

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILLA MAB CONTI MIRANDA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UM CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À
INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Sorocaba - SP

2023

PRISCILLA MAB CONTI MIRANDA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UM CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À
INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação- DCHE da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba/SP, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana

Sorocaba - SP

2023

Miranda, Priscilla Mab Conti

A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão no município de São Paulo. / Priscilla Mab Conti Miranda -- 2023. 144f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Prof^a Dra^a Izabella Mendes Sant'Ana
Banca Examinadora: Prof^a Dra^a Débora Dainez, Prof^a Dra^a Chistianne Thatiana Ramos de Souza
Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Vivências. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Miranda, Priscilla Mab Conti. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Priscilla Mab Conti Miranda, realizada em 22/08/2023.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Izabella Mendes Sant'Ana Santos (UFSCar)

Profa. Dra. Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Profa. Dra. Debora Dainez (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Dedico esse trabalho ao Carlos Eduardo, que, mesmo pequenino, