos é uma formação de professores em geral, seja ela inicial e/ou continuada, para atender o processo de escolarização e as necessidades específicas de aprendizagem, incluindo alunos PAEE.

Em 2001, é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e a Câmara da Educação Básica a Resolução nº 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Para atuar na educação especial de acordo com as diretrizes, o Artigo 18 estabelece:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação dos estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 39).

O Ministério da Educação apresenta, de forma global, documentos legais que orientam a formação do professor do AEE, referindo-se que qualquer professor que está habilitado para a docência e educação especial pode atuar na área. Porém, o que vemos nas falas dos entrevistados são preocupações referentes às formações que tiveram.

As aulas voltadas à inclusão eram muito utópicas, onde era apresentado um ambiente "perfeito" de aprendizagem, o que na realidade não existe. Acredito que as instituições de ensino superior deveriam estar mais alinhadas com a prática real e não a ideal (P 8).

O curso que realizei não me deu um bom embasamento para trabalhar com os alunos, era mais focado no estudo dos diversos tipos de deficiências e

transtornos que estão surgindo e que ainda dispõem de poucas informações na sociedade (P 17).

A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), além de definir o PAEE, especifica a formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. Sendo assim, para atuar na educação especial,

[...] inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. 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: 17-18).

O documento nesse sentido reitera a exigência de o professor da educação especial ter em sua formação geral: conhecimentos da docência e conhecimentos específicos pertinentes às características do PAEE.

É sobre esses conhecimentos específicos relacionados às características do PAEE que os entrevistados se queixam, pois alegam que em sua formação acadêmica não tiveram bagagem suficiente para o trabalho com esses alunos.

Não tive formação específica para lidar com as deficiências (...) (P 2).

Senti falta de orientações precisas e estruturadas acerca da prática do AEE (...) (P 3).

Embasamento teórico apenas (P 20).

A Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” em seu art. 12, prevê que para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial e é nessa resolução que os municípios se baseiam para exigência na formação do professor para atuar no AEE.

Essa formação de professores para lidar no AEE junto aos alunos PAEE nas salas de recursos multifuncionais precisa ter significado o que se torna um desafio. Segundo Dias (2018):

É essencial que os professores se sintam preparados e comprometidos na construção da escola inclusiva, uma vez que lhes cabe um papel central na identificação e acompanhamento dos alunos, mas também na criação de sentimentos de pertença e incentivos à participação e motivação de todos. (DIAS, 2015, p. 9)

No que se refere à formação inicial dos professores especialistas no AEE, percebeu-se a partir das entrevistas, que existem vários problemas em relação à prática na formação, como podemos ver nas falas abaixo.

[...] sinto que não me preparou para o dia a dia no AEE (...) (P 6).

[...] não houve orientação quanto à prática em sala de aula, a teoria ficou bem distante da prática (...) (P 9).

As orientações e o embasamento teórico são fundamentais, mas a prática foi o último estágio da minha formação (...) (P 12).

[...] senti falta de práticas pedagógicas diferenciadas para serem trabalhadas com cada deficiência (...) (P 15).

Nas falas dos professores é possível compreender que a formação inicial deste docente precisa de ações voltadas para atividades relacionadas à articulação da teoria com a prática para atuar com alunos PAEE. Em nosso entendimento, há a necessidade de uma formação de espaços legalizados no currículo que fortaleçam reflexões epistemológicas sobre questões referentes à educação especial e de conhecimentos referentes à prática pedagógica com alunos PAEE. Faz-se preciso fundamentos sobre o desenvolvimento da criança com e sem deficiências, princípios que efetivamente devam ser estudados para que o desenvolvimento psíquico desse sujeito aconteça. Segundo Gatti (2010), não se pode atribuir tão somente aos formadores as fragilidades que se encontram no processo de ensino e de aprendizagem, porque subsistem vários outros fatores que atestam para isso, como as Políticas Educacionais, os repasses de recursos financeiros para a Educação Básica, a formação de gestores e até as questões referentes à cultura local.

Gatti (2014, p. 39), assegura que a formação inicial do docente é muito mais do que cursar algumas disciplinas na graduação, seja ela de forma presencial ou a distância. Portanto, a formação inicial de um professor não se restringe somente à formação acadêmica, ela “requer

uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Carvalho (2020, p. 30) completa dizendo” a formação de professores é primordial para o desenvolvimento profissional e a prática pedagógica, já que conhecimentos transformam a atuação profissional de maneira revolucionária, se a relação teoria-prática for mantida”.

A formação inicial, na visão da professora PI 5, precisa ser analisada, pois conforme a legislação, os currículos das licenciaturas dedicam-se apenas na parte teórica da disciplina de Educação Especial, deixando de lado a relação dessa teoria com a parte prática. A professora PI 5 enfatiza ainda que:

[...] foi nessa prática de docente em sala de aula em que eu vi a necessidade de realmente me aprofundar ainda mais. Na faculdade em si tínhamos algumas funções, orientações, mas não aprofundávamos muito nesta questão da educação especial, entramos dentro da sala de aula às vezes e nos deparamos com situações em que nós na faculdade não aprendemos, (...) (PI 5).

Segundo Mendes, Cia e Cabral (2015), em sua obra “Inclusão Escolar e os Desafios para a formação de Professores em Educação Especial”, a atual política educacional pressagia a formação de um professor capaz de lidar com as diversas necessidades dos alunos, porém esse mesmo professor não se sente capaz para tal realização.

A atual política educacional prevê a formação de um professor generalista, um profissional multifacetado, capaz de atender as diferentes necessidades dos alunos, para atuar em diferentes espaços, incluindo nas escolas comuns, porém, mesmo os profissionais mais graduados que são egressos de cursos de formação específicos e que acumulam várias pós-graduações, não se sentem aptas a responder às exigências tão amplas e complexas. O momento atual do desenvolvimento dos sistemas educacionais inclusivos, exige, urgentemente, uma revisão nas diretrizes e nas ações de formação docente (inicial e continuada) (MENDES; CIA; CABRAL, 2015, p. 525).

Nesse formato, foram examinadas com mais detalhes, essas falas dos participantes:

[...] não tem um curso específico para a gente (...) (PI 1).

[...] para montar os cursos, eu vejo uma falha, que não há questionamento sobre qual curso gostaria de ter para o professor que está lá na frente (...) (PI 2).

[...] dentro da rede a formação que é oferecida para nós não é suficiente para suprir tudo que nós precisamos realmente aprender [...] (PI 3).

[...] encontramos diversas barreiras para poder desenvolver um bom trabalho, pois a política pública tem que suprir a necessidade do professor

especialista em sala de aula. [...] esbarramos com algumas barreiras que depende muito do poder público, (...). [...] o que nós sentimos são muitos professores despreparados que vão repetindo práticas que acaba não sendo eficientes (...). [...] nós que somos os especialistas da educação esbarramos em muitos obstáculos (PI 6).

Em relação à formação continuada de professores, Martins (2009) deduz que o professor aprende a ser professor e a ensinar num processo contínuo, numa ação de buscas constantes por conhecimentos.

[...] a formação dos profissionais da educação precisa ser revista e aperfeiçoada, buscando melhor atender aos princípios inclusivos. É importante percebê-la como um continuum, como um processo que não se esgota na etapa inicial, nem em ações formativas isoladas e padronizadas (por melhor que sejam estruturadas) (MARTINS, 2009, p. 171).

Toda formação precisa alinhar metas para o progresso profissional docente, percorrendo rumos para a edificação da sua autonomia, envolvendo os professores como intelectuais, capazes de reconstituir suas práticas e autonomia em seus saberes.

É fundamental que o professor do AEE se defina como um ser com qualificação do ensino, é essencial que tenha competência para observar, analisar, criticar e propor ações de desenvolvimento pedagógico de forma ampla e não somente focadas nas dificuldades específicas dos alunos. Santos (2016) sobre isso afirma:

A formação do professor para atuar nesta atual conjuntura, proposta tanto para a sala de aula comum como para o AEE, perpassa por um olhar, uma escuta pedagógica diferenciada, que perceba o aluno real, suas potencialidades, necessidades para que o processo de ensino aprendizagem e o desenvolvimento possam, efetivamente, ocorrer atendendo às especificidades de cada aluno no coletivo da sala de aula. (SANTOS, 2016, p. 46).

O Ministério da Educação/MEC tem realizado um número reduzido de políticas e programas na diligência de corroborar com a Política de Educação Inclusiva, em específico os professores da educação especial. Mendes (2011) enfatiza três deles, em particular: Programa de Apoio à Educação Especial (PROESP), o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (PEI-DD) e a Formação em Educação Inclusiva (PFEI). Contudo, a autora faz algumas análises relacionadas a esses programas, visto que essas escolhas de programas de formação “estão baseadas em pressupostos de como deve ser o serviço de apoio a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais que não encontram sustentação na literatura da área” (MENDES, 2011, p.141).

As falas dos participantes vêm corroborar a falta de políticas de formação continuada e específica para a educação inclusiva:

Não tem curso voltado especificamente para o EAPE (...) (PI 1).

Atualmente não, (...) (PI 2).

[...] o único curso que a gente teve mais voltado para prática foi no ano passado, mas não atendia totalmente as necessidades, (...). [...] um curso é muito pouco para dar conta de tudo, (...) (PI 3).

[...] não é regular e nem continua, mas temos formações esporádicas, (...) (PI 4).

[...] precisava de um tempo maior para essa formação, (...) (PI 5).

Pletsch, (2013) em seu estudo sobre a formação de professores para o AEE, salientou dois pontos apontados como importantes para a adequada atuação do professor no AEE: "a importância dos estudos científicos e sua relação com a prática docente" e a "Formação inicial e continuada de professores e o uso de recursos pedagógicos alternativos". O que nos chamou atenção nos estudos da autora se encontra no primeiro tópico, que vai de encontro com as falas de alguns professores participantes da pesquisa. Segundo a autora as formações oferecidas aos professores abordam conhecimentos científicos desconexos das suas práticas pedagógicas.

[...] é preciso oferecer conhecimentos que permitam uma análise sobre a realidade social cultural e histórica. [...] devem levar o docente a debruçar-se sobre os saberes teóricos que o auxiliem para uma reflexão crítica do sistema educacional atual de forma articulada com os processos de ensino e aprendizagem (PLETSCH, 2013, p.5).

Sendo assim, a formação de professores para o AEE e para os demais professores de ensino necessita estar vinculada com os referenciais teóricos externados para essa formação, os quais constituem múltiplos saberes, tais como: saber pedagógico e científico, desenvolvimento pessoal e profissional, o saber da experiência e prática, e escola como espaço de produção de conhecimento (NÓVOA, 1992, FREIRE, 1996). Corroborando, Salgado (2018, p. 41) afirma que “as necessidades formativas têm sua origem na prática dos professores”.

Desse modo, esses saberes são imprescindíveis na formação de qualquer professor até mesmo para aqueles que atuam no AEE em uma perspectiva crítico-reflexiva, bem como no aperfeiçoamento do processo de inclusão escolar de todos os alunos em suas necessidades e especificidades e nas metodologias pedagógicas.

Consideramos que a formação do professor precisa ser um processo contínuo de construção e reconstrução. Compreendemos que a aprendizagem do aluno PAEE, está relacionada ao apoio, orientação e estratégias didáticas pedagógicas do professor; decerto, isto

acontece de forma mais exorbitante quando, a partir de sua formação, o docente fortalece sua capacidade reflexiva no trabalho em equipe, tema este que será abordado no núcleo 2, em que falaremos sobre a articulação do trabalho do professor do AEE com os demais profissionais que atuam com alunos PAEE.

4.3.2 Parcerias no AEE: significações atribuídas em relação à construção de saberes sobre a prática pedagógica

Com o decorrer de sua carreira, o docente vai adquirindo experiência em sua trajetória, as parcerias e trocas que vão se formando nesse percurso o influenciarão na sua prática.

No geral, os entrevistados disseram que é necessário o trabalho de forma articulada. A Resolução Nº 04/2009 estabelece esta ação como papel do professor do AEE: *4 - Estabelecer articulação com os professores da sala comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares [...] (BRASIL, 2009, p. 3)*. Na análise das falas dos professores participantes da pesquisa podemos perceber o quão acham importante a forma articulada e parceira de trabalhar em conjunto:

[...] o aluno não é somente meu, do EAPE, ele é do professor, (...) eu trabalho muito em parceria com professor de sala de aula, (...). O professor já tem o feeling de perceber (...). (...) o meu trabalho é um complemento do trabalho dos colegas (...) (PI 1).

[...] precisa ouvir esse profissional que está na linha de frente, esse profissional precisa ter uma rede de escuta (...) (PI 2).

[...] o aluno tem que ser parte da aula do professor afinal de contas o aluno não é meu exclusivo, (...) (...) a escola em que eu trabalho tem uma prática com grandes projetos, então muitos professores têm práticas bastante inclusivas (...) (PI 3).

[...] muitos profissionais (...) uma necessita da outra para que a criança desenvolva as habilidades motoras, emocionais, psicológicas e acadêmicas, (...) o professor do AEE, apesar de especialista, ele não é especialista em todas as áreas (...) (PI 6).

Quando a parceria existe, enriquece bastante o trabalho (PI).

[...] o diálogo sempre positivo e construtivo (...) (P5).

Uma observação considerável a ser feita é sobre a prática do atendimento na sala regular, junto ao professor regente e a outras crianças, apontada como uma alternativa eminente para a concretização do AEE e acolhida na literatura. A realização do AEE na sala de aula, em que o

aluno fica a maior parte do tempo, traz proveitos tanto para o aluno quanto para os professores, pois trocam informações importantes e até para os demais alunos, que podem usufruir de estratégias e materiais diferenciados. Carneiro (2012), sobre isso afirma:

O trabalho de colaboração não se destina apenas a favorecer aos alunos com deficiência, mas beneficia a todos os alunos. Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta. (CARNEIRO, 2012, p. 92).

Outra boa parceria é a comunicação aberta entre professor do AEE e a família do aluno. É fundamental que o professor do AEE, assim como a escola, percebam a família dos alunos atendidos como parceira sendo que ela terá condições de transmitir informações a respeito da história de vida dos alunos, de suas posições culturais, sociais e econômicas e de desenvolvimento dos mesmos fora da escola. Para Dias (2015, p. 10) “e importante é a colaboração e articulação com os restantes técnicos e famílias, partindo das experiências e dos saberes específicos de todos envolvidos”.

De acordo com a PI1, em relação às parcerias, sendo com a família e com outros professores, estabelecidas junto ao AEE, ela referiu:

[...] eu acho que a gente é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos junto com a família, junto com a equipe escolar e estamos ali para representá-los.

E complementa, desabafando:

[...] mas o êxito não é só meu, é de todos, é do coletivo, (...) toda a parte pedagógica que esse aluno carregou ajudou nesse sucesso, eu praticamente sou a última estar com esse aluno (...).

Já os professores PI3, PI6 e P2 ressaltam algumas problemáticas com a falta das parcerias:

[...] as gestões deveriam ser mais envolvidas nos trabalhos das formações de educação especial, (...) uma gestão mais participativa ajudaria nas formações mais eficazes com os professores (...) (PI 3).

[...] tem crianças que têm algumas comorbidades que nós do pedagógico não temos a competência para mexer com isso e é muito importante também, e dentro desse contexto toda a orientação de especialistas clínicos que a criança recebe ajuda bastante (...). Eu digo que a equipe é uma máquina e

quando a engrenagem não funciona é porque alguém não está bem e o parafuso foi afrouxado (PI 6).

[...] falta de infraestrutura desejável ou de diferenças de objetivos educacionais do estudante em relação à sua turma (P2).

No caso do professor PI1, ficou explícito em sua fala que ele admite que para o crescimento do aluno é preciso o apoio da família e do núcleo gestor. Em relação aos professores PI3, PI6 e P2, demonstraram que a falta de parcerias com os especialistas clínicos, a falta de recursos e a falta de envolvimento da gestão prejudicam a continuidade do trabalho no AEE e, conseqüentemente, no desenvolvimento do aluno PAEE. Então, o professor do AEE acaba se sentindo sozinho. Na fala do professor PI6 fica nítido que não se considera apto a realizar certos trabalhos com os alunos, necessitando do apoio dos especialistas clínicos. Nesse sentido, os especialistas clínicos são os profissionais do Centro de Reabilitação onde o aluno tem atendimentos mais específicos. No Centro de Reabilitação, no caso do município pesquisado, conta-se com profissionais da saúde, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, além de atendimento médico de neurologistas e dos psiquiatras.

Desse modo, compreendemos que as parcerias são propícias ao AEE. Em consonância com o pensamento de Glat (2007), que destaca a importância do apoio do profissional especializado nas escolas comuns, os professores do AEE enfatizam a importância das parcerias estabelecidas com as instituições especializadas, contando com a opinião desses profissionais para realizar o planejamento das atividades deste aluno.

Monteiro (2002, p. 120) nos subsidia ao discutir a questão do trabalho colaborativo ao afirmar que “o termo grego labor significa trabalho duro; está ligado a esforço de corpo, ao exercício. Daí significar, também: tensão, problema, sofrimento, dor.” E segue dizendo sobre como ocorre as relações na atividade “co-laborativa”: “[...] fará emergir expressões humanas que a sabedoria grega já apontava. Imaginar que a co-laboração será uma atividade linear ou harmoniosa é desconhecer as possibilidades de reações dos seres humanos” (MONTEIRO, 2002, p.124).

Entendemos que o ato colaborativo no espaço escolar, não se discorre de um envolvimento sem estímulos, sofrimentos, felicidades, possibilidades, harmonias e conflitos, dado que no ambiente escolar convivemos com o humano e que nas relações humanas estão presentes essas condições.

Nesse rumo, Vigotski (1998) contribui ao presumir que aprendemos e nos desenvolvemos na relação com o outro, por intermédio de instrumentos externos, assim

podemos nos transformar ao mesmo tempo que, sendo sujeitos ativos, transformamos nossa realidade, produzindo novas abordagens à realidade concreta.

Seguindo do princípio de que todos os profissionais incluídos no processo de escolarização dos alunos assumem a conduta de serem colaborativos na escola, essa interação e mediação entre as pessoas proporcionam outros saberes e fazeres no ato educativo.

Se a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão ligados a interações sociais, à mediação simbólica, à semiótica, então significa que a atividade pedagógica tem um papel fundamental para os alunos que apresentam deficiência [...]. O desenvolvimento passa a ser entendido dentro de uma visão prospectiva, permeado por relações sociais, imbricadas aí a importância do professor ser formado para a mediação e a transformação nessas relações (GONÇALVES, 2008, p. 74).

A respeito aos saberes sobre a prática pedagógica, concebemos que estes representam as especificidades dos alunos PAEE, sem esquecer que o ponto é o aluno e não a deficiência, porém, sem negar a realidade da deficiência e a indispensabilidade de praticar adaptações em virtude dela.

Quando os professores foram solicitados a falar sobre os sentidos atribuídos e a construção de saberes sobre a prática pedagógica para atuar no AEE com seus alunos, os professores PI2, PI5, PI6, P1, P19 e P21 expõem:

[...] essa forma que a gente busca dentro do AEE de procurar materiais e meios para facilitar que o aluno aprenda eu acho um ganho tremendo e isso dentro de todas as outras áreas (...) (PI 2).

[...] envolver toda a comunidade escolar, professor, aluno, funcionários e até mesmo as famílias, para de alguma maneira erradicar as práticas discriminatórias e para que entendam que todos têm um ritmo de aprendizagem, condições diferentes de aprendizagem, acima de tudo o respeito pelas diferenças no momento sem limitações (PI 5).

[...] a inserção do indivíduo em todos os seus desenvolvimentos é pleno, ele tem que estar entre os seus pares vivendo e aprendendo porque nem sempre a educação acadêmica vai trazer para o aluno o desenvolvimento de algumas habilidades, mas esse coletivo, com essa integração com seus pares vai fazer com que ele desenvolva muito mais habilidades do que somente com as suas semelhanças (...) (PI 6).

Um tipo de educação que visa atender os alunos com todo tipo de necessidade especial [...] (P1).

É ensinar e aprender a cada minuto que estamos ao lado deles (...) (P18).

Oportunidade de integrar os alunos de forma a oportunizar a convivência e a aprendizagem de todos juntos (P19).

Que envolve a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis, o que se relaciona com a ideia de equidade (P21).

Referindo-se a suas expectativas para o PAEE, os professores PI1, PI3, PI6, P1, P2, P20 e P21, complementam:

[...] a minha maior expectativa, acho que nem é expectativa é mais um sonho, é que todas as crianças sejam inseridas dentro do contexto escolar e na sociedade num todo (PI 1).

[...] se a gente puder tornar a trajetória dele mais facilitada ajudaria, porque muitos já nascem com as limitações, então temos que tornar esse percurso um pouco mais fácil. [...] em termos de inserção social, eu espero que a sociedade seja diferente, e que a sociedade receba esses seres humanos que fazem as diferenças, (...) com toda estrutura do poder público uma política voltada para ele (...) (PI 3).

[...] buscarmos sempre os direitos para as crianças (...) fazer com que ela se desenvolva plenamente (...) (PI 6).

[...] condições para que se desenvolvam da melhor forma possível (...) (P1).

Eu acho que a gente faz a diferença na vida deles, de verdade, e reforçar que eles são capazes, que eles podem ter sucesso (P2).

[...] inserção no sistema educacional para gozar de direitos e deveres, com plenitude, para atuar na sociedade de forma funcional e satisfatória (P20).

[...] promover autonomia de todos na participação social e do exercício da cidadania (P21).

Identificamos os saberes experienciais (TARDIF, 2010) dos professores, que foram se constituindo ao longo da prática profissional, no cotidiano das salas de recursos multifuncionais e por meio de trocas de experiências. Os professores identificaram como saberes relevantes a sua prática, aspectos ligados à oportunidade que proporcionam aos alunos PAEE a convivência e inclusão de todos no ambiente escolar. Portanto, em relação aos saberes relevantes à prática com esses alunos está relacionado ao caminhar, ao perceber e interagir com o próprio aluno e este com o meio.

Esses saberes que fundamentam o trabalho do professor do AEE, e devem ser oriundos de uma formação que contemple em profundidade e possibilite a experiência de estar em contato com os alunos PAEE. Segundo Lima e Facci (2012):

[...] o conhecimento que o professor deve ter extrapola questões atitudinais, ou mesmo questões específicas do conteúdo que ministra. Sua visão deve ser muito ampla, atrelada à história da educação, e neste caso do professor da Educação Especial, uma compreensão também da história desse tipo de

educação, das implicações de lei que propõem a inclusão de todos os alunos no Ensino Regular, e assim por diante (LIMA e FACCI, 2012, p. 85).

Aprendemos que articulação é uma ação direcionada e concretizada entre o professor do AEE e os demais profissionais que atuam com o aluno para a construção e consolidação de um trabalho integrado, possuindo por meta o desenvolvimento dos alunos da Educação Especial. A articulação entre esses profissionais tem como objetivo delinear estratégias pedagógicas, proporcionar orientações e assistência a esses alunos. Evidentemente não há articulação unilateral, entendemos que esta é uma via de mão dupla porque se constitui por uma relação que se dá através de desejos mútuos, com objetivos afins.

Mas, é interessante perceber que, apesar de esses professores e profissionais terem exposto saberes e trajetórias profissionais diferentes, a troca de experiências, conhecimentos e ideias e experiências entre ambos não deve se efetivar como

[...] uma forma de orientação pedagógica do professor especializado para o professor comum e vice-versa, mas a busca de soluções que venham a beneficiar o aluno de todas as maneiras possíveis e não apenas para avançar no conteúdo escolar (BATISTA, MANTOAN, 2006, p. 31).

No diz respeito à colaboração, propõe-se colaborar para o resultado da competência do outro, e não somente com a intenção de trocar ideias ou dar indicações sobre algo ou alguém. Refere-se a um envolvimento em torno de uma problemática tendo como intenção sua resolução. Para Fullan & Hargreaves (2001), o trabalho em colaboração é uma forma de ação em conjunto que exhibe algumas características, como a distribuição de responsabilidades, a solução conjunta de problemas, versatilidade em busca da eficiência.

Roldão enfatiza que essa ação

[...] estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração. (ROLDÃO, 2007, p.27).

Para Nóvoa (1992), o progresso do professor tem como tripé os aspectos pessoal, profissional e de seus saberes e todos estão associados ao desenvolvimento organizacional da escola. O autor evidencia que a escola deve ser compreendida como um ambiente educativo, onde as atividades se findam, deve ser experimentada como um processo duradouro e integrado no cotidiano da própria escola e dos professores e não como um complemento estendido pela instituição ou pelo sistema.

Com base na análise realizada, pudemos perceber os sentidos atribuídos em relação a construção de saberes sobre a prática pedagógica dos professores pesquisados que está diretamente relacionada com a articulação do trabalho entre esses profissionais e os demais que atuam com os alunos PAEE. Veremos, no próximo núcleo, as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes no AEE pesquisados e os entraves que esses profissionais encontram.

4.3.3 Práticas pedagógicas no AEE: metodologia, desafios e entraves

O AEE é disposto como um trabalho que funciona na oferta de recursos de acessibilidade que aspiram ao envolvimento e à aprendizagem dos alunos PAEE no ensino regular. O trabalho do professor do AEE é diligenciar o intuito de eliminar barreiras de aprendizagem e possibilitar as condições para a continuidade nos estudos desses alunos. Afinal, as pessoas com deficiência têm garantido pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito à educação produzida em classes comuns ao AEE, integrada à escolarização, que deve ser preferencialmente desempenhado nas salas de recursos multifuncionais, na escola onde se encontram matriculados e, caso não seja possível, em outra escola ou em centros de atendimento educacional especializado, sendo definido na política da seguinte forma:

A política define que 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. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008a, p.10).

Entende-se que o AEE é o atendimento ofertado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, de forma complementar e/ ou suplementar ao ensino comum, levando em consideração as necessidades desses alunos. Batista e Mantoan (2006, p. 26) apontam a relevância desse atendimento quando declaram que: “O atendimento educacional especializado garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados”. O atendimento é fundamental para que sejam superados os entraves que certos recursos, conhecimentos e linguagens manifestam aos alunos com deficiência, podendo assim aprender nas salas de aula do ensino regular. Logo, esse atendimento é atenuador, não é ajustado, mas possibilita ao aluno ajustar-se às exigências do ensino comum. Não é uma troca,

mas uma complementação ao ensino regular. É pertinente investigarmos como se dá o planejamento do AEE.

O AEE tem o intuito de identificar e acolher as peculiaridades do aluno com deficiência, a fim de que seja permitida sua aprendizagem no ambiente do ensino regular. Para que isso aconteça é preciso saber como os professores do AEE realizam o seu planejamento. Sobre esse assunto alguns professores realizam seus planejamentos de acordo com as necessidades dos alunos como fica expresso nas falas a seguir:

[...] eu procuro tentar suprir as necessidades do aluno (...) (P11).

[...] nós fazemos um planejamento buscando atender a necessidade de cada um para atingir o máximo de desenvolvimento que é possível para cada aluno dentro da sua especificidade. [...] desenvolvimento de habilidades básicas para o aluno ter autonomia [...] a partir daquela real aprendizagem você vai criar as suas estratégias e ajudar desenvolver habilidades possíveis (...) (P14).

[...] de planejamento e de todo uma organização relacionado às necessidades do aluno com deficiência (P15).

[...] fazer um plano de ação e dentro desse plano de ação a gente já levanta as fragilidades, (...) as intervenções que vamos fazer (...) sento com os profissionais e discutimos, converso com a gestão e coordenação para começarmos a executar esse plano, sempre avaliando o que dá certo ou o que não dá e vamos adequando de acordo com cada caso que temos na escola (P16).

[...] de acordo com a necessidade e possibilidade de cada um (P1).

Para cada aluno eu tenho um plano de trabalho com objetivos específicos dentro das dificuldades pedagógicas apresentadas. Inicialmente com quase todos, principalmente os sem laudo (...) (P12).

Eles enfatizam que levam em consideração as dificuldades e habilidades dos alunos. Além do que, seus planos de atendimento não priorizam os conteúdos elaborados em sala de aula regular. De acordo com Rapoli:

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum [...], segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (ROPOLI et al, 2010, p.32).

Compreendemos que, no que é estabelecido pelo MEC, referente à função do AEE diz respeito à aplicabilidade de recursos que tornem de fácil acesso a aprendizagem do conteúdo

escolar ao aluno. Por consequência, seria aconselhável que os professores concentrassem seu planejamento nas necessidades do aluno, levando em conta, principalmente, suas potencialidades.

O planejamento de cada professor está atrelado a forma de atendimento do aluno PAEE. De acordo com as falas dos participantes da pesquisa, pudemos verificar que cada professor elabora seu horário e cronograma de atendimento.

Alguns grupos frequentam no contraturno (P1).

Acontece no período contrário (P6).

Os atendimentos ocorrem, em sua grande maioria, no contraturno (P10).

[...] sempre que possível, fora do horário de aulas (P12).

Analisando o que foi expresso pelos professores pesquisados, verificou-se que alguns realizam o atendimento no contraturno da sala de aula regular, cumprindo o que está descrito no Art. 5º “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, [...]” (RESOLUÇÃO nº4, 2009, p. 2). Porém, outros atendem os alunos dentro do turno das aulas, como podemos verificar a partir das falas dos professores:

[...] eu costumo organizar meus grupos de atendimento de acordo com a grade de horário da escola, (...) eu não atendo ao mesmo tempo turma da mesma série, eu vou inserindo para que haja uma relação da criança menor com a criança um pouquinho maior e eles possam trocar mais experiências) [...] eu faço um organograma de horários (...) muitas vezes, tem crianças que não são atendidas no contraturno por conta de que já têm um outro projeto no bairro (...) (P16).

[...] outros no horário regular (P1).

O atendimento deveria ser feito preferencialmente no contraturno, entretanto [...], preferi realizar os atendimentos durante o turno do estudante por facilitar a logística e evitar mais atrasos nos atendimentos. Busquei selecionar os horários das aulas em que os estudantes eram mais prejudicados e sentiam-se mais deslocados para realizar seus atendimentos (P2).

A maioria dos atendimentos acontece no próprio turno da aula regular, já que quase todos os estudantes necessitam de transporte escolar (P8).

Pela distância e dificuldade de acesso, o atendimento acontece no mesmo turno de aula (...) (P11).

[...] nos turnos por não ser possível o comparecimento no contraturno (P18)

Conforme a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o

[...] AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL/MEC/SEESP, 2009, p.2).

Quando os professores atendem seus alunos no horário de aula, está substituindo o conteúdo ou a própria aula desse aluno e não complementando ou suplementado, como orienta o artigo anteriormente.

Dessa forma, Mariussi (2016) realça que a política educacional para o atendimento significa que o ensino regular e o AEE devem ser disponibilizados simultaneamente para que um complemente o outro, sendo o AEE oferecido no contraturno, “com o tempo destinado a esse atendimento de acordo com a necessidade de cada aluno.” (p. 41).

Amorim (2015) declara que tirar o aluno da sala de aula para concretização do AEE pode atrapalhar o aluno por impossibilitá-lo do convívio com os demais colegas, mesmo que seja por um período pequeno, acarretando marcas nesse aluno, que acaba sendo visto como diferente pelos demais.

Já em relação ao número de atendimentos aos alunos, observamos que os professores atendem 2 vezes por semana, ora de forma individual, ora de forma coletiva.

[...] acontece em pequenos grupos... (P1).

[...] uma ou duas vezes por semana em tempos de 50 minutos [...] individualmente ou em agrupamentos de até 4 estudantes... (P2).

[...] atendimento individual com estas crianças (P6).

Alguns estudantes são atendidos em duplas e outros individualmente (P8).

Os alunos que estão na lista são atendidos duas vezes por semana (P9).

[...] retornaremos com o atendimento também de pequenos grupos. [...] estão ocorrendo de forma individual... (P10).

O atendimento é quase sempre individual (...). (P12).

[...] duas vezes por semana. Alguns, tento atender de forma individual (P16).

Divido os horários para que os alunos sejam atendidos duas vezes por semana, por uma hora [...] atendimentos individualizados (P17).

[...] atendimento individualizado e/ou coletivo (P20).

O tipo de organização do AEE está contemplado no Artigo 13 da Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) como sendo uma das atribuições do professor que atua no AEE. Tal resolução menciona as atribuições do professor do atendimento educacional especializado, determinando, no Art. 13 inciso III, que compete ao professor “organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais” (RESOLUÇÃO Nº4, 2009, p. 2).

No que se refere à organização dos atendimentos dos professores pesquisados, percebemos que cada um tem a sua forma de organizar seus horários de atendimento e definem, até então, se o atendimento será individual ou em grupo. Em relação a quantidade de atendimentos, observamos que são de um a dois atendimentos por semana para cada aluno, em torno de 50 minutos cada um, pertencendo a cada professor a responsabilidade de elaborar o seu cronograma e eleger qual o tipo de atendimento é necessário ao aluno.

Sobre a quantidade de atendimentos disponibilizados aos alunos pelos professores participantes dessa pesquisa, a legislação brasileira que institui as diretrizes para AEE não menciona a quantidade de atendimentos, concedendo essa decisão a critério de cada professor.

De acordo com os estudos de Pimenta (2002), o professor deve organizar sua prática pedagógica a começar pelas ações, ou seja, ele deve pensar e agir frente as especificidades cotidianas dos alunos.

Os professores manifestam, em suas falas, sobre suas práticas pedagógicas na sala de recursos multifuncionais:

[...] como práticas acessíveis, todo trabalho que é pensado, que é organizado, é para ser atingido a todos [...] uma prática acessível, uma prática pensada, ela é uma prática preparada, é estudada, é uma prática também que é visível a qualquer momento a mudança, [...], você começa a trabalhar e se não deu você muda na hora (...) (P12).

[...] dentro do AEE as práticas pedagógicas buscam trabalhar com aquilo que o aluno traz de potencialidade (...) (P13).

A minha prática Educacional sempre foi muito motivada pelo desejo do aluno, na maneira que eles querem aprender (...) (P14).

As práticas estão relacionadas às necessidades individuais dos alunos, elaboramos um plano de ação, depois de analisar, observar a criança, o aluno em todo o ambiente escolar, em todo o contexto escolar, intervalo, sala de aula, na quadra esportiva, na interação, socialização e por meio de avaliações pedagógicas, dependendo da deficiência da criança nós começamos por um plano de ação que é individualizado (...) (P15).

[...] vai fazer com que ela desenvolva a potencialidade dela com os pares, na escola e na sociedade. [...] eu penso que quando você pensa em uma prática pedagógica eficiente ela tem que ser diretamente ligada à potencialidade daquela criança dentro das fragilidades dela [...] material se torna significativo, que é aquela aprendizagem significativa (PI6).

Para Mantoan e Santos (2010), o professor inclusivo deve desempenhar sua função de formador para todos os tipos de alunos, ele também deve, conseqüentemente, romper “com seus posicionamentos sobre o desempenho escolar padronizado e homogêneo dos alunos” (MANTOAN; SANTOS 2010, p. 14). As autoras também declaram que a mudança da conduta do professor da educação inclusiva não ocorre de maneira forçosa, mas à medida que o profissional se impacta em vivenciar uma proposta pedagógica diferenciada, começam a refletir:

Mudanças não ocorrem pela mera adoção de práticas diferentes de ensinar; dependem da elaboração dos professores sobre o que lhes acontece no decorrer de vivências educacionais. O que está escrito em livros e apostilas e o que é “passado” aos professores em reuniões e palestras não penetra em suas convicções educacionais a ponto de atingir suas práticas nas salas de aula (MANTOAN; SANTOS, 2010, p.13).

Nesse caminho de renovação pedagógica para a prática docente, Perrenoud (2000, p. 14) elaborou dez competências profissionais para ensinar, como:

I Organizar e dirigir situações de aprendizagem; II- Administrar a progressão das aprendizagens; III- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; IV- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; V- Trabalhar em equipe; VI- Participar da administração da escola; VII- Informar e envolver os pais; VIII- Utilizar novas tecnologias; IX- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; X- Administrar sua própria formação continuada.

Perrenoud (2000) sugere, por intermédio das competências desenvolvidas, métodos progressistas que direcionam os profissionais da área da educação a raciocinarem sobre sua prática. O autor complementa ainda que “o bom senso e o acordo tácito sobre a essência do ofício lançam um véu protetor sobre a realidade das práticas” (PERRENOUD, 2000, p. 177). Sendo assim, analisar sua prática e adaptar-se aos modelos que sugere a escola inclusiva significa romper as barreiras até agora impostas pela escola que temos hoje, isto é, barreiras atitudinais, humanas, pedagógicas e estruturais. Deste modo, diante de seus argumentos, o autor agrega que essas competências mencionadas em sua obra há a possibilidade de “ajudar a formular e a estabilizar uma visão clara do ofício e das competências [...] não são, portanto,

instrumentos reservados aos especialistas, mas meios para os profissionais construir uma identidade coletiva” (PERRENOUD, 2000, p. 180).

Sem dúvida, não podemos ignorar que o uso de uma metodologia necessita vir seguida de algumas estratégias para facilitar no ensino e aprendizagem. Os professores entrevistados utilizam de uma metodologia diferenciada baseada na ludicidade e no concreto, como podemos observar em suas falas:

[...] sempre utilizando a parte mais lúdica, jogos, se o aluno tem uma tendência a arte, do desafio possível (PI4).

[...] na maioria delas, vamos nos adequando com o material que nós vamos confeccionando materiais de acordo com a necessidade da criança, jogos pedagógicos, (...) nós vamos fazendo junto com o professor de sala (PI5).

[...] os meus conteúdos são muito práticos, muito lúdicos, música, jogos, plantio, colheita. Eu acho que isso faz com que realmente tenha uma aprendizagem viva que ultrapassa as mesinhas que é da sala de aula fechada. [...] eu não poderia espalhar um jogo na mesa pensando que todos os alunos estariam ali gostando daquilo, mas eu deveria criar estratégia para que todos gostassem do que estava fazendo no individual [...] fui criando uma prática, eu acredito muito na questão da interação da criança com o próprio meio, [...] eu também trabalho bastante com a música, construímos músicas, instrumentos, é uma aula bastante lúdica [...] um trabalho voltado para memória, atenção, concentração, para percepção, é um trabalho diferente da sala de aula e do ensino acadêmico. [...] faço os jogos que estão de acordo com a necessidade de cada aluno porque assim eu vou atingindo esse planejamento de uma forma muito única (...) (PI6).

[...] realizar atividades lúdicas e prazerosas com materiais diversificados, estimulando os diversos campos do desenvolvimento (P2).

[...] com atividades diferenciadas, desenvolvendo habilidades para seu melhor aprendizado, com jogos, brincadeiras, desenhos, pinturas (...) (P9).

As propostas envolvem estratégias diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem e as ferramentas divergem desde atividades lúdicas, musicalidade, acadêmicas, jogos, brinquedos entre outras (P19).

De acordo com Moran (2015, p. 22), as metodologias de ensino precisam ter propostas inovadoras no sentido da “personalização, colaboração e autonomia”. Assim sendo, ao observarmos as falas dos professores, percebemos que as estratégias de ensino empregadas se apresentaram de forma lúdica, com materiais diversificados, contavam também com o uso de jogos, músicas e brincadeiras.

Para Moran (2015), é fundamental pensar em orientações de ensino centralizadas no aluno, visando à aprendizagem. Por esse ângulo, são indispensáveis metodologias ativas que possibilitem uma aprendizagem a partir da prática, com uso de tecnologia propícia e de jogos,

além de desafios, projetos, atividades, e principalmente um currículo flexível. Essas atividades podem ser adaptadas ao ensino colaborativo, ou seja, em trabalhos em grupo e até trabalhos que motive os caminhos individuais do aluno.

Com tudo que foi exposto, pudemos analisar as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes no AEE, como realizam os seus planejamentos e atendimentos, assim como os materiais que utilizam com os alunos na sala de recursos embora nem todos realizem no contraturno conforme orienta a legislação. A seguir, faremos a articulação internúcleos para avançarmos na compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre as suas práticas pedagógicas.

4.4 Análise internúcleos

O modelo de formação de docentes para trabalhar na educação especial idealizou-se tradicionalmente na apropriação do entendimento de áreas específicas de deficiência, bem como observa Mendes (2011), os cursos de formação inicial aprontavam os professores para lecionar em grupos específicos (pessoas com deficiência mental, visual, auditiva ou física). O autor complementa dizendo que essas experiências se moldavam aos serviços, do mesmo modo dispostos por categorias, supostamente favorecendo o atendimento, o que se considerava ser uma falsidade.

Para Araújo “o processo interpessoal transforma-se em um processo intrapessoal, tendo como contexto as reações estabelecidas entre sujeitos historicamente constituídos, campo por excelência da mediação” (2009, p.6). Se refletirmos a formação dos professores na perspectiva histórico-cultural, iremos pressupor que atividades dos seres humanos na íntegra têm instrumentos e signos como mediadores nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Equitativamente, toda atividade de formação tem pressuposição direta sobre o reconhecimento de alguns pensamentos. De acordo com Salgado (2018):

O processo formativo, deve ter como premissa que os professores são sujeitos de sua própria formação e atuação, assim, suas necessidades e expectativas devem ser consideradas, com vistas ao seu desenvolvimento profissional e à efetivação de práticas e políticas educativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. (SALGADO, 2018, p.42).

Os professores pesquisados sentem e reconhecem que estão em constante preparação e que há muito o que se aprender.

[...] você tem que pesquisar muito, você tem que entender muito, estudar muito, ver como é. [...] procuro estudar bastante (...) (PI 1).

[...] ainda há necessidade de estudar muito (...) (PI 3).

*[...] eu vi a necessidade de realmente me aprofundar mais no assunto, (...).
[...] eu fico com essa sensação de que eu preciso buscar mais, (...) (PI 5).*

[...] preciso estudar, porque temos que ter esse cuidado, (...) (PI 6).

[...] fui buscar conhecimentos de forma que me ajudasse a atender os meus alunos de forma adequada dentro de suas necessidades (P 18).

Conforme observado nas respostas dos professores, dispostas nas afirmações de PI 1, PI 3, PI 5, PI 6 e P 18, há a necessidade da busca constante entre teoria e prática para melhor aperfeiçoamento. Há um desejo de reflexão sobre teoria e a prática que intercala a formação e o fazer pedagógico em uma prática mais efetiva.

Acerca do processo reflexivo na formação do professor, Nóvoa (1992) alega que:

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Para Imbernón (2010), a formação continuada dos docentes ocorre no momento que estes vão manifestando sua identidade docente, sendo sujeitos da própria formação, num formato de cooperação, transcendendo a visão rudimentar e operacional, quebrando com a forma simples de pensar a educação e a formação, sem englobar novas formas de ensinar e aprender.

Omote, em pesquisa a formação dos professores para a educação especial, declara que:

Parece não haver dúvida quanto à necessidade de se formarem professores especializados em educação especial. As áreas específicas de deficiências, que tradicionalmente serviram para a especialização de recursos e serviços, podem não ser os melhores critérios para a organização de um novo sistema de categorias necessário na perspectiva da inclusão. Em vez disso, as áreas específicas de necessidades especiais podem ser sistematizadas para a constituição de novos arranjos categoriais, que auxiliem na administração de conhecimentos de formação de recursos humanos em educação especial (OMOTE, 2003, p. 161).

Segundo Tardif (2014), o professor deve transcender conceitos e sentidos que abraçam sua trajetória formativa, bem como as experimentações vividas na família e na escola que são precedentes à formação inicial.

Atentamos ao quão importante é a interação dos profissionais no processo de escolarização dos alunos, por isso, a partir das relações colaborativas, seja nas situações de planejamentos pautados, ou nas conversas informais e, até mesmo nos momentos de formações continuada, proporcionam oportunidades de diálogos para esclarecer problemas complexos e desafiadores no processo de ensino e aprendizagem. Pensando deste modo, como Lima e Facci que

[...] no caso do professor de Educação Especial, [...] a finalidade transformadora do seu trabalho, [...] vai muito além de pautar-se em comportamentos e sentimentos que ficam na esfera das relações humanas (pessoais), da socialização do aluno com deficiência, devendo ir ao âmago do trabalho pedagógico: a apropriação do conhecimento científico (LIMA e FACCI, 2012, p.88).

Percebemos que, apesar de os professores concordarem com a existência de algum tipo de articulação, a ocorrência e a regularidade desses momentos não ocorrem de forma metódica. Tais cenários são expressos nas falas dos entrevistados:

[...] falar que tem um curso que nos prepare não tem, é a vida mesmo, são os colegas, os mais velhos que vão passando para os mais novos as experiências. [...] a gente conta com os colegas, a gente corre atrás porque se a gente não corre atrás a gente fica sozinha (...) (PI 1).

[...] eu gosto das formações, as acho importantes principalmente a questão da troca [...] quando tem um espaço de troca de experiências, a gente aprende muito com a experiência uma das outras [...] eu procuro contribuir um pouco que eu sei e aprender o máximo possível das minhas colegas (PI 3).

[...] muito importante esse diálogo com os pares [...] trocas de reflexões sobre a prática acho bom (...) (PI 4).

A partir dos argumentos desses professores, consideramos que transformar a escola em uma instituição aprendente compreende a construção de uma cultura colaborativa nos ambientes de trabalho. A colaboração é o rumo para a constituição e consolidação de laços de interdependência, por intermédio de apoios mútuos e compromissos em comum, salvo a flexibilidade dos envolvidos em revisar e refletir teoricamente sobre o trabalho efetuado.

Segundo Vigotski (1995), o homem é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, uma vez que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades, cujas

estruturas interiores estão aportadas em nossas vivências e em nossas relações, formando nossa postura no mundo. Sendo assim, coloca a educação como papel importante para a constituição dos sujeitos.

A teoria defendida por Vigotski (1995) indica que o desenvolvimento humano acontece de forma dialética e em relações sociais. Essa abordagem não desconsidera o desenvolvimento biológico, entretanto é por meio das aprendizagens mediatizadas pelo meio cultural e social, em que o conhecimento e as estratégias culturais são compartilhados, que serão dadas as circunstâncias que proporcionam o desenvolvimento humano. Deste modo, o aprendizado e o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência se apresentam, principalmente, a partir das atividades sociais, das ações que surgem no meio no qual essa pessoa está inserida. Seguindo esse princípio, o autor recomenda que os objetivos propostos para os alunos com deficiência devem ser os mesmos dos outros alunos. Segundo o autor,

[...] ainda que as crianças com retardo mental (sic) estudem por um tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que elas tenham que ser ensinadas de outra maneira, aplicando-se métodos e procedimentos especiais, adaptados a suas necessidades particulares, elas aprenderão o mesmo que todas as demais crianças e receberão a mesma preparação para a vida futura, para depois participarem desta vida em mesmo nível que as demais crianças (VIGOTSKI, 1989, p. 118).

Identificar o aluno em toda sua dimensão, possuindo como centro a pessoa e não a deficiência, cooperando-se no ato de efetuar é o ponto de início para o trabalho com o aluno com deficiência, pois como estabelece Vigotski “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga sobre o que ela possui sobre o que ela é.” (VIGOTSKI, 1989, p. 102).

Com base na análise realizada, pudemos perceber a presença de algum tipo de articulação entre os professores pesquisados resultados do esforço e movimentação cotidiana dos docentes, embora feita de forma não regularizada.

Segundo o discurso dos professores, sua prática está relacionada com a troca entre os colegas e é prejudicada pela ausência de tempos específicos para o planejamento entre os pares. Durante as entrevistas com os professores referente às necessidades e desafios da articulação, constatamos a falta de envolvimento dos gestores.

O depoimento de um professor nos chamou a atenção por sinalizar a necessidade de apoio nas formações:

[...] as gestões deveriam ser mais envolvidas nos trabalhos das formações de educação especial, a gente observa que as salas de atendimento especializado funcionam melhor são as que tem uma gestão que colabora, que abre as portas, que acolhe a proposta, que ajuda, a escola como um todo acaba tendo a cara dessa conjunção de fatores, com uma gestão mais participativa ajudaria nas formações mais eficazes com os professores, (...) (P3).

Observamos que essa é uma realidade que faz jus a reflexões por parte da escola e dos professores implicados, já que ocasiona interferências na ocasião dos atendimentos com os estudantes PAEE nas salas de recursos. O infortuno com tais interferências corroboradas pela falta de um apoio das gestões, pois a fragilidade de acompanhamento aos professores por parte da equipe gestora atrapalha todo o trabalho que vem sendo desenvolvido com os alunos.

Segundo Mendes, Viralunga e Zerbato (2014), a falta de apoio social da escola, no que diz respeito, principalmente, à praticabilidade de tempo para o planejamento e para as formações pode atrapalhar o desenvolvimento efetivo da participação e dos objetivos propostos podendo tornar de caráter superficial e restritivo o trabalho dos professores. As autoras apontam a importância que a gestão tem em compreender o seu papel na coordenação do ensino colaborativo, bem como no incentivo a uma cultura de “colaboração” que seja usufruída por todos os componentes escolares e reconhecer o papel e a função do professor do AEE.

É considerável salientar que as atividades promovidas pelo AEE não significam um reforço escolar, visto que se diversificam daquelas executadas na sala de aula do ensino regular. O professor precisará, de forma dinâmica e inovadora, buscar atividades e recursos que entusiasmem o aprendizado do aluno nas áreas em que ele se depara com maiores dificuldades. Ziesmann (2018, p. 154) enfatiza que “práticas inovadoras que possuem o aluno como protagonista na sala de aula conseguem estimular a prática de aprendizagem entre pares, favorecendo momentos em que os próprios alunos ensinam algo aos seus colegas”.

Conseguimos verificar, por meio das definições, que as políticas nacionais de Educação Especial deixam tangível quais são os alunos que podem ser atendidos por essa modalidade de ensino. Os alunos com transtornos funcionais específicos, como atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dificuldades de aprendizagem, dislexia, disgrafia e outros, não são considerados alunos PAEE, de acordo com a Política Nacional.

Na presença da multifuncionalidade de desempenho, o professor do AEE é movido a pensar e exercer a profissionalização docente. Oliveira (2010) norteia o pensamento concernente às atribuições do cotidiano que esse profissional passa, pois, para o autor, “mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na constatação de que

ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2010, p. 24). Conceituar sua identidade, no transcorrer de sua formação inicial, supõe uma ação concreta. Para Pimenta (1997), as pesquisas sobre a prática indicam novos sentidos para a formação docente e sugerem como questão de regra a discussão sobre a identidade profissional do docente.

Rodrigues (2015) esclarece a relevância do planejamento educacional individualizado, apontando que este é um meio de impedir que as dificuldades individuais de cada aluno não sejam tratadas de forma indevida. Integrar esta configuração de planejamento contribui para que as atividades recomendadas sejam concomitante aos objetivos definidos para cada aluno. O objetivo da avaliação da aprendizagem para alunos PAEE, que antes estava relacionada à classificação, tem sido analisada na atualidade, por intermédio dos estudos e pesquisas da área, de modo a identificar as necessidades educacionais e as direções necessárias para que o aluno tenha sucesso na vida escolar (MILANESI, 2012).

A fim de uma ação pedagógica mais assegurada, o professor do AEE precisa de uma formação específica muito sólida de maneira a definir com segurança o que será mais aconselhável para cada aluno atendido, devendo contar com o apoio da equipe escolar e a da família deste aluno. Caso isso não aconteça, esse professor corre o perigo de não desenvolver ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, ocasionando em um sentimento de desilusão e de insatisfação. Por isso, é indispensável que os sistemas de ensino proporcionem a esses professores a formação continuada e acompanhamento regular dos resultados dos trabalhos desenvolvidos para que consigam agir de forma mais efetiva e afirmativa.

Para Mittler (2003), os professores implicados no processo inclusivo precisam ter ocasiões de reflexão sobre as transformações ocorridas, uma vez que eles se esbarram com situações do cotidiano escolar, que implicam mudanças de paradigmas e que são capazes de modificar sua prática docente.

Nos apontamentos de Junior e Lacerda (2018), os autores expõem que muitas vezes os professores especialistas precisam adaptar ou produzir outros recursos para melhor auxiliar seus alunos. Retratarão que, durante o AEE, uma das ações do professor é efetuar o uso de vários meios pedagógicos, inclusive das tecnologias. Salientaram, em suma, que o trabalho colaborativo entre os professores e toda a equipe escolar é valoroso para garantir a aprendizagem dos alunos que são atendidos no AEE.

O professor PI 6 deixa bem claro em sua fala como desenvolve o trabalho que realiza com os alunos PAEE relacionado ao cotidiano:

[...] fui criando espaços na escola onde eu trabalho, fui desenvolvendo ali um espaço verde, para as crianças mexerem com terra e ter o contato com a natureza e aprenda coisas do dia a dia como pegar uma planta para plantar a semente, é estar observando e fazer observações de coisas concretas (...) (PI 6).

Uma das atribuições do professor do AEE é produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades específicas dos alunos atendidos. Esse trabalho deve ser realizado com base nas necessidades do aluno na presença do processo de aprendizagem, a começar pelo desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitará a interação escolar e social do aluno. Considerando que o professor do AEE realiza um papel importante à frente do processo de formação do conhecimento do aluno PAEE, sabendo que esse aluno constrói conhecimentos aperfeiçoando sua atividade cognitiva que é determinada pela intervenção desse professor, Neta e Gomes (2016) esclarece dizendo que:

Na Sala de Recursos Multifuncionais, a promoção do uso de estratégias de aprendizagem contribui para que os alunos, sob a mediação do professor do AEE, reflitam sobre seu próprio processo de aprendizagem e exercitem a capacidade de controlar suas estratégias no decorrer de uma situação de resolução de problema. A eficácia quanto ao uso e à seleção de estratégias colabora para o monitoramento da compreensão e a autorregulação, favorecendo a aprendizagem do aluno (NETA, GOMES, 2016, p. 47).

O professor do AEE aprimora sua prática pedagógica, apresentando atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno, promovendo o desenvolvimento cognitivo, sugerindo situações que viabilizem esse aluno a estruturar seu pensamento. É fundamental que essa prática pedagógica se baseie em situações problema que exija do aluno utilizar seu raciocínio para a resolução do mesmo. Segundo Ziesmann (2018) o AEE:

Tem o objetivo de identificar, elaborar e organizar quaisquer recursos pedagógicos que possibilitem a sua acessibilidade, eliminando as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas, tanto arquitetônicas como educacionais. (ZIESMANN, 2018, p. 55).

Perante o que foi exposto, percebeu-se que a prática metodológica de ensino dos professores do AEE participantes dessa pesquisa, volta-se para a necessidade de aprendizagem dos alunos PAEE, fazendo uso de alguns materiais diferenciados e diversificados, mas há uma carência grande de uma formação continuada sólida e do apoio de seus gestores. No próximo capítulo abordaremos as considerações finais desta pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou as significações de professores do Atendimento Educacional Especializado, atuantes no Ensino Fundamental em uma rede de ensino do Litoral Norte Paulista, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas.

Este estudo foi realizado nas reflexões teóricas de Vigotski que aborda a concepção sócio-histórica do desenvolvimento humano, evidenciando a possibilidade do aprendizado. A abordagem é qualitativa em relação ao problema e contou como instrumento de coleta de informações o questionário e a entrevista semiestruturada.

Participaram da pesquisa 21 professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado do Ensino Fundamental, que receberam um questionário e no final dele indicaram 6 professores entre seus pares que, em sua opinião, consideraram ter boas práticas pedagógicas. A análise da produção de informações coletadas se deu à luz da Psicologia Sócio-histórica a partir da proposta de núcleos de significação.

O estudo revelou informações que nos permitiram elencar três núcleos de significação: “A necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação”; “Parcerias no AEE: significados atribuídos em relação à construção de saberes sobre a prática pedagógica” e “Práticas pedagógicas no AEE: metodologia, desafios e entraves”.

As transformações no decorrer da prática docente são necessárias, uma vez que, transformar significa examinar estratégias, metodologias e atitudes produzidas no decurso da atuação profissional. Compreendemos que é na transformação que o professor busca refletir e adaptar sua prática, além de demonstrar o ponto de que, sem renovação e sem o conhecimento restaurado, não há oportunidades de novas práticas.

O primeiro núcleo – A necessidade formativa para atuar no AEE: a importância da formação – respondeu ao primeiro, segundo e quinto objetivos específicos desta pesquisa, que são identificar o perfil acadêmico de formação dos professores, assim como conhecer as significações atribuídas pelos mesmos sobre a sua formação inicial e continuada, além de verificar as necessidades formativas apresentadas pelos próprios professores. No segundo núcleo - Parcerias no AEE: significações atribuídas em relação à construção de saberes sobre a prática pedagógica – respondeu ao segundo e terceiro objetivos específicos que eram reconhecer as significações atribuídas pelos professores do AEE sobre a formação inicial e continuadas para prática pedagógica e analisar a construção de saberes da prática pedagógica desses professores. Já no terceiro núcleo - Práticas pedagógicas no AEE: metodologia, desafios e entraves – respondeu o terceiro e quarto objetivos específicos que analisou a construção de

saberes da prática pedagógica dos professores do AEE e descreve os saberes experienciais nas práticas pedagógicas e atuações desses professores.

Por meio da produção de informações e conhecimentos foi possível compreender que o trabalho desses profissionais atuantes no AEE se figurou em um itinerário de atuação complexa, pois as práticas pedagógicas desenvolvidas por esses especialistas estão relacionadas à sua formação e articulação com os demais profissionais envolvidos, além de sua história pessoal.

Nesse caso, apontou-se que é importante o professor do AEE traçar o perfil do aluno PAEE (termo esse utilizado em toda dissertação pois foi o termo encontrado nas legislações e referências bibliográficas), com a finalidade de, no levantamento de suas especificidades, ele seja capaz de fazer um planejamento que auxilie este aluno. Desse modo, alega-se que o professor do AEE deva promover ao aluno maior autonomia tanto na sala de aula regular como no AEE. De acordo com esses movimentos, o professor deve efetivar um trabalho em parceria com o professor da sala regular no sentido de eles compartilharem as especificidades desses alunos, com o intuito de alinharem atividades que sejam capazes de motivar crescimento na aprendizagem e na evolução do processo inclusivo desses alunos.

É permitido considerar que a formação inicial do professor do AEE aconteceu no ensino superior, em cursos de licenciatura, com currículos voltados ao preparo de aulas. Os professores que participaram da pesquisa afirmaram, em sua totalidade, que sua formação inicial não colaborou efetivamente para o trabalho com alunos PAEE. Alguns alegaram que foi na formação continuada, em cursos, seminários e eventos que se sentiram preparados para o trabalho no AEE, porém há muito que aprender e buscar.

Consideramos que a sequência de formação do professor do AEE deva ser fomentada desde a apropriação de conhecimentos referentes à educação especial, tanto na formação inicial quanto continuada, bem como por saberes provenientes dos diferentes contextos escolares, levando em consideração a relação com os demais profissionais da área e com os próprios alunos.

Com o objetivo de atender estes alunos, é importante destacar as ações que especifiquem a formação continuada dos professores que atuam no AEE. Nesse contexto, é indispensável contemplar uma formação alinhada que não se balize aos conhecimentos superficiais e que sejam capazes de auxiliar na superação de barreiras para o progresso da aprendizagem dos alunos. Portanto, faz-se necessário uma política de governo com investimentos nas escolas, onde as secretarias de educação viabilizem e estruturam intervenções de formação continuada para todos da comunidade escolar, sejam eles gestores, professores de classe comum e do AEE, entre outros, sendo os mesmos relevantes no processo de inclusão dos alunos.

É interessante destacar que quando evidenciamos a necessidade para a formação não estamos concordando com o modelo transmissivo que vem sendo, tipicamente, praticado por boa parte das secretarias de educação. Esse modelo ajusta-se em reuniões, cursos de curta duração, oficinas, e outros recursos que anulam a participação ativa dos professores, que passam a ser unicamente receptores dos conhecimentos preparados por outros, ignorando o saber que vêm sendo construído em suas experiências vividas na sala de aula ou na sala de recursos, os quais carecem vir à tona e tornarem-se socializados para que tenha oportunidade de transformação em suas concepções. Quando não se disponibiliza um espaço para ouvir o que o profissional tem a dizer, ocorre o risco de que ele ouça, porém não aprenda ou não modifique sua prática, pois interiormente já possui um modelo no qual confia e que não foi colocado em conflito, tendo como referência um sólido conceito, para que pudesse ser remodelado.

Os professores que participaram da pesquisa apresentaram a necessidade de investimentos na formação continuada, considerando a demanda no AEE, bom como suas diversidades e peculiaridades dos alunos. Entretanto, é imprescindível questionar como se dá essa formação continuada, em argumentação das diversas áreas que incluem o AEE. Logo, diante do que foi apresentado, a citada rede de ensino tem apresentado ações para o acesso dos alunos da Educação Especial ao ensino regular e ao AEE, tem promovido reuniões e troca entre os profissionais que atuam com esses alunos, porém ainda é um desafio a formação continuada desses professores, pois é necessário constituir uma política sólida para esta formação, na medida em que a legislação recomenda e orienta tal ação.

É significativo registrar o fato de que os professores apresentaram necessidade e interesse em investir na formação continuada, além de disposição para aprendizagens de novos saberes. É difícil realizar estudos que implicam comportamentos, ações, subjetividades, e relações humanas. São contemporâneos os modelos de trabalho que envolvem práticas pedagógicas colaborativas que cause no professor um olhar para sua própria prática de uma perspectiva mais crítica e reflexiva, na troca e no contato com o outro. As formações dos professores têm de se alinhar a processos mais cooperativos e inovadores, com a finalidade de ultrapassar a cultura da individualização que sempre transpôs no interior das escolas. Tal cultura nos faz acreditar que esse é o modelo que precisamos continuar seguindo. Parecer com o qual não consentimos.

Entendemos que a realização de um trabalho colaborativo nas escolas requer a flexibilidade de tempo, recursos, apoios, pesquisas, acompanhamento, determinação e empenho por parte dos sujeitos envolvidos. Nesse momento, pudemos perceber que as imposições que envolvem os problemas que impedem a efetividade do trabalho colaborativo estão ligados a

uma combinação de elementos que vão desde a ausência de sistematização do tempo, das condições institucionais, da organização da escola, do espaço e de horário propícios para os encontros entre os profissionais.

Em relação ao trabalho dos professores que fizeram parte dessa pesquisa, ficaram expressos a função e a competência desses professores: cada professor organiza o funcionamento da sua sala de recursos, estabelecendo os horários de atendimento; a orientação aos professores da sala regular, assim como para as famílias desses alunos; a avaliação e identificação dos alunos atendidos; a escolha dos recursos e materiais a serem utilizados; cada professor utiliza-se de um referencial teórico ou metodologia; a troca entre os profissionais clínicos quando necessário; e o acompanhamento da aprendizagem deste aluno.

Foi abordado que um dos desafios pelo qual os professores estavam passando era o atendimento do AEE no contraturno. Infelizmente verificou-se o desrespeito em relação aos horários do AEE, que deveriam ocorrer no contraturno, conforme a legislação. Auxilia-se, no presente estudo, a relevância de se preservarem os horários de atendimento do aluno PAEE no contraturno, para que ele desfrute da rotina escolar da sala de aula regular. Complementa-se que as diretrizes definem o AEE no contraturno, baseado na garantia de certificar o direito dos alunos de frequentar integralmente a sala de aula regular. Para esse propósito, é importante a verificação dos motivos que impedem o cumprimento da lei, o trabalho colaborativo entre professores, gestores, familiares e secretaria da educação, em respeito ao direito do aluno PAEE de conviver e estudar numa escola onde todos necessitam contribuir para um ensino de igualdade e qualidade já seria um bom começo.

Compete aos professores do AEE aprimorar em sua prática ações que procurem participar e sensibilizar os gestores da escola a reconhecerem o trabalho do professor na sala de recursos, uma vez que é uma modalidade que objetiva o trabalho com a diversidade na educação escolar das pessoas com deficiência.

Assim sendo, uma escola para a diversidade procura um modelo de gestão que busca valorizar e conhecer o trabalho do AEE. Argumenta-se que é papel do gestor propiciar momentos nos planejamentos dos professores de sala de aula regular junto com os professores do AEE, assim como a participação desses professores nas reuniões de pais para momentos de sensibilização. Todos esses trabalhos são impulsionadores de uma escola que valoriza a diversidade.

A partir das análises realizadas, percebemos a necessidade desses profissionais do AEE em criar algum tipo de articulação com os demais profissionais sendo eles clínicos ou da própria área da educação, expressos nas necessidades dos sujeitos referentes à troca de opiniões,

sugestões e até mesmo orientações específicas quanto ao aluno PAEE. Tal assertiva pode ser constatada nos discursos dos professores participantes da pesquisa.

O planejamento é um momento marcante em que os professores devem refletir sobre suas ações pedagógicas e revisar o processo de ensino, recursos fundamentais para que todos possam aprender com as experiências e saberes construídos.

Desse modo, destacamos a relevância da realização do planejamento conjunto, a adequação de práticas mais inovadoras por parte dos professores, bem como a distribuição de estratégias pedagógicas fomentadoras de uma ação docente que respeite a todos os alunos, e não apenas ao público da Educação Especial.

Ao concluir esta pesquisa, almeja-se ter colaborado não apenas para a construção de progressos nessa modalidade de atendimento, contudo para pensar quais sentidos a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem conquistado, de forma que consigamos investir nas formações, discussões e reflexões sobre esses atendimentos procurando propiciar a inclusão escolar, desde os primeiros passos.

Considero minha experiência enquanto estagiária, professora, coordenadora, diretora, professora do EAPE e agora pesquisadora muito significativa para o meu crescimento pessoal e profissional. Minha vontade é continuar trilhando esse caminho, me aperfeiçoando cada dia mais e que eu possa contribuir na construção de conhecimento dos meus alunos e ajudar meus colegas em sua formação.

Foi com o respaldo da teoria em que esse trabalho foi embasado, que se tornou possível compreender a importância de se ir além, de refletir sobre a prática de atuação profissional e seus processos educativos.

Para Imbernon (2011), formar o professor na e para a mudança é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional.

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, é abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2011, p. 19).

Essa pesquisa me ajudou a perceber o quão importante é a formação continuada na trajetória de um professor, é no momento de formação que as práticas se encontram, elas são interdependentes e se formam tanto de forma individual quanto coletiva, dentro do contexto escolar, pois é quando surgem os desafios do processo ensino-aprendizagem.

Para colaborar com a prática profissional da rede estudada, foi criado um ebook com um rol de jogos que poderão ser confeccionados de acordo com as necessidades apresentadas pelos professores do AEE como recurso metodológico para as suas práticas educacionais e que servirão de orientação a esses professores e que será apresentado ao grupo de professores em uma reunião de formação. O ebook se encontra no link <https://heyzine.com/flip-book/9804d3e7e4.html> e no Apêndice E dessa dissertação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. **Superando a dicotomia saber-ação: uma nova proposta para a pesquisa e a formação docente.** ANPED, 2010. Disponível em <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6139--Int.pdf> Acesso em: 21 mai. 2022.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão.** Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v. 94, n. 236, jan./abr. 2013, p. 299-322.

AGUIAR, W. M. J; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia.** Campinas, SP. v. 33, n. 2, p. 261- 270, Jun. 2016.

AMORIM, G. C. **Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso.** 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

ARAÚJO, E. S. **Mediação e aprendizagem docente.** Encontro Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. ABRAPEE – Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos. São Paulo, v. IX, 2009. Disponível: <https://abrapee.wordpress.com/conpe/ix-conpe-2009/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado para a deficiência mental.** 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M; FURTADO, O (org.) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia).** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOCK, A.M.B.; AGUIAR, W.M.J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W.M.J.; BOCK, A.M.B. (orgs). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016.

BUENO, J.G.S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialista.** Revista Brasileira de Educação Especial, n. 5. Piracicaba, UNIMEP, 1999. Disponível:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65381999000100002.

Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988.

BRASIL. Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 28 out. 1989.

BRASIL. Lei 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC/SEF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da educação especial, v. 4, n. 1, jan./jun. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamente o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivos ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 04/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília: MEC, 05 out. 2009. Disponível em:

<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=112035>. Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13146 de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 23 abr. 2021.

CANDAU, V. M. **Ensinar - aprender**: desafios atuais da profissão docente. *Revista COCAR*: Belém, Edição Especial, n.2, p. 298-318, ago./dez. 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva na educação infantil. **Práxis educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012.

CARVALHO, A. M. F. **Psicologia Sócio-Histórica e formação continuada de professores em serviço**. Revisão integrativa de estudo de 2005 a 2020. 2020. 110 f. Tese (Doutorado em Educação). PUC, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23434>. Acesso em: 23 abr. 2021.

COLE, M.; STEINER, V. J.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. Tradução: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S.C. **A formação social da mente**: Vygotski, L.S. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2007.

DA SILVA FERNANDES, M. J.; BARBOSA, A. O trabalho docente na rede pública do estado de São Paulo: apontamentos iniciais para a discussão da jornada de trabalho. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 117-142, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/782>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003. Disponível em: <http://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723>. Acesso em: 29 ago. 2022.

DIAS, P.C. **A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas**: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. Revista Ensaio Avaliação e Política Pública em Educação, v.25, n.94, p.7-25, jan.- mar. 2017.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar: Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipe na escola. Porto: Porto Editora, 2001.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52, p. 101-122, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

GATTI, B. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, 2010, v. 31, n° 113, p. 1355-1379. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 08 jun. 2022.

GATTI, B. **A formação inicial de professores para a Educação Básica**: as licenciaturas. Revista USP. São Paulo, dez./jan./fev. 2014, n° 100, p. 33-46. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 08 jun. 2022.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. Cap. 1, p. 15-35.

GONÇALVES, A. F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J; BOCK, A. M. B.(Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo, Cortez Editora, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**, v.14, 9. ed. Cortez Editora, 2011.

JANNUZZI, G. M. A. **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas: Autores Associados, 2004.

JUNIOR; M. O. S. LACERDA; L. C. Z. de. Atendimento Educacional Especializado: planejamento e uso do recurso pedagógico. **Revista Brasileira de Educação** v. 23, 2018.
LEBKUCHEN, M. O. P. **O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores**. 2013. 120f. (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

LIMA, E. C.; FACCI, M. G. D. A profissionalidade do professor de Educação Especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. (Doutorado em Psicologia da Educação), PUC, São Paulo, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARIUSSI, Madalene I. **Políticas de Educação Especial: A Deficiência Intelectual na Educação Básica**. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado, Programa de Pós-Graduação em

Educação, da Escola de Educação e Humanidades) - Pontifícia - Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2016.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MENDES, E. G. A. **A Formação do professor e a política nacional de Educação Especial**. In: CAIADO, K. M.; JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R. (Org.) Professores e Educação Especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 1. CDV/FACITEC, 2011. Disponível: <https://www.abpee.net/pdf/livros/formacao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2022.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (org.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. - São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. 530 p. – (Observatório nacional de educação especial; v.3). Disponível: <https://www.oneesp.ufscar.br/acervo/livros> Acesso em: 08 jun. 2022.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo como Apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, S. B. Epistemologia da prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. 2015. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 26 set. 2022.

NININ, M. O. G. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à resignificação das práticas dos pesquisandos ou Resignificação a direção escolar**. 2006. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), PUC, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13849?mode=full>. Acesso em: 23 abr. 2021.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. p. 1-16

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NOVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Editora Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Caderno de Pesquisa. São Paulo, v.47, n.166, p. 1106-1133, out/dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 20 mai. 2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com síndrome de Down. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.36, p. 337 - 359, maio/ago. 2010.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Estratégias de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual no contexto do atendimento educacional especializado. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE. Brasília: MC&C, 2016. p. 47-61.

OMOTE, S. **A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão**. In: Formação de educador: desafios e perspectivas. Organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação dos Transtornos Mentais e de Comportamento da Cid-10**. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PEIXINHO, M. A. A. **Formação continuada na perspectiva colaborativa para professores que atuam com alunos público-alvo da educação especial**. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UESC, Ilhéus, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4960505 Acesso em: 23 abr. 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. III, set.1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLETSCH, M. D. PAIVA, C. SEVERINO, J. A. SILVA, R. N. M. **VIII encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X. Disponível: <https://docplayer.com.br/amp/15160683-Viii-encontro-da-associacao-brasileira-de-pesquisadores-em-educacao-especial-londrina-de-05-a-07-novembro-de-2013-issn-2175-960x.html> Acesso em: 08 jun. 2022.

PRADO, G.V.T., SOLIGO, R. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação**. Campinas. Gráfica FE-UNICAMP, v.1, 2005. Disponível em:

https://www.fe.unicamp.br/drupal/sites/www.fe.unicamp.br/files/pf/subportais/graduacao/proesf/proesf_memoriais13.pdf. Acesso em: 28 abr. 2021.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

RODRIGUES, R. K. G. **Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: Interface com os pais e professores da classe comum**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

ROLDÃO, M. C. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. C. **Colaborar é preciso**. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. Revista Noesis. Revista Trimestral I n.º 71 Outubro/Dezembro, 2007.

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: **A Escola Comum Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <http://emiliofigueira.com/colecao-gratuita-a-educacao-especial-na-perspectiva-da-inclusao-escolar/>. Acesso em: 6 jan. 2021.

SALGADO, L.F.G. **Necessidades formativas de professores de educação básica especial, diversidade e inclusão**: interlocuções e desafios. 2018. 166 f. Dissertação (Mestre em Educação), PUC, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21369>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, M. C. M. O. **Contribuições do saber filosófico para a formação ética e prática do docente de atendimento educacional especializado**. 2016. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, GO, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5658>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SANTOS, R. A.; MENDONÇA, S. R. D.; OLIVEIRA, M. A. C. **Universitários cegos**: a visão do aluno e a falta de visão do professor. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.13, n.04, p. 888 – 907 out./dez.2015, Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23185>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria do Meio Ambiente. **Macro-zoneamento do Litoral Norte**: plano de gerenciamento costeiro. 2 ed. São Paulo: Secretaria do Meio Ambiente, 1996. 201p.

SÃO SEBASTIÃO (SP). **Decreto municipal nº 3747, de 20 de março de 2007**. Regulamento, no âmbito municipal, “Estabelece diretrizes para a política educacional de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais da rede municipal de ensino”. São Sebastião, 20 Mar. 2007. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/oficialdocs.asp?ano=2007&mod=Decretos>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SÃO SEBASTIÃO (SP). **Decreto municipal nº 7696, de 28 de fevereiro de 2020**. Regulamento, no âmbito municipal, onde “Dispõe sobre diretrizes para a organização curricular da educação Infantil e do Ensino Fundamental da rede Municipal de Ensino de São

Sebastião, e dá outras providências”. São Sebastião, 28 Fev. 2020. Disponível em: <http://www.saosebastiao.sp.gov.br/oficialdocs.asp?ano=2020&mod=Decretos>. Acesso em: 16 nov. 2022.

SARDAGNA, H.V.; FROZZA T.F. **Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com Deficiência**. Belo Horizonte. Educação em Revista. v.35, 2019.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192f. (Dissertação de Mestrado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 328f. (Tese de Doutorado não-publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SOUZA, V.L.T.; ANDRADA, P.C. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo**. Estudos de Psicologia. Campinas, v. 30, n. 3, pág. 355-365, setembro de 2013.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A defectologia de Vygotsky. Porto Alegre, **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, set/dez, 2018. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/1282>. Acesso em: 18 mai. 2021.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Maourino (Orgs.). **Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva**. 2ª ed. Porto alegre: Edipucrs, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro, 2004.

SZYMANSKI, Heloisa. **Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para entrevista em pesquisa**. São Paulo, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduação PUC-SP.

n.10/11(2000), p. 193-215, fev., 2019. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41414/27906> Acesso em: 17 ago. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente**. Marília. Revista Brasileira. Educação Especial v.22, n. 4, p. 52-542, out./dez., 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382016000400527&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 abr. 2021.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca. 1994 - **Dispõe Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Vol. III. Trad. Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Vol. IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** – V Fundamentos de defectologia. Trad. Julio Guillermo Blank. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. XXI, núm. 71, julho, 2000, pp. 21-44. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695002>. Acesso: 18 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas de Psicologia General**. Tomo II. 2. Ed., 484 p., tradução José Maria Bravo. Madri: A. Machado Libros, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos na idade escolar**. In: VIGOTSKI, L. S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 517-545.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-9702201100040001. Acesso em: 18 nov. 2022.

ZANOLLA, S. R. S. **O conceito de mediação em Vigotski e Adorno**. Psicologia & Sociedade. Goiânia, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.

ZIESMANN, C.I. **Inclusão, experiências e práticas pedagógicas: o atendimento educacional especializado na educação básica na perspectiva de Vigotski**. 2018. 183 f. (Doutorado em Educação). PUC, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8421> Acesso em: 17 jul. 2021.

APÊNDICE A

Prezado (a) professor (a),

Obrigada por aceitar em participar da pesquisa “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um estudo sobre as práticas pedagógicas”. Seus dados serão totalmente sigilosos. Não há respostas certas ou erradas e poderão colocar mais de uma alternativa como resposta. Peço por gentileza que responda o questionário com bastante atenção. Solicito que antes de preencher o questionário, leia e aceite o Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE. Nele constam os objetivos e metodologia da pesquisa, assim como os riscos e benefícios envolvidos, o sigilo total da identidade e a possibilidade de não querer mais participar da pesquisa a qualquer momento que desejar.

Questionário:

1- Sexo:

Feminino

Masculino

2- Idade:

até 20 anos

21 a 30 anos

31 a 40 anos

40 a 50 anos

acima de 50 anos

3- Qual sua Formação Acadêmica: (pode assinalar mais de 1 questão)

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

4- Que tipo de Instituição você se formou:

Pública

Privada

5- Tempo de Magistério:

menos de 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

de 21 a 25 anos

de 26 a 30 anos

acima de 30 anos

6- Tempo de atuação no Atendimento Educacional Especializado:

menos de 5 anos

de 5 a 10 anos

de 11 a 15 anos

de 16 a 20 anos

de 21 a 25 anos

de 26 a 30 anos

acima de 30 anos

7- Qual o seu tempo de serviço na instituição de ensino que você trabalha hoje:

menos de 5 anos

de 5 a 15 anos

de 16 a 25 anos

acima de 25 anos

8- Qual a sua jornada de trabalho:

até 20 horas

acima de 20 horas até 30 horas

acima de 30 horas

9- Qual modalidade de ensino atua esse ano: (pode assinalar mais de 1 questão)

Educação Infantil

Séries iniciais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental 1)

Séries finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental 2)

Ensino Médio

Ensino Técnico

Ensino superior

10- Tipos de Deficiências e transtornos que já atendeu: (pode assinalar mais de 1 questão)

Deficiência Visual

Deficiência Física

Surdez

Deficiência Intelectual

Deficiência múltipla, surdocegueira

Transtorno do espectro autista

Superdotação/ altas habilidades

Distúrbios de aprendizagem

Distúrbios de comunicação

Distúrbios emocionais e comportamentais

outros: _____

11- Qua(is) sua(s) especialização(ões) para atuar como Atendimento Educacional Especializado?

12- Quantidade de alunos que atende em 2021 (laudados):

13- Quantidade de alunos que atende em 2021 (sem laudo):

14- Como você define a Educação Especial?

15- Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e o 5 de maior importância, você considera que a sua formação inicial foi suficiente para subsidiar suas práticas pedagógicas inclusivas?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16- Na sua formação, você foi orientado quanto à organização de sua prática em sala de aula para atender alunos com deficiência? Se sim, quais aspectos sentiu falta de aprofundamento?

17- Quais são os referencias teóricos utilizados no Atendimento Educacional Especializado por você?

18- Descreva como acontece o Atendimento Educacional Especializado na escola onde você atua.

19- Você tem a devolutiva dos outros especialistas que atendem seus alunos? Avalie.

20- Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e o 5 de maior importância, você considera que a sua formação inicial permitiu a articulação teoria e prática à sua formação docente?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21- Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e o 5 de maior importância, você considera a inclusão de alunos com deficiência em salas regulares importante para a democratização do ensino?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22- Em uma escala de 1 a 5, considerando 1 como o grau de menor importância e o 5 de maior importância, como você avalia o Atendimento Educacional Especializado dentro das instituições escolares?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23- Indicaria algum colega especialista do Atendimento Educacional Especializado atuante no Ensino Fundamental que você considera ter boas práticas pedagógicas? Se sim, indique 3 nomes, por gentileza:

1: _____
 2: _____
 3: _____

24- Caso, você seja indicado, aceitaria participar da pesquisa?

() Sim

() Não

25- Sugira 3 habilidades e/ou conteúdos e/ou temas que em sua opinião colaboraria com sua prática para ser trabalhado com jogos e com quais alunos.

APÊNDICE B

Instrumento de coleta de dados qualitativos:

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Parte I

Organização para realização da entrevista semiestruturada

- Explicação sobre a pesquisa (tema, objetivos, justificativa...)
- Esclarecer o que é e como será desenvolvida a entrevista.
- Fala sobre o consentimento da entrevista: TCLE.

Parte II

Roteiro para Entrevista:

Foco: Formação inicial, Formação continuada, Entendimento sobre a Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado, Sala multifuncional e práticas pedagógicas.

- 1) (AQUECIMENTO) O que levou a carreira docente? E o que te motivou a ser um professor do Atendimento Educacional Especializado?
- 2) Na rede em que você trabalha existe algum curso ou encontro de formação para os professores do Atendimento Educacional Especializado? Atende as suas necessidades? Explique.
- 3) Como você vê o seu engajamento nos momentos formativos e dos demais professores? Suas expectativas são supridas? A que você atribui?
- 4) Em sua opinião que tipo de ação pode ser realizada para tornar eficaz a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas?
- 5) Quais as vantagens e desvantagens para um aluno sem deficiência estudar com outro aluno que tenha, em sua opinião?
- 6) (PERGUNTA CENTRAL) Como você definiria as práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado?
- 7) Como você percebe a sua prática educacional com os alunos atendidos por você no Atendimento Educacional Especializado?
- 8) Como você define a importância do seu atendimento para o desenvolvimento dos alunos atendidos no Atendimento Educacional Especializado?
- 9) Há adaptações curriculares para os alunos com deficiências em sala de aula? Como e por quem são feitas?
- 10) Como ocorre a articulação do seu trabalho com os outros especialistas da rede em que você atua?
- 11) Como você define o seu ambiente de trabalho? Quais os recursos são utilizados para atender os alunos com deficiência?
- 12) Pode descrever como desenvolve suas práticas pedagógicas para atender os alunos com deficiências.
- 13) Quais são suas expectativas para o Atendimento Educacional Especializado?
- 14) (PERGUNTA FINAL) Gostaria de falar algo a mais que possa contribuir para essa pesquisa?

APÊNDICE C

Montagem dos pré-indicadores em indicadores

Quadro 1- Participantes, Pré-indicadores e Indicador 1- Sentimento com a prática inclusiva/ motivação

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI1: Acredito que foi o destino , (...) PI1: [...] não foi um plano.	1 – Sentimento com a prática/ motivação
2	PI1: [...] eu não queria a carreira docente , fiz Psicologia (...) PI2: [...] eu não pensava em ser docente , (...) PI2: [...] eu não queria ser (...)	
3	PI1: Tive que começar a trabalhar e, conseqüentemente, mudar a minha vida toda planejada.	
4	PI1: [...] trabalhar com criança com necessidade especial , esse sim foi o meu plano.	
5	PI1: [...] nunca tive preconceito com as minhas relações mesmo infantis, não discriminava ninguém, (...)	
6	PI1: [...] quando fiz a psicologia eu já fiz voltada para as deficiências , (...)	
7	PI2: [...] minha mãe e meu pai foram fundadores da APAE de Caraguatubá, sendo a primeira APAE do litoral norte, (...)	
8	PI2: [...] eu sempre estive nesse meio da Educação Especial , tudo foi me levando para esse lado, (...)	
9	PI2: [...] lembrei da diretora, ela conseguiu me perceber desde a pré-adolescência, ela me falava que eu tinha perfil para APAE , (...)	
10	PI2: A pedagogia te facilita criar projetos sociais , (...)	
11	PI2: [...] ingressei com tudo na Educação Especial , mesmo relutando, pois não queria (...)	
12	PI3: [...] uma das minhas professoras me convidou para ajudar outros alunos que tinham dificuldades (...)	
13	PI3: Comecei primeiro para esses aluninhos que apareciam com dificuldades , (...)	
14	PI4: [...] como eu poderia ajudar esses alunos (...)	
15	PI5: Sempre gostei muito, fui apaixonada por essa profissão , (...)	
16	PI6: [...] todo processo educacional começa na sala de aula (...)	
17	PI1: [...] todos nós somos diferentes (...)	
18	PI3: Eu gosto muito dessa mistura , (...)	
19	PI3: Eu gosto muito de ver todo mundo junto , (...)	
20	PI6: [...] se eu tenho as diferenças na sala de aula eu já tenho que estar preparado para as diferenças , (...)	
21	PI3: [...] eu estou o tempo todo trabalhando com dificuldades e deficiências (...)	
22	PI6: [...] eu vou falar menos porque eu vou atender as crianças na mesa , eu vou estar muito mais próxima deles, (...)	
23	PI6: [...] cada um aprende de um jeito.	
24	PI1: [...] nós também evoluímos e aprendemos com esses alunos , (...)	
25	PI2: [...] a inclusão é uma coisa de direitos humanos e não se discute , (...)	
26	PI6: [...] lidamos com pessoas, com seres humanos e cada um tem a sua história , a sua forma de pensar, cada um com seus objetivos, (...)	
27	PI7: Um desafio a cada dia.	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 2 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 2 – Formação continuada

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI6: [...] foram as próprias práticas presenciadas durante toda a minha formação, (...)	2- Formação Continuada
2	PI1: Não tem curso voltado especificamente para o EAPE (...) PI1: [...] não temos nenhum curso. PI2: Atualmente não, (...)	
3	PI1: [...] não tem um curso específico para a gente, (...)	
4	PI1: A equipe da Secretaria da educação na área da educação inclusiva nos fornece um pequeno curso, (...)	
5	PI2: [...] adoro receber receitas de prática (...) PI5: Existe uma formação semanalmente às vezes e que nos dá um suporte na teoria em algumas discussões na prática, (...) PI6: [...] mantemos uma frequência de reuniões onde discutimos muitos temas, muitas situações do dia a dia e a formação acontece muitas vezes, (...)	
6	PI3: Nós temos reuniões periódicas que trata de vários assuntos administrativos, mas também assuntos formativos, (...)	
7	PI3: [...] o único curso que a gente teve mais voltado para prática foi no ano passado, mas não atendia totalmente as necessidades, (...)	
8	PI3: [...] um curso é muito pouco para dar conta de tudo, (...)	
9	PI4: [...] o que me ajudou muito no meu aprimoramento foram mesmo os cursos de pós-graduação, os cursos externos, (...) PI4: [...] os externos te dão outras possibilidades de aprimoramento, mais no sentido de complementar.	
10	PI5: Às vezes precisamos de mais informações, (...)	
11	PI5: [...] precisava de um tempo maior para essa formação, (...)	
12	PI2: [...] numa formação eu procuro saber quem é a pessoa, qual o tema que será abordado, busco currículo, (...)	
13	PI3: Confesso que eu me disperso (...)	
14	PI4: Todas as vezes que eu fiz cursos eu fui bastante comprometida, (...)	
15	PI4: [...] não é regular e nem contínua, mas temos formações esporádicas, (...)	
16	PI4: [...] muitos que trabalham conosco fazem muitos cursos de pós-graduação e procuram estudar.	
17	PI5: [...] formação para mim agrega muito, (...)	
18	PI6: [...] o profissional da educação tem que buscar informações o tempo inteiro e estará o tempo todo preparado a cada ano, (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 3 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 3 – Formação Inicial

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] eu não queria a carreira docente, fiz Psicologia (...)	3 – Formação Inicial
2	PI2: [...] fui cursar pedagogia, (...)	
3	PI4: [...] eu tinha um desejo muito grande de fazer psicologia e como psicologia era integral acabei sendo conduzida à licenciatura em História (...)	
4	PI4: [...] eu fiz psicopedagogia, (...)	

5	PI5: [...] faculdade em si tínhamos algumas funções, orientações, mas não aprofundávamos muito nesta questão da educação especial (...)	
6	PI3: [...] ele não tem formação para lidar com o aluno porque isso é uma coisa que se discute há tanto tempo (...)	
7	P2: Não tive formação específica para lidar com as deficiências, (...)	
8	P3: Senti falta de orientações precisas e estruturadas acerca da prática do AEE, (...)	
9	P4: Sempre tive ótimas formações e estou sempre buscando aprender com novas formações e pesquisas sobre o assunto.	
10	P6: [...] sinto que não me preparou para o dia a dia no AEE, (...)	
11	P8: As aulas voltadas à inclusão eram muito utópicas , onde era apresentado um ambiente "perfeito" de aprendizagem, (...)	
12	P9: [...] não houve orientação quanto à prática em sala de aula, a teoria ficou bem distante da prática, (...)	
13	P14: Meu curso foi muito bom. Mas temos que nos atualizar constantemente, (...)	
14	P15: [...] senti falta de práticas pedagógicas diferenciadas para serem trabalhadas com cada deficiência, (...)	
15	P17: [...] o curso que realizei não me deu um bom embasamento para trabalhar com os alunos, (...)	
16	P19: [...] as orientações acadêmicas devem ser estudadas e adaptadas às realidades.	
17	P12: As orientações e o embasamento teórico é fundamental, mas a prática é o último estágio da minha formação, (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 4 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 4 – Incentivos internos e externos para se tornar um docente

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI2: [...] eu tinha uma diretora maravilhosa , [...] ela me perguntou porque eu não faria o magistério, (...)	4 – Motivos internos e externos para se tornar um docente
2	PI1 [...] descobrir que eu gostava de dar aulas, já estava no meu sangue, minha mãe foi professora, (...) PI2: [...] a minha mãe que era professora (...) , eu tiver em casa fantásticos educadores, meu pai também foi professor do Mobral, (...) PI4: Minha mãe foi professora , [...] o modelo maternal me levou a essa carreira de docente, (...)	
3	PI1: [...] minha amiga tinha uma irmã com síndrome de Down (...)	
4	PI1: Quem me inseriu no AEE foram essas pessoas que conheci na infância, (...)	
5	PI1: [...] eu acompanhei o trabalho da “Gina” que era a psicopedagoga da minha escola e me interessei pelo trabalho dela (...) PI1: Minha mãe me ensinou a não ter preconceito com ninguém, ela nos ensinou a gostar das pessoas do jeito que elas são, (...)	
6	PI3: [...] era uma forma de ajudar na renda da família (...)	
7	P6: [...] essa vontade de se formar uma docente vem de um sonho de infância (...)	
8	PI6: [...] eu não tinha muita vocação para o AEE e foi uma necessidade na época (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 5 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 5 – Necessidade de estudo, busca de conhecimentos

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI5: [...] eu vi a necessidade de realmente me aprofundar (...)	5 – Necessidade de estudo, busca de conhecimentos
2	PI2: [...] na parte teórica hoje em dia com a questão tecnológica quando eu quero saber sobre, eu ligo o computador e tem na mão (...)	
3	PI3: [...] ainda há necessidade de estudar muito , (...)	
4	PI3: [...] cada uma busca dentro da sua prática o seu caminho e assim buscar o seu estudo .	
5	PI3: A maioria das professoras estudam muito , (...)	
6	PI5: [...] vejo a necessidade de me aprofundar mais no assunto, (...)	
7	PI5: [...] eu fico com essa sensação de que eu preciso buscar mais , (...)	
8	PI5: [...] eu acabo procurando fazer cursos para poder me ajudar no desenvolvimento desse trabalho.	
9	PI1 [...] você tem que pesquisar muito , você tem que entender muito, estudar muito, ver como é.	
10	PI1: [...] trabalhar com crianças com necessidades especiais dá muito trabalho, pois temos que pesquisar cada estratégia , (...)	
10	PI1: [...] procuro estudar bastante , (...) PI6: [...] preciso estudar , porque nós temos que ter esse cuidado, (...)	
12	PI6: [...] eu preciso ter uma orientação , (...) eu preciso conversar com o terapeuta ocupacional, (...)	
13	PI1: [...] porque é difícil trabalhar com esse público , (...)	
14	PI1: [...] a gente já estuda , (...)	
15	PI6: Dentro do nosso trabalho, há um desafio muito grande , (...)	
16	P5: [...] após o tempo de trabalho e a necessidade de especialização nesta área pude aprender bastante, (...)	
17	P18: [...] fui buscar conhecimentos de forma que me ajudasse a atender os meus alunos de forma adequada dentro de suas necessidades.	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 6 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 6 - Expectativas para o AEE

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: Nem sempre porque a gente tem muitas expectativas e nem sempre elas são satisfeitas (...) PI1: Superar as nossas expectativas, difícil, a gente tem tantas .	6 – Expectativas para o AEE
2	PI2: [...] eu não crio expectativa , (...)	
3	PI2: [...] às vezes me decepciono e muitas vezes está dentro das expectativas que eu estava prevendo.	
4	PI3: [...] eu prefiro acreditar na qualidade da interação que pode trazer enriquecimento para todos.	
5	PI4: [...] a questão do acolhimento , da inteligência emocional, (...) PI5: [...] favorecia muito todo o desenvolvimento emocional e intelectual de todos (...)	
6	PI4: [...] a perspectiva diferente é preciso , [...], muitas vezes, a gente quer ensinar, quer alfabetizar e não existe a possibilidade e continua naquela perspectiva e isso eu não vejo como uma prática inclusiva, (...)	
7	PI2: [...] então eu vejo como positivo, porque eu vibro a qualquer pontinho aprendido ali, eu aprendi a lidar com isso e a não criar expectativas .	

8	PI6: [...] eu acho que o espaço do AEE (...) estamos trocando informações, tanto ela aprende como eu aprendo , ela me ensina como eu ensino, (...)	
9	PI1: A gente tem muitas expectativas, (...) todas as crianças sejam inseridas dentro do contexto escolar e na sociedade num todo. PI2: [...] que esse aluno seja respeitado e amparado como qualquer outro aluno dentro da equidade, (...)	
10	PI2: Eu espero que o AEE diminua porque eu parto do princípio que quanto menos esse aluno depender de recursos externos é melhor , (...)	
11	PI1: Expectativa é oferecer às crianças que precisam da gente essa oportunidade para que eles consigam aprender , consigam se desenvolver da melhor forma possível, (...)	
12	PI4: As expectativas são que esse atendimento ajude na vida dos alunos e que isso traga uma possibilidade de mais igualdade de condições que ele vá melhor, que tenha sonhos, (...)	
13	PI4: [...] o trabalho no AEE para o no futuro eles possam usar na vida deles, que o AEE seja um lugar que eles se sintam capazes , (...)	
14	PI2: Eu acho que a gente faz a diferença na vida deles de verdade e reforçar que eles são capazes , que eles podem ter sucesso. PI5: [...] eu espero o desenvolvimento do aluno , tem toda uma dedicação para atender realmente o aluno com deficiência, (...)	
15	PI5: [...] espero muito uma parceria maior em relação à equipe multidisciplinar da saúde, (...) para que esse desenvolvimento desses alunos com deficiências ocorra efetivamente.	
16	PI6: [...] é realmente a inclusão , essa inclusão real, uma inclusão que dê oportunidade, que os professores levem isso a sério, (...) PI6: [...] eu espero, é o que eu desejo que exista realmente a inclusão , o respeito, (...)	
17	PI2: [...] a área da inclusão é uma mão que ela vai, ela não é mão que volta então daqui para frente é pra frente, ela não retorna, [...], nós temos uma mão pra ir, na inclusão e essa mão não existe um retorno, [...], é uma estrada que só vai para frente, (...)	
18	PI5: Por meio dessas práticas pedagógicas e esses planos individualizados faça realmente que essa inclusão deixe o aluno no seu ambiente favorável [...] na interação pedagógica, no desenvolvimento de forma geral .	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 7 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 7 - Sala de recursos: material e recursos utilizados

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI3: [...] eu tenho os meus alunos com algum tipo de dificuldade ou deficiência e eu estou sempre com a porta aberta para que outros alunos entrem, conheçam e desmistifiquem aquela situação da sala que só se trabalha com os alunos que tem problemas.	7 – Sala de recursos: material e recursos utilizados
2	PI6: costumo criar materiais , eu construo materiais e esses materiais são adaptados de acordo com a necessidade de cada aluno (...)	
3	PI1: [...] tem pouquíssimos recursos, então serei eu que terei que montar os jogos , (...)	
4	PI1: [...] eu estava precisando e tudo que eu precisava era adquirido , (...)	

5	PI1: [...] eu também divido com professor , claro que não todo o material senão a minha sala perde sentido e eu tenho que ter os meus leques de opções .
6	PI1: Eu compro material também, em todo lugar que a gente vai a gente que é professor compra material.
7	PI2: [...] é lógico que tem as suas diferenças, tem os seus contratempos, mas isso também com tempo a gente vai aprendendo a lidar com e a superar os obstáculos (...)
8	PI2: [...] a gente vai moldando um pouco desse ambiente da forma que a gente deseja, (...)
9	PI2: Os recursos são variados , (...) isso facilitou muito o atendimento, (...)
10	PI2: [...] todos os recursos que eu vejo que é importante para esse aluno e que possa facilitar essa compreensão do aluno e mesmo do professor da sala regular eu utilizo, desde o papel até tecnológico.
11	PI3: [...] é um ambiente que tem muitas crianças, é um ambiente feliz , (...)
12	PI3: [...] o meu EAPE sai da salinha e não fica lá dentro, ele se expande pela escola , (...)
13	PI4: O meu ambiente de trabalho no AEE eu definiria como positivo , (...) PI4: [...] o espaço e os recursos eu vejo como positiva , eu sou uma pessoa meio otimista.
14	PI4: [...] os recursos que tínhamos dava parcialmente conta, o que não dava a gente comprava , (...) PI5: [...] parcialmente com equipamentos, com recursos apropriados , no entanto tem alguns recursos que ainda não temos (...)
15	PI4: [...] as condições eram bem adequadas, a sala era adequada , (...)
16	PI4: [...] daria para melhorar com certeza , (...)
17	PI4: Os jogos, computador e às vezes uma folhinha , também um recurso impresso, eu trabalhava com horta, observação de campo , outra coisa era trabalhar com mercadinho , (...)
18	PI5: [...] vamos nos adequando com o material que nós vamos confeccionando materiais de acordo com a necessidade da criança , jogos pedagógicos, (...) vamos fazendo junto com o professor de sala.
19	PI6: [...] eu trabalho numa região sem recursos financeiros , mas é uma região, é um bairro que os pais se envolvem bastante na vida escolar , (...)
20	PI6: [...] eu tenho muito recurso porque além dos que eu construo a escola tem jogos, a escola tem espaço verde que construímos, (...)
21	PI5: [...] eu faço a aplicação desses estímulos por meio de jogos, desse material concreto, material lúdico e quando é necessário também se faz o registro juntamente com a criança.
22	P1: [...] vários alunos sem dificuldades também participam (...)
23	P7: Possui um espaço não adequado (...) P8: A sala fica na escola de fundamental 1, mas a EMEI e o fundamental 2 também são atendidos no mesmo espaço , (...)
24	P6: [...] com recursos tecnológicos e didáticos escassos .

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 8 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 8 - Práticas do AEE

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1 [...] tem que ter uma organização (...)	8 – Práticas do AEE

2	<p>PI1 [...] um ensino bem individual, não dá pra atingir todos, (...) a prática é diferenciada, (...)</p> <p>PI6: [...] eu acredito muito no planejamento individual, daquele que você faz o diagnóstico, naquele que você cria intervenção, propõe intervenção, avalia o comportamento e depois novamente reaplica aquilo tudo para ver se realmente você atingiu aquilo que você esperava.</p>	
3	PI1: [...] eu vejo como é prazeroso , porém muito trabalhoso , (...)	
4	<p>PI2: [...] como práticas acessíveis, todo trabalho que é pensado, que é organizado, é para ser atingido a todos, (...)</p> <p>PI2: [...] uma prática acessível, uma prática pensada, ela é uma prática preparada, é estudada, é uma prática também que é visível a qualquer momento a mudança, [...], você começa a trabalhar e se não deu você muda na hora, (...)</p>	
5	<p>PI3: [...] dentro do AEE, as práticas pedagógicas buscam trabalhar com aquilo que o aluno traz de potencialidade (...)</p> <p>PI6: [...] vai fazer com que ela desenvolva a potencialidade dela com os pares, na escola e na sociedade.</p> <p>PI6: [...] eu penso que quando você pensa em uma prática pedagógica eficiente ela tem que ser diretamente ligada a potencialidade daquela criança dentro das fragilidades dela, (...)</p>	
6	PI3: Como complementares , (...)	
7	<p>PI4: [...] desenvolvimento de habilidades básicas para o aluno ter autonomia, (...)</p> <p>PI4: [...] a partir daquela real aprendizagem você vai criar as suas estratégias e ajudar desenvolver habilidades possíveis, (...)</p>	
8	PI5: As práticas são direcionadas, individualizadas de acordo com a necessidade de cada aluno por meio de observações, de estratégias, (...)	
9	PI6: Existem várias práticas e uma preocupação minha maior são as práticas prontas que você vê na internet de uma forma muito rápida , as pessoas vão buscando modelos e aplicando de uma forma já construída pelo outro, (...)	
10	PI1: Na minha prática, eu tento ser a melhor possível , (...)	
11	PI4: [...] A minha prática Educacional sempre foi muito motivada pelo desejo do aluno na maneira que eles querem aprender, da forma que eles querem aprender , (...)	
12	<p>PI4: [...] sempre utilizando a parte mais lúdica, jogos, se o aluno tem uma tendência à arte, do desafio possível.</p> <p>PI6: [...] os meus conteúdos são muito práticos, muito lúdicos, música, jogos, plantio, colheita, eu acho que isso faz com que realmente tenha uma aprendizagem viva que ultrapassa as mesinhas que é da sala de aula fechada.</p>	
13	PI4: Me divertia muito, eu acho que a diversão era um tema muito importante , (...)	
14	PI5: [...] a todo momento, vamos colocando em prática fazendo ajustes de acordo com o desenvolvimento do aluno .	
15	PI6: [...] eu não poderia espalhar um jogo na mesa pensando que todos os alunos estariam ali gostando daquilo, mas eu deveria criar estratégia para que todos gostassem do que estava fazendo no individual , (...)	
16	PI6: [...] fui criando uma prática , eu acredito muito na questão da interação da criança com o próprio meio, (...)	

17	PI6: [...] fui criando espaços na escola onde eu trabalho , fui desenvolvendo ali um espaço verde, para as crianças mexerem com terra e ter o contato com a natureza e aprenda coisas do dia a dia como pegar uma planta para plantar a semente, é estar observando e fazer observações de coisas concretas porque nessa questão você trabalha com crianças com necessidades especiais.	
18	PI6: [...] gosto de trabalhar bastante com a questão: prática-concreta (...)	
19	PI6: [...] tem que sair da teoria , a teoria sempre diz que essa criança precisa construir o seu conceito a partir do uso do sensorial, ela precisa mexer, ouvir, falar (...)	
20	PI6: [...] eu vou partir de uma prática de vivência e com os meus estudos eu estou buscando teorias e estudando as deficiências, (...)	
21	PI6: [...] fui trabalhando com as comprovações científicas , eu precisava entender que essa criança, por exemplo, quando eu vou misturar água com sal a água fica salgada, então eu comprovo para essa criança o que é uma água salgada, se misturar a água com açúcar eu vou dizer para ela que isso é uma água doce, (...) PI6: [...] eu criei essa prática trabalhando com as comprovações dentro dos espaços verdes.	
22	PI6: [...] se a criança não sente o conteúdo ela não vai vivenciar, ela não vai comprovar cientificamente (...)	
23	PI6: [...] a prática é realmente concreta ela gera aprendizagem muito mais rápido, (...)	
24	PI6: [...] eu também trabalho bastante com a música, construímos músicas, instrumentos, é uma aula bastante lúdica (...)	
25	PI6: [...] a criança com dificuldade de aprendizagem e as que possuem necessidades especiais precisam ter mais um norte , (...)	
26	PI6: [...] um trabalho voltado para memória, atenção, concentração, para percepção, é um trabalho diferente da sala de aula e do ensino acadêmico .	
27	PI6: [...] eu costumo construir livros infantis , eu mesma faço meus livros infantis com os objetivos que eu pretendo naquele momento e vou contando histórias para eles e inserindo o conteúdo que eu preciso desenvolver, (...) PI6: [...] cada vez que eles abrem esse livro, que eles sabem que produzi ali junto com eles, pensando juntos , perguntando, tirando informações, fica muito fácil de se apropriarem daquilo que eu espero dele (...)	
28	PI6: [...] faço os jogos que estão de acordo com a necessidade de cada aluno porque assim eu vou atingindo esse planejamento de uma forma muito única (...)	
29	PI6: [...] material se torna significativo, que é aquela aprendizagem significativa .	
30	PI6: [...] eu busco construir o material junto com eles para que eles me tragam informações daquilo que eles já conhecem, da vivência do dia a dia, (...)	
31	PI6: [...] primeiramente conhecer para depois criar esse plano de adaptação ou um plano de ensino, (...)	
32	PI3: [...] coral de libras, que é uma atividade que fazemos e que trabalha não só com os alunos de dentro do EAPE, mas também os alunos que não tem deficiência nenhuma também participam , (...)	

33	P13: [...] eu trabalho com os alunos do EAPE, mas também aceito os outros alunos que tem não deficiência, (...)	
34	P14: [...] a partir do que precisavam, nós construímos na prática, [...], com coisas do cotidiano, (...)	
35	P15: [...] na maioria delas, vamos nos adequando com o material que nós vamos confeccionando materiais de acordo com a necessidade da criança, jogos pedagógicos, (...) nós vamos fazendo junto com o professor de sala.	
36	P16: [...] eu penso que nosso corpo já é um instrumento de trabalho, (...)	
37	P16: Você receber uma criança com um sorriso já é um grande instrumento, (...)	
38	P16: [...] você já tem ali o teu corpo que você utiliza para dar um gesto, uma palavra, onde você traz essa criança e acolhe, (...)	
39	PI5: As práticas estão relacionadas às necessidades individuais dos alunos , elaboramos um plano de ação, depois de analisar, observar a criança, o aluno em todo o ambiente escolar, em todo o contexto escolar, intervalo, sala de aula, na quadra esportiva, na interação, socialização e por meio de avaliações pedagógicas, dependendo da deficiência da criança, nós começamos por um plano de ação que é individualizado (...)	
40	P1: [...] vários alunos sem dificuldades também participam (...)	
41	P2: [...] são ofertadas atividades complementares ou suplementares à formação do aluno que não podem ser propiciadas em sala de aula regular.	
42	P2: [...] realizar atividades lúdicas e prazerosas com materiais diversificados , estimulando os diversos campos do desenvolvimento.	
43	P4: [...] começam a acontecer de forma muito tranquila e planejada para que eu possa colher informações sobre cada um (...)	
44	P4: [...] priorizo também a observação de sala de aula , de recreio e educação física para entender a criança em espaços e com pessoas diferentes. P20: [...] observação do aluno , avaliação do mesmo, (...)	
45	P9: [...] com atividades diferenciadas , desenvolvendo habilidades para seu melhor aprendizado, com jogos, brincadeiras, desenhos, pinturas (...) P19: As propostas envolvem estratégias diferenciadas de acordo com o nível de aprendizagem e as ferramentas divergem desde atividades lúdicas, musicalidade, acadêmicas, jogos, brinquedos entre outras.	
46	P13: Os atendimentos acontecem com o objetivo de desenvolver habilidades básicas do estudante, (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 9 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 9 – Trocas entre os pares

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] falar que tem um curso que nos prepare não tem, é a vida mesmo, são os colegas, os mais velhos que vão passando para os mais novos as experiências.	9 – Trocas entre os pares
2	PI6: [...] cada um vai colocando as suas experiências , suas práticas e as suas intervenções (...)	

3	PI2: [...] particularmente prefiro uma coisa do dia a dia, uma troca de experiência , porque a teoria eu vou atrás, (...)
4	PI1: [...] foi uma conquista nossa dos professores do EAPE , (...)
5	PI1: [...] a gente conta com os colegas se a gente for correr atrás porque se a gente não corre atrás a gente fica sozinha, (...)
6	PI3: [...] eu falo quando eu acho que tenho alguma coisa para contribuir , (...)
7	PI3: [...] eu gosto das formações as acho importantes, principalmente a questão da troca , (...)
8	PI3: [...] quando tem um espaço de troca de experiências a gente aprende muito com a experiência uma das outras , (...)
9	PI3: [...] eu procuro contribuir um pouco que eu sei e aprender o máximo possível das minhas colegas .
10	PI4: [...] muito importante esse diálogo com os pares , (...)
11	PI4: [...] trocamos de reflexões sobre a prática acho bom , (...)
12	PI1: Fazendo as trocas entre nossos colegas do EAPE ou com os professores de apoio , (...)
13	PI1: Sim, a gente conseguiu isso, mas não foi mérito meu, foi mérito dos coordenadores e do diretor , (...)
14	PI1: [...] a gente tentou tornar a nossa escola mais inclusiva possível , (...)
15	PI1: Os professores na minha escola tinham uma característica muito desagradável, todo ano trocava equipe , e de uns anos para cá, os professores foram sendo chamados e foram escolhendo a nossa escola, (...)
16	PI1: [...] eu trabalho muito com a inteligência emocional , eu falo para os professores como que vocês gostariam que seus filhos fossem tratados, (...)
17	PI4: [...] conscientizar os professores que cada um tem um jeito singular de aprender (...)

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 10 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 10 – Integração com toda a equipe

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] eu acho que os professores estão cada vez mais engajados , (...)	10 – Integração com toda a equipe
2	PI6: [...] é preciso que a equipe toda fale a mesma língua , dando todo suporte pedagógico, (...) PI6: [...] todos os segmentos precisam estar entrelaçados (...)	
3	PI6: [...] interação com outras secretarias (...)	
4	PI2 [...] ter essa família próxima da gente (...) PI2: [...] ter os profissionais como parceiros , (...)	
5	PI3: [...] o professor do AEE não faz a inclusão da escola sozinho , ele depende de uma série de fatores, (...) PI5: A inclusão dos alunos depende de toda equipe escolar , (...)	
6	PI6: [...] inserir dentro desse planejamento todos os profissionais da escola e em todos os sentidos, desde a merendeira até direção, a equipe gestora, todos os segmentos.	
7	PI6: [...] desenvolver tudo o que foi programado e para isso dependemos de todos os segmentos , (...)	

8	PI6: [...] tem crianças que tem algumas comorbidades que nós do pedagógico não temos a competência para mexer com isso e é muito importante também e, dentro desse contexto todo, é a orientação de especialistas clínicos que a criança recebe, (...)	
9	PI1 [...] tem o contato com a família , (...)	
10	PI1: [...] eu acho que a gente é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos junto com a família, junto com a equipe escolar , e estamos ali para representá-los.	
11	PI1: [...] o aluno não é somente meu, do EAPE, ele é do professor , (...)	
12	PI3: [...] o aluno tem que ser parte da aula do professor, afinal de contas o aluno não é meu exclusivo , (...)	
13	PI6: [...] tem que ter todo um amparo da equipe gestora (...)	
14	PI1: [...] eu pergunto para a família do aluno como é a vivência , (...)	
15	PI5: [...] existe uma parceria entre todos os envolvidos em prol mesmo, do nosso objetivo que é o desenvolvimento do nosso aluno com deficiência.	
16	PI6: [...] mais profissionais envolvidos , eu acho que a nossa responsabilidade aumenta muito porque são mais pessoas conhecendo a mesma criança, (...)	
17	PI6: [...] muitos profissionais (...) uma necessita da outra para que a criança desenvolva as habilidades motoras, emocionais, psicológicas e acadêmicas, (...)	
18	P2: Faço encaminhamentos a profissionais de saúde (...) P20: [...] encaminhamento a especialistas , (...)	
19	P3: Sempre em parceria com todos na escola.	
20	P4: [...] funciona de maneira bastante ampla, holística, com muita comunicação entre todos os envolvidos na comunidade escolar.	
21	P5: [...] inclusão ocorra verdadeiramente em todos os espaços escolares com o objetivo também de que a acessibilidade transcenda os muros da instituição, (...)	
22	P5: [...] parcerias com a saúde e realizamos reuniões esporádicas além de encaminhamentos para que os estudantes e familiares tenham uma rede de apoio adequada (...)	
23	P1: Quando a parceria existe , enriquece bastante o trabalho.	
24	P4: A comunicação precisa melhorar muito ainda.	
25	P5: [...] o diálogo sempre positivo e construtivo (...)	
26	P9: Raramente	
27	P10: Conseguimos constituir uma rede em torno deste aluno e da família.	
28	P11: O relacionamento é excelente.	
29	P13: Algumas vezes acontece a troca de informações sobre os alunos com os profissionais do centro de Reabilitação.	
30	P14: [...] vamos atrás do profissional.	
31	P15: Pouquíssimos.	
32	P18: Sempre tenho devolutivas dos professores regentes das turmas, (...) com os outros especialistas há um contato bem positivo (...)	
33	P20: A parceria com outros profissionais acontece de forma satisfatória na escola, (...) cabe ao profissional do EAPE e a família estar buscando informações e orientações.	
34	P21: [...], na maioria das vezes. Trabalho em parceria.	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 11 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 11 – Organização dos atendimentos

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] bem árduo , (...)	11 – Organização dos atendimentos
2	PI5: A minha prática é inicialmente realizada por meio de um projeto , (...) PI6: Todo ano eu construo um projeto , eu faço livros, eu mesmo desenho, eu mesma construo, (...)	
3	PI5: [...] de um plano individualizado que atenda depois de uma análise, de um estudo relacionado às habilidades que necessitam ser trabalhadas com aluno (...)	
4	PI3: [...] a gente busca fazer agrupamentos com os alunos , (...) chamar os grupos para trabalhar por dificuldades próximas , (...)	
5	PI3: [...] eu não estou conseguindo fazer os alunos irem por contraturno por conta da pandemia então eu tenho feito esses atendimentos dentro do turno mesmo, prejudica um pouquinho porque eu acabo tirando ele na sala de aula, (...)	
6	PI3: [...] normalmente eu faço os agrupamentos , trabalho com pequenos grupos atividades de acordo com a necessidade que eu vejo naquele grupo (...)	
7	PI1: Além de preparar atividades, primeiro eu avalio essa criança , [...], primeiro eu avalio essa criança depois eu monto as estratégias para ele, (...)	
8	PI1: [...] quando eu tenho dificuldade, [...] eu peço ajuda do professor [...], tem aquele banco de atividades que utilizo como estratégias.	
9	PI1: [...] eu divido o meu atendimento em 3 partes: a pedagógica que é a escrita [...] depois eu vou para atividade também pedagógica, mas no computador que são jogos para ele despertar atenção, (...) e no final da aula, faço torneios de jogos , (...) o último sendo o de desconcentração.	
10	PI1: O professor da sala me avisa quando um aluno tem dificuldade [...] e o professor mesmo trabalhando de forma diferenciada não consegue atingir o aluno, [...] depois que eu aprendo eu vou junto com professor e aluno pensar na melhor forma de atingir aquele conteúdo com a criança, (...)	
11	PI1: [...] eu trabalho muito com professor de sala de aula , (...)	
12	PI1: Eu sempre jogo com o aluno e o desafio , faço torneios, um joga com o outro de outras séries, outras turmas, isso ajuda muito na memória, na socialização, (...)	
13	PI2: É variado o atendimento, cada aluno é único , (...)	
14	PI2: [...] como eu estou recebendo alunos novos eu resolvi focar na questão de sentimentos , a forma como eu abordo essa questão de sentimentos é que difere, (...) P2: [...] o material é o mesmo e a abordagem é totalmente diferente para cada um deles e para cada nível de conhecimento...	
15	PI2: [...] pra mim não interessa as palavras, as letras, isso tudo fica para um outro momento, então eu foco no que ele está sentindo naquele momento , (...)	
16	PI3: Eu recebo a criança, (...) normalmente ela já tem um laudo, ela já tem uma investigação inicial, então eu já recebo parte do caminho andado [...] quando eu não conheço eu procuro conhecer e faço toda uma investigação, (...), depois disso eu vou agrupando de acordo com o que eu consigo fazer, [...] eu agrupo os alunos de acordo com as	

	dificuldades e que eu vou traçando ali e com que eu consigo fazer com cada grupo, (...)	
17	PI3: [...] eu faço o plano de trabalho de cada aluno , na primeira avaliação (...) um levantamento de quais são as dificuldades (...) faço toda essa investigação para saber onde estão as dificuldades para depois poder montar em que projetos eu vou conseguir inserir esse aluno (...)	
18	PI4: Primeiro eu observava o que ele precisava , [...] às vezes, eu pegava o mesmo conteúdo, [...] que estava sendo trabalhado na sala de aula eu tentava simplificar, (...)	
19	PI6: Primeiro eu me organizo nos atendimentos , [...] a criança tem o direito da aula no AEE assegurado e a demanda é grande, (...)	
20	PI6: [...] eu costumo organizar meus grupos de atendimento de acordo com a grade de horário da escola , (...) eu não atendo ao mesmo tempo turma da mesma série, eu vou inserindo para que haja uma relação da criança menor com a criança um pouquinho maior e eles possam trocar mais experiências (...)	
21	PI6: [...] eu faço um organograma de horários (...), muitas vezes tem crianças que não são atendidas no contraturno por conta de que já tem um outro projeto no bairro, (...)	
22	PI6: [...] como eu costumo trabalhar com projetos que são fixos na escola, (...) A minha prática é uma prática voltada para projetos que são fixos que a cada ano tem uma roupagem diferente , (...)	
23	P1: [...] acontece em pequenos grupos ... P10: [...] retornaremos com o atendimento também de pequenos grupos .	
24	P1: [...] de acordo com a necessidade e possibilidade de cada um .	
25	P1: Alguns grupos frequentam no contraturno . P6: Acontece no período contrário . P10: Os atendimentos ocorrem em sua grande maioria no contraturno . P12: [...] sempre que possível fora do horário de aulas .	
26	P1: [...] outros no horário regular . P8: A maioria dos atendimentos acontece no próprio turno da aula regular , já que quase todos os estudantes necessitam de transporte escolar. P11: Pela distância e dificuldade de acesso, o atendimento acontece no mesmo turno de aula (...) P18: [...] nos turnos por não ser possível o comparecimento no contraturno.	
27	P2: [...] uma ou duas vezes por semana em tempos de 50 minutos... P9: Os alunos que estão na lista, são atendidos duas vezes por semana . P16: [...] duas vezes por semana . P17: Divido os horários para que os alunos sejam atendidos duas vezes por semana , por uma hora...	
28	P2: [...] individualmente ou em agrupamentos de até 4 estudantes... P20: [...] atendimento individualizado e/ou coletivo .	
29	P2: O atendimento deveria ser feito preferencialmente no contraturno, entretanto [...], preferi realizar os atendimentos durante o turno do estudante por facilitar a logística e evitar mais atrasos nos atendimentos.	
30	P2: Busquei selecionar os horários das aulas em que os estudantes eram mais prejudicados e sentiam-se mais deslocados para realizar seus atendimentos.	

31	P4: Com o tempo os atendimentos tornam-se semanais com horários específicos.	
32	P6: [...] atendimento individualmente com estas crianças. P10: [...] estão ocorrendo de forma individual (...) P12: O atendimento é quase sempre individual (...) P16: Alguns, tento atender de forma individual. P17: [...] atendimentos individualizados.	
33	P8: Alguns estudantes são atendidos em duplas e outros individualmente.	
34	P18: O atendimento individualizado acontece com os alunos com deficiência ou transtornos mais graves.	
35	P19: Alunos são atendidos através de programas de ação , com base nas evidências do conhecimento prévio.	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 12 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 12 – Perfil do professor do AEE

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] para trabalhar nessa função tem que ter ou psicopedagogia ou educação inclusiva ou alguma pós relacionada e voltada para esse público, (...)	12 – Perfil do professor do AEE
2	PI1: [...] quem trabalha no EAPE é um professor que além de ter um chamamento, não é a gente que escolhe , a gente que é escolhido. PI1: [...] quem passa pelo EAPE e ficam são pessoas escolhidas , (...)	
3	PI1: [...] os professores do EAPE somos mais unidos e é uma característica nossa (...)	
4	PI3: Eu costumo, dentro das reuniões, ouvir muito, tentar aprender o máximo , (...)	
5	PI4: A maior parte de nossos colegas que trabalham no AEE são bastante comprometidos , (...)	
6	PI5: [...] eu vejo de forma positiva , (...)	
7	PI6: [...] que o profissional do AEE realmente deve ser resiliente, deve estar ativo (...)	
8	PI6: [...] nós estamos bem engajados não só esperando que aconteça a estrutura , mas trabalhamos com aquilo que nós já temos.	
9	PI2: [...] ter políticas públicas, principalmente, municipalizada porque nós temos boas políticas públicas em âmbito federal e estadual e a gente precisa fazer algumas modificações em âmbito municipal.	
10	PI6: Como professora do AEE eu acredito que você pensa nessa criança como um ser único , (...)	
11	PI3: [...] quando a gente recebe o aluno com o laudo médico a gente não pode considerar que isso é um determinante para onde ele vai chegar, (...)	
12	PI6: [...] eu realmente percebi as crianças de uma forma única , eu tinha que ver dessa maneira, pois eu entendi dessa forma, (...)	
13	PI6: [...] o sentir para mim tem que estar acima de tudo, (...)	
14	PI6: Se nós queremos promover a inclusão da melhor forma então devemos incluir, eu não posso ficar fechada dentro de uma salinha (...), então as práticas vão se adaptando, vão se diferenciando.	
15	PI2: A importância tá na forma de criar meios para que o aluno aprenda , (...)	
16	PI4: [...] eu creio que faça toda a diferença.	

17	PI6: [...] eu preciso ser essencial pra ele , (...)	
18	PI6: [...] se eu não tenho o planejamento para ele, se eu não o conheço, simplesmente ele passa por mim e eu só cumpro o horário e vou embora, então não temos objetivo .	
19	PI6: Eu acho que tem que ser uma pessoa muito preocupada , muito bem capacitada para atender as diferenças, (...)	
20	PI6: [...] o aluno precisa chegar na minha sala e sair diferente de como ele entrou , (...)	
21	PI6: [...] ele precisa aprender coisas, ele precisa ensinar coisas, eu digo isso porque às vezes aprendo muito mais com o aluno do que eu ensino porque eu vou com uma proposta e eles me trazem outra, (...)	
22	PI6: [...] eu me vejo como uma peça muito importante nessa orientação e nesse desenvolvimento para ela desenvolver uma vida plena na sociedade, (...)	
23	PI6: [...] se o professor do AEE não for esse canal de mediador, essa ponte para que a criança se desenvolva então não há objetivo a ser alcançado, (...)	
24	PI4: [...] você ajuda a melhorar a autoestima e favorece que na sala de aula ele possa acreditar que ele é capaz de aprender até com os professores, com as trocas (...)	
25	PI1 Eu sou muito apelativa , eu trabalho muito com a inteligência emocional , (...)	
26	PI6: [...] você chega e tem amor naquilo que você faz .	
27	PI1: [...] eu quero formar minha própria opinião (...)	
28	PI1: [...] quando eu tenho dificuldade, [...] eu peço ajuda do professor [...], tem aquele banco de atividades que utilizo como estratégias .	
29	PI6: [...] quem está no AEE e se não tem afetividade e o amor para dar no momento que recebe a criança não vai ter perspectiva de futuro , (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 13 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 13 – Educação Inclusiva e práticas inclusivas

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: O professor já tem o feeling de perceber [...]	13 – Educação Inclusiva e práticas inclusivas
2	PI4: [...] os professores que trocam diferenças e as mudanças de estratégias vão fazer a diferença no processo de inclusão .	
3	PI1: [...] quando o professor prepara uma atividade para um aluno com necessidade especial ele pode atingir aquele que tem dificuldade e que não tem deficiência ele também auxilia esse aluno.	
4	PI1: [...] não pode esquecer daquele aluno que tem um recurso maior intelectual , aquele aluno que a gente considera o melhor aluno da sala, ele também não pode ser esquecido , (...)	
5	PI2: [...] quando você formula um currículo adaptado ou uma atividade adaptada, [...] todos os outros alunos ganham com essa orientação, (...)	
6	PI6: [...] eu acredito que se todos os profissionais da educação se preocupassem com a inclusão de verdade, de fato, nós teríamos muito mais profissionais preparados , (...)	
7	PI6: [...] eu tenho que pensar que sempre terei um aluno de inclusão , (...)	

8	PI6: [...] a inserção do indivíduo em todos os seus desenvolvimentos é pleno, ele tem que estar entre os seus pares vivendo e aprendendo porque nem sempre a educação acadêmica vai trazer para o aluno o desenvolvimento de algumas habilidades, mas esse coletivo com essa integração com seus pares vai fazer com que ele desenvolva muito mais habilidades do que somente com as suas semelhanças, (...)	
9	PI6: [...] nós estamos crescendo muito , estamos fazendo pesquisas, a educação inclusiva vem ganhando um espaço (...)	
10	PI1: [...] a gente tentou tornar a nossa escola mais inclusiva possível, (...)	
11	PI1: Eu oriento os alunos que vá até o professor e pergunta para ele o que ele preparou para você (aluno incluso) (...) pois o próprio aluno cobra as atividades, (...)	
12	PI1: [...] falo para ele que essa atividade adaptada pode servir para aquela criança que tem dificuldades de aprendizagem (...)	
13	PI1: [...] sabemos que muitos professores possuem dificuldades em prepará-las (...)	
14	PI1: [...] quando ele não consegue [...] prepara uma atividade [...], eu solicito uma cópia, deixo uma cópia no banquinho de atividades (...)	
15	PI1: [...] é ele que tem que preparar e adaptar todas as avaliações, ele que tem que adaptar as atividades, não sou eu, eu oriento, (...) PI2: [...] nós estamos ali para auxiliar , o professor que precisa entender que aquele aluno não é só meu, ele é dele primeiro, eu estou ali para dar um apoio.	
16	PI2: [...] temos aquele professor que eu faço , pois o professor acaba argumentando tanto e enrolando tanto que eu acabo falando deixa que eu faço, temos aquele professor que logo se preocupa , entra em contato, (...), manda material por e-mail, pergunta a opinião , pergunta se tem algo a acrescentar ou retirar, (...) PI6: [...] existem docentes que entendem o processo e ele já busca essa adaptação, ele já busca o profissional do AEE, (...), mas existem docentes que acha que a responsabilidade é do professor do AEE (...)	
17	PI2: [...] tem aquele que já vem com uma sensibilidade tremenda uma busca, isso é raríssimo , mas acontece, (...)	
18	PI2: [...] temos aquele vem com material pronto , esse não tem nem o que falar, (...)	
19	PI3: [...] o certo seria o professor , na minha opinião (...)	
20	PI3: [...] a escola em que eu trabalho tem uma prática com grandes projetos , então muitos professores têm práticas bastante inclusivas, (...)	
21	PI3: [...] quando os professores fazem uma aula, quando ele monta uma aula é para todos pensando em todos que estão ali,	
22	PI3: [...] existem, claro, os professores que têm alguma resistência em preparar uma aula para turma e não lembra que existe um aluno surdo, por exemplo, ou um aluno com deficiência intelectual dentro da sala (...)	
23	PI3: [...] mas tem muitos que já preparam a aula levando em consideração aquela pessoa que está ali também é uma aluna dele, e que ela tem que ser atingida de alguma forma. P3: [...] quando o professor for preparar uma aula ele pense que tem que preparar aquela aula para todos e não só para aqueles que conseguem aprender daquele jeito.	

24	PI3: Eu estou à disposição dentro da escola para mexer com esses materiais junto com esses professores e muitas vezes eles têm a boa vontade, eles querem atingir o aluno, mas eles não sabem exatamente como, (...)
25	PI3: [...] portanto as adaptações de atividades são importantes , trazer atividades para alguns alunos que necessitam é importante, (...)
26	PI4: A maioria dos professores não conseguem essa adaptação, são mais estratégias e não da forma que gostaríamos, quantitativamente ainda falta muito.
27	PI5: Quando o aluno com deficiência necessita de atividades adaptadas elas são realizadas sim e com parceria entre os professores de sala juntamente com o coordenador pedagógico e se houver um apoio profissional para esse aluno o apoio profissional também participa, todos com o professor do AEE, (...)
28	PI5: [...] depois de uma determinada avaliação e acompanhamento , nós traçamos as adaptações curriculares necessárias para este aluno, (...)
29	PI6: [...] há o interesse do professor regente e mais a equipe pedagógica de selecionar alguns critérios de intervenção (...)
30	PI6: [...] não seria uma adaptação, seria realmente um plano de ensino adequado para essa criança que diferente da adaptação, (...)
31	PI6: [...] de acordo com o material adaptado, (...) nós vamos adaptando de acordo com a necessidade dela, (...)
32	PI6: [...] a adaptação tem que ser juntos, todos os profissionais envolvidos , falando sobre a criança, observando as suas potencialidades e fragilidades (...)
33	P1: Um tipo de educação que visa atender os alunos com todo tipo de necessidade especial [...] P9: A integração do aluno especial, junto aos demais e o preparo para sua vida em sociedade.
34	P17: Espaço em desenvolvimento.
35	P18: [...] nos torna pessoas melhores a cada dia , [...] mesmo com todas as dificuldades que passam ou apresentam, estão sempre sorrindo demonstrando superação e amor nos olhos, (...)
36	P18: É ensinar e aprender a cada minuto que estamos ao lado deles (...)
37	P18: [...] dispor de muita paciência (...)
38	P18: [...] estou aprendendo muito a cada dia, pois a vontade de tentar ajudá-los a sanar as dificuldades está me levando a aprofundar neste universo tão vasto e tão novo para o nosso conhecimento.
39	P19: Oportunidade de integrar os alunos de forma a oportunizar a convivência e a aprendizagem de todos juntos.
40	P20: [...] deve ser a porta de entrada para o desenvolvimento das habilidades e competências do indivíduo.
41	P21: Educação que cuida, acolhe, busca incluir a todos no ambiente escolar.
42	P21: Que envolve a igualdade e as diferenças como valores indissociáveis, o que se relaciona com a ideia de equidade.
43	P21: [...] pensa e realiza ações para tornar real a inclusão no processo educativo.
44	P:14 [...] importância das atividades adaptadas (...)

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 14 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 14 – Funções do professor do AEE

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI1: [...] esse professor já tem esse feeling , e ele aprendeu com o professor do EAPE.	14 – Funções do professor do AEE
2	PI1: [...] nós vamos formando professores , (...)	
3	PI1: [...] a multiplicação do saber , [...] não guardo para mim o saber que eu tenho. [...] PI1: [...] multiplicar o saber faz com que o professor consiga também perceber se a criança tem necessidade especial ou não, (...)	
4	PI4: [...] compartilhar nossos conhecimentos , (...)	
5	PI4: [...] acolhimento ao professor que muitas vezes tem medo, não só da inclusão, mas de forma geral, (...)	
6	PI4: [...] trabalhar com essa reflexão , (...)	
7	PI4: [...] quando a gente trabalha com a possibilidade de aprendizagem o nosso exemplo é muito importante nesses contextos (...)	
8	PI5: [...] envolver toda a comunidade escolar , professor, aluno, funcionários e até mesmo as famílias, para de alguma maneira erradicar as práticas discriminatórias e para que entendam que todos têm um ritmo de aprendizagem, condições diferentes de aprendizagem, acima de tudo o respeito pelas diferenças no momento sem limitações.	
9	PI6: [...] inserir uma política pública dentro da escola , (...)	
10	PI6: [...] acolhimento da família é a primeira coisa que nós fazemos, (...)	
11	PI6: [...] temos a preocupação de pensar de como você vai atender essa criança e atender de forma bem efetiva , (...)	
12	PI5: [...] a valorização da diversidade , (...)	
13	PI6: A inclusão na verdade é um desafio , (...)	
14	PI6: [...] o profissional do AEE tem um trabalho duplicado que é desenvolver o seu trabalho de uma forma efetiva com o aluno e também efetiva com o docente que está com esse aluno o tempo todo na escola (...)	
15	PI4: [...] desenvolvimento de habilidades básicas para o aluno ter autonomia , (...) PI4: [...] a partir daquela real aprendizagem você vai criar as suas estratégias e ajudar desenvolver habilidades possíveis, (...)	
16	PI6: Na sala do AEE potencializamos todas essas habilidades para que ele consiga desenvolver outro conteúdo acadêmico, (...)	
17	PI6: [...] nós preparamos as crianças , (...)	
18	PI1: [...] se não fosse o pessoal da sala do EAPE, [...] esse menino não conseguiria evoluir, porque precisar de alguém para direcionar o trabalho (...)	
19	PI1: [...] somos muito importantes na escola, tanto que eu vejo que tem escolas que não tem o professor do EAPE e a equipe sofre muito, o pessoal fica meio desorientado , [...] P1: [...] eu acho que o profissional do EAPE hoje é de extrema importância das escolas .	
20	PI1: [...] o meu trabalho é um complemento do trabalho dos colegas , (...)	

21	PI2: [...] essa forma que a gente busca dentro do AEE de procurar materiais e meios para facilitar que o aluno aprenda eu acho um ganho tremendo e isso dentro de todas as outras áreas, (...)
22	PI2: [...] o professor do AEE na verdade tem que entender um pouquinho de cada área , ainda bem que a gente tem essas parcerias com os professores especialistas, (...)
23	PI3: Eu acho que muitas vezes o atendimento é fundamental , (...) P4: Nossa é fundamental porque muitas vezes eles percebem a impossibilidade deles no AEE e você mostra a capacidade dele e isso reflete muito na sala de aula, (...)
24	PI6: [...] nós temos essa grande preocupação, de fazer acontecer a inclusão .
25	PI5: [...] em alguns casos os alunos que acompanham todas as propostas e necessitam apenas de intervenções e orientações , (...)
26	PI6: [...] tem criança que nós recebemos que ela não tem adaptação curricular , (...)
27	PI3: [...] a gente acaba fazendo um papel de convencimento para eles realmente fazerem aquilo que precisa ser feito para o aluno se desenvolver, no caso das necessidades de saúde mental, (...).
28	P2: Os estudantes com alguma dificuldade de aprendizado ou comportamento extravagante são encaminhados ao EAPE .
29	P2: [...] acredito que todos os estudantes encaminhados devam ser investigados com atenção .
30	P2: [...] acredito que haja menos alunos do que deveria haver no EAPE em virtude da falta de tempo e serviços para avaliá-los adequadamente .
31	P4: [...] reuniões com pais, professores, funcionários e estudantes para que as adaptações e adequações necessárias sejam bem-feitas no intuito de acolher bem e adequadamente a todos.
32	P13: O aluno é encaminhado para avaliação pela professora do EAPE, que também o encaminha para profissionais da saúde, se necessário .
33	P13: [...] desenvolver autonomia, socialização, alfabetização etc.
34	P14: Procuramos integrar os alunos dentro da sala de aula (...)
35	P19: [...] com recursos pedagógicos e de acessibilidade que contribuam e beneficiem tanto o aluno como o professor (...)
36	P20: Encaminhamento para avaliação , (...)

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 15 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 15 – Funções do professor do AEE

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI5: [...] vi que era a oportunidade que realmente poderia colocar em prática e vivenciar toda teoria que vamos estudando e vivenciando em sala de aula.	15 – Experiência profissional
2	PI3: [...] eu sou uma pessoa que gosta mais de ouvir do que de falar (...)	
3	PI5: Eu que estou iniciando nesse desafio , pois estou há pouco tempo, (...)	
4	PI1: [...] o professor deve atingir todos os públicos , (...)	

5	PI2: [...] o aluno deficiente ele perde porque ele percebe esse despreparo do professor , (...) PI6: [...] nos deparamos no dia a dia com muitos profissionais da educação que não estão preparados a receber um aluno de inclusão, (...)
6	PI2: Quando eu era mais nova eu criava uma certa ansiedade , porque eu queria esse <i>feedback</i> mais rápido (...)
7	PI2: [...] com o tempo de sala e de troca entre os alunos e com outros profissionais, eu fui percebendo que cada um tem um tempo também para trocar , cada um tem um tempo, (...)
8	PI4: [...] eu até lembro de uma aluna que eu atendi, (...) para minha surpresa depois de anos ela me mandou uma mensagem dizendo que estava fazendo enfermagem, fiquei super feliz (...) PI4: [...] muitos professores achavam que ela tinha uma deficiência intelectual, que ela não iria avançar , hoje eu a vejo trabalhando (...)
9	P5: [...] ainda estou caminhando para que o trabalho desenvolvido no AEE , tenha uma continuidade nas salas de aula regular (...)
10	P5: [...] estamos trilhando um caminho para que a inclusão seja plena, mas ainda distante desse objetivo (...)

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 16 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 16 – Realidade dos alunos

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI6: [...] são muitos alunos, pegamos uma demanda maior de uns anos pra cá e essas deficiências e necessidade se misturam, (...)	16 – Realidade dos alunos
2	PI1: Não tem coisa melhor as crianças estudarem com outras crianças que possuem necessidades especiais , ...	
3	PI1: A sala não é homogênea ela é heterogênea, (...) PI6: [...] as diferenças existem dentro da sala (...)	
4	PI4: [...] ele aprende com a diferença o tempo todo (...)	
5	PI1: [...] eu sempre tive um número muito grande de alunos e para cada aluno eu tinha que fazer uma prática no AEE .	
6	PI2: [...] no AEE temos diversos níveis de dificuldade , (...)	
7	PI3: A gente trabalha com crianças que têm limitações , mas que a gente não sabe onde eles vão chegar então trabalhamos com o melhor de cada um , (...)	
8	PI6: A criança tem muita dificuldade na abstração , (...)	
9	PI1: Os alunos desenvolvem muito bem, dá pra ver a evolução , (...)	
10	PI3: A minha escola é bem grande, tem por volta de mil alunos, e uma sala de atendimento especializado é pouco pra nossa realidade , na verdade precisaria ter mais, (...)	
11	P:2 [...] falta de infraestrutura desejável ou de diferenças de objetivos educacionais do estudante em relação à sua turma.	
12	P12: [...] faz-se necessário um resgate da autoestima .	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 17 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 17 – Planejamento

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI6: [...] inserir um planejamento e esse planejamento não depende só do professor do AEE (...)	17 - Planejamento
2	PI4: [...] no projeto político pedagógico deve constar o planejamento , as suas metas e seus objetivos traçados, o que você espera da inclusão, (...)	
3	PI6: [...] vamos fazer o diagnóstico dessa criança , saber quem é essa criança, como chegou, como que você vai conhecer todas as habilidades dela, quais são pontos fortes e os pontos fracos e o que você precisa desenvolver, (...)	
4	PI6: A família e a escola devem estar bem unidas [...] eu preciso conhecer como que é a estrutura dessa criança em primeiro lugar para poder planejar (...)	
5	PI6: [...] vezes o conteúdo desse currículo da escola não vai de encontro com o que a criança precisa (...)	
6	PI6: [...] não existe um planejamento efetivo se não tiver engajamento de todos os segmentos.	
7	PI4: [...] nós fazemos um planejamento buscando atender a necessidade de cada um para atingir o máximo de desenvolvimento que é possível para cada aluno dentro da sua especificidade. PI5: [...] de planejamento e de toda uma organização relacionado às necessidades do aluno com deficiência .	
8	PI4: [...] desenvolvimento de habilidades básicas para o aluno ter autonomia, (...) PI4: [...] a partir daquela real aprendizagem você vai criar as suas estratégias e ajudar desenvolver habilidades possíveis , (...)	
9	PI4: [...] cada caso é muito específico , (...)	
10	PI1: [...] eu não sei se às vezes eu atinjo o objetivo daquela prática, porque toda prática tem que ter um objetivo , (...)	
11	PI1: [...] eu procuro tentar suprir as necessidades do aluno , (...)	
12	PI1 [...] acho que devemos ser ecléticos , não ficar sempre na mesma coisa (...)	
13	PI1: [...] a gente não pode ficar sempre no improviso , porque também não dá certo, (...)	
14	PI1: [...] a gente tem que ter várias cartas na manga , a gente tem sempre que estar com um plano “B”, ou seja, vários planos , (...).	
15	PI6: [...] um trabalho voltado para memória, atenção, concentração, para percepção, é um trabalho diferente da sala de aula e do ensino acadêmico.	
16	PI6: [...] nós temos um plano de ensino a seguir, é tudo muito amarrado , não estamos soltos, temos um planejamento , (...)	
17	PI6: [...] nós fazemos o plano de ação pedagógico que é o PEI, o PEI ainda não tem essa característica totalmente formalizada, porque ele ainda está sendo construído, (...)	
18	PI6: [...] fazer um plano de ação e dentro desse plano de ação a gente já levanta as fragilidades, (...) as intervenções que nós vamos fazer (...) me sento com os profissionais e discutimos , converso com a gestão e coordenação para começarmos a executar esse plano , sempre avaliando o que dá certo ou o que não dá e vamos adequando de acordo com cada caso que temos na escola.	

19	PI3: Eu tenho que estar meio que aberta a esses imprevistos que acontecem muitas vezes, (...)	
20	PI3: [...] também trabalhamos com projetos na escola , assim dá para mexer com a escola como um todo, (...) PI3: [...] a gente trabalha com projetos que mexem com a escola toda.	
21	PI3: [...] eu faço o plano de trabalho de cada aluno, na primeira avaliação que eu faço com os alunos é quando eles chegam na escola, eu já faço um levantamento de quais são as dificuldades entre linguagem, [...] faço toda essa investigação para saber onde estão as dificuldades para depois poder montar em que projetos eu vou conseguir inserir esse aluno (...)	
22	PI4: Primeiro eu observava o que ele precisava , [...] às vezes eu pegava o mesmo conteúdo, [...] que estava sendo trabalhado na sala de aula eu tentava simplificar , (...)	
23	PI5: [...] nós preparamos material , vamos fazendo a prática relacionada para o desenvolvimento dessa habilidade, (...)	
24	PI5: [...] temos alunos que precisam de uma autonomia nas atividades de vida diária , então elaboramos um plano de ação juntamente com os professores de sala , (...)	
25	PI5: [...] na sala de recurso eu faço a aplicação desses estímulos por meio de jogos, desse material concreto, material lúdico e quando é necessário também se faz o registro juntamente com a criança.	
26	P1: [...] de acordo com a necessidade e possibilidade de cada um.	
27	P1: Trabalho com projetos que mexem com a escola toda. P19: Os projetos de atuação são construídos através de ações coletivas, envolvendo família, especialistas da saúde e profissionais da educação.	
28	P12: Para cada aluno eu tenho um plano de trabalho com objetivos específicos dentro das dificuldades pedagógicas apresentadas. Inicialmente com quase todos , principalmente os sem laudo (...)	
29	P18: [...] não há a possibilidade de atender a todos com propostas individuais na sala do AEE .	
30	P20: [...] PDI , (...)	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 18 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 18 – Expectativas para os alunos atendidos no AEE

	<i>Pré-indicadores</i>	<i>Indicador</i>
1	PI6: [...] buscarmos sempre os direitos para as crianças (...) fazer com que ela se desenvolva plenamente , (...)	18 – Expectativas para os alunos atendidos no AEE
2	PI3: [...] nós temos histórias de sucesso , (...)	
3	PI3: [...] eu tenho alunos que se superaram muito , (...) PI3: [...] eu tenho alunos que são ex-alunos do EAPE e que estão fazendo a faculdade hoje, (...) PI3: [...] a gente tem muitos casos de sucesso , graças a Deus.	
4	PI4: [...] ele teve uma superação grande pessoal com certeza, mas também tem meu dedo ali, (...)	
5	PI4: [...] eles perceberem que eles eram capazes , (...)	

6	<p>PI1: [...], mas o êxito não é só meu, é de todos, é do coletivo, (...) toda a parte pedagógica que esse aluno carregou ajudou nesse sucesso, eu praticamente sou a última estar com esse aluno (...)</p> <p>PI3: [...] então eu vejo hoje muitas crianças que conseguiram vencer as dificuldades e mesmo as que estão continuando tentando a gente tem uma contribuição muito importante (...), é alguém que fez uma diferença grande na vida dele e é assim que eu vejo o trabalho de todos que estão dentro do AEE.</p>
7	<p>PI1: [...] a minha maior expectativa, acho que nem é expectativa é mais um sonho, que todas as crianças sejam inseridas dentro do contexto escolar e na sociedade num todo.</p> <p>PI2: [...] que esse aluno seja respeitado e amparado como qualquer outro aluno dentro da equidade, (...)</p>
8	<p>PI3: [...] se a gente puder tornar essa trajetória dele mais facilitada ajudaria, porque muitos já nascem com as limitações então temos que tornar esse percurso um pouco mais fácil.</p>
9	<p>PI4: [...] que o trabalho no AEE para o no futuro eles possam usar na vida deles, que o AEE seja um lugar que eles se sintam capazes, (...)</p>
10	<p>P2: Eu acho que a gente faz a diferença na vida deles de verdade e reforçar que eles são capazes, que eles podem ter sucesso.</p> <p>PI5: [...] eu espero o desenvolvimento do aluno, (...), tem todo um trabalho para o desenvolvimento que ele necessita, proporcionando uma superação e uma evolução desse aluno (...)</p>
11	<p>PI3: [...] em termos de inserção social eu espero que a sociedade seja diferente, e que a sociedade receba esses seres humanos que fazem essas diferenças, (...) com toda estrutura do poder público uma política voltada para ele, (...)</p>
12	<p>PI1: [...] eu quero que o aluno tenha sucesso [...] sempre ajudo os meus alunos e os incentivo, e sempre digo a eles que foram eles que conquistaram as coisas por mérito de deles, (...)</p> <p>P6: [...] eu almejo que os alunos do AEE sejam felizes, que ela consiga atingir a plenitude, (...)</p>
13	<p>PI2: [...] quando você prepara esse material para aquele aluno especial para aquele aluno deficiente todo mundo ganha com isso, [...] você está propondo uma educação pra todos, (...)</p>
14	<p>P1: [...] condições para que se desenvolvam da melhor forma possível (...)</p>
15	<p>P4: [...] um lugar de desafios, de luta constante por direitos e deveres, de resiliência, paciência, empatia, conhecimento, escuta (...)</p> <p>P20: [...] inserção no sistema educacional para gozar de direitos e deveres, com plenitude, para atuar na sociedade de forma funcional e satisfatória.</p>
16	<p>P5: [...] um processo em andamento, mas ainda longe de estar completo, primeiro pela dificuldade em diagnosticar o aluno que possa ter uma deficiência, (...)</p>
17	<p>P11: Direito ao acesso a todo tipo de educação e convivência em sociedade.</p>
18	<p>P12: [...] aproveitando todas as potencialidades do indivíduo.</p>
19	<p>P15: Uma oportunidade para a inclusão social (...)</p>
20	<p>P4: [...] como um lugar de parcerias e respeito a todos os indivíduos sem qualquer distinção.</p>

	P15: [...] desenvolvimento do aprendizado em todos os níveis sem distinção.	
21	P21: [...] promover autonomia de todos na participação social e do exercício da cidadania.	

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

Quadro 19 - Participantes, Pré-indicadores e Indicador 19- Dificuldades: barreiras encontradas no AEE

<i>Pré-indicadores</i>		<i>Indicador</i>
1	PI3: [...] quando a gente começa a trabalhar na pedagogia começa a lidar com a realidade e com as dificuldades (...)	19 – Dificuldades: barreiras encontradas no AEE
2	PI5: [...] entramos dentro da sala de aula, às vezes e nos deparamos com situações em que nós dentro da faculdade não aprendemos, (...)	
3	PI1: [...] a gente que se prepara, (...) PI2: [...] eu acredito que tenha que ser cursos mais específicos, (...) PI6: [...] fica muito por conta do Especialista buscar essa formação dependendo da clientela (...) PI6: Vamos nos aperfeiçoando e trocando com nossos pares, (...)	
4	PI1: [...] nada comparado como uma preparação fornecida pela faculdade.	
5	PI2: [...] para montar os cursos, eu vejo essa falha, que não há esse questionamento para esse professor que está lá na frente, (...)	
6	PI3: [...] dentro da rede a formação que é oferecida para nós não seria suficiente para suprir tudo que a gente precisa realmente aprender [...]	
7	PI3: [...] não depende só dá rede. PI6: [...] nós precisamos estar sempre buscando fora da rede Municipal formações específicas (...)	
8	PI4: [...] os (cursos) internos de uns anos pra cá como vamos estudando muito eles acabam sendo até um pouco repetitivo (...)	
9	PI6: [...] o professor do AEE apesar de especialista ele não é especialista em todas as áreas, (...)	
10	PI1: [...] muita gente acha que trabalhar com crianças com necessidades especiais, ficar naquela sala de multirecursos é superlegal, (...) que a gente trabalha e que somos um lobo solitário, (...)	
11	PI3: [...] as reuniões se perdem um pouco nas narrativas que poderiam ser passadas de uma outra forma, (...)	
12	PI3: [...] se perde um tempo [...] que acaba tomando muito tempo que poderia ser usado realmente para formação.	
13	PI6: [...] encontramos diversas barreiras para poder desenvolver um bom trabalho porque a política pública tem que suprir a necessidade do professor especialista em sala de aula.	
14	PI6: Eu digo que a equipe é uma máquina e quando a engrenagem não funciona é porque alguém não está bem e o parafuso foi afrouxado.	
15	PI6: [...] esbarramos com algumas barreiras que depende muito do poder público, (...)	
16	PI6: [...] nós ficamos esperando as interferências de fora chegar sendo que a criança não espera, (...)	

17	PI6: [...] nós que somos especialistas da educação esbarramos em muitos obstáculos .
18	PI2: [...] ouvir esse profissional que está na linha de frente, esse profissional precisa ter uma rede de escuta, (...)
19	PI2: [...] ter políticas públicas , principalmente municipalizada porque nós temos boas políticas públicas em âmbito federal e estadual e a gente precisa fazer algumas modificações em âmbito municipal .
20	PI3: [...] as gestões deveriam ser mais envolvidas nos trabalhos das formações de educação especial , (...) uma gestão mais participativa ajudaria nas formações mais eficazes com os professores, (...) PI3: [...] a gestão como um todo precisa estar envolvida (...).
21	PI3: [...] crianças com algum tipo de situação que necessita de um olhar especial ela cresce todos os dias, (...)
22	PI6: [...] temos muitas barreiras e fazemos um esforço muito grande, (...)
23	PI6: [...] nós sentimos são muitos professores despreparados que vão repetindo práticas e que acaba não sendo eficientes (...)
24	PI4: [...] inúmeros casos que temos [...] que são tão difíceis de lidar (...)
25	PI1: [...] todo ano trocava equipe , (...)
26	PI4: [...] não estamos no ideal, mas já avançamos bastante .
27	PI6: [...] antes tínhamos alguns profissionais que não aceitavam essa intervenção do profissional do AEE porque, muitas vezes, a educação inclusiva é confundida como reforço , (...)
28	P5: [...] dificuldade do professor da sala regular em trabalhar com “esse aluno” de forma que ele consiga participar e se desenvolver de forma positiva.
29	P4: [...] salas estão com muitos alunos e falta apoio para o aluno e os professores .
30	P5: [...] alguns professores têm dificuldade para preparar atividades adaptadas (...)
31	P2: [...] sinto necessidade de orientação (...)
32	P15: Atuo em duas escolas , então fico duas vezes por semana em cada escola (...) P17: Atuo em duas escolas simultaneamente (...)
33	P18: Devido à grande demanda e à dificuldade de aprendizagem , preciso acompanhar muitos dos alunos durante as aulas nas salas, (...)

Fonte: Informações coletadas e tabuladas pela pesquisadora em 2022

APÊNDICE D

E-book



ANEXO A**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

O Sr(a). está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um estudo sobre as práticas pedagógicas”, sob a responsabilidade da pesquisadora Renata Andrade Perão e sob orientação da Professora Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevista (caso aceite participar). Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são mínimos, pois podem provocar desconforto pelo tempo da entrevista ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Caso haja necessidade, o Sr(a). será encaminhado ao apoio psicológico da Clínica de Psicologia da Universidade de Taubaté ou se preferir ao Centro de Atenção Psicossocial - CAPS do município onde reside. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Os benefícios consistem em participar de uma pesquisa que visa a contribuir com novas práticas pedagógicas em relação ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiências.

Para participar deste estudo o Sr(a). não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para o trabalho de pesquisa a ser apresentado ao Mestrado Profissional em Educação. Espera-se que com a divulgação deste estudo em meios acadêmicos seja ampliada a discussão sobre os possíveis entraves do processo inclusivo e a reflexão sobre as práticas docentes dos profissionais atuantes do Atendimento Educacional Especializado, contexto que refletirá na educação de alunos com deficiência.

Rubricas: pesquisador responsável  participante _____

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr(a). não será identificado em nenhuma publicação. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

Caso aceite participar esse termo será enviado à pesquisadora responsável onde será arquivada e se o senhor(a) preferir e solicitar será fornecida uma cópia. Para qualquer outra informação o Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (12) 97405-0941 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado este contato por e-mail no endereço eletrônico: peraorenata@gmail.com

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.



Renata Andrade Perão
Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um estudo sobre as práticas pedagógicas”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável  participante _____

ANEXO B

Ofício da Secretaria de Educação autorizando a pesquisa



PREFEITURA DE SÃO SEBASTIÃO
ESTÂNCIA BALNEÁRIA ESTADO DE SÃO PAULO
Secretaria da Educação

Ofício nº 0278/2021

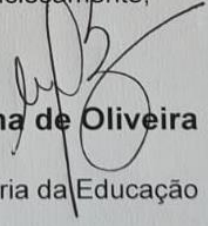
São Sebastião, 25 de agosto de 2021.

Prezada Senhora,

Em resposta ao Ofício nº PPGEDH – 015/2021, no qual solicita permissão de realização de pesquisa por parte da aluna Renata de Andrade Perão, informamos o DEFERIMENTO do pedido.

Solicitamos a gentileza de informar a aluna quanto a necessidade de comparecer na Secretaria Municipal de Educação para alinhar maiores detalhes com a nossa Diretora Pedagógica Rosana Salvini.

Atenciosamente,


Marta Regina de Oliveira Braz

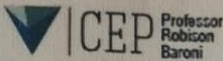

Secretária da Educação

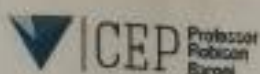
A Ilma. Sra. Profª. Drª. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

DD. Coordenadora do programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ - UNITAU

ANEXO C

Aprovação da Plataforma Brasil – CEP

	UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: Atendimento Educacional Especializado: um estudo sobre as práticas pedagógicas.		
Pesquisador: RENATA ANDRADE PERAO		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 52229921.4.0000.5501		
Instituição Proponente: Universidade de Taubaté		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 5.107.815		
Apresentação do Projeto:		
A análise desse item se pautou nos documentos CartaResposta.pdf, PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832217; ProjetoOficial.pdf; TCLE.pdf. O projeto apresentou elementos teóricos e metodológicos mínimos para análise do aspecto ético envolvendo os participantes.		
Objetivo da Pesquisa:		
A análise desse item se pautou nos documentos PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1832217; ProjetoOficial.pdf. Estudo com objetivo de Apreender as significações de professores do AEE, atuantes no Ensino Fundamental, sobre a sua função e suas práticas pedagógicas		
Avaliação dos Riscos e Benefícios:		
Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:		
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:		
Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:		
Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Bairro: Centro CEP: 12.020-040 UF: SP Município: TAUBATE Telefone: (12)3624-1657 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep.unitau@unitau.br		



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 5.039.645

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto analisado adequou as pendências apontadas no parecer 5.039.645 emitido em 15/10/2021

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 12/11/2021, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o Projeto de Pesquisa:

APROVADO

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1832217.pdf	25/10/2021 14:13:35		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	25/10/2021 14:11:23	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoOficial.pdf	25/10/2021 14:09:48	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	25/10/2021 14:09:20	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	TCPR.pdf	28/09/2021 17:50:51	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Outros	Oficio.pdf	28/09/2021 17:47:33	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	28/09/2021 17:46:03	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Outros	Entrevista.pdf	28/09/2021 17:43:58	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Orçamento	Recurso.pdf	28/09/2021 17:42:40	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Consentimento.pdf	28/09/2021 17:41:36	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

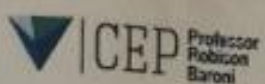
UF: SP

Município: TAUBATÉ

Telefone: (12)3624-1657

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br



Professor
Robson
Baroni

UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



Continuação do Parecer: 5.107.615

Cronograma	Datas.pdf	28/09/2021 17:40:34	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	27/09/2021 14:19:59	RENATA ANDRADE PERAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2021

Assinado por:

Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210

Bairro: Centro

CEP: 12.020-040

UF: SP

Município: TAUBATE

Telefone: (12)3624-1657

Fax: (12)3635-1233

E-mail: cep.unitau@unitau.br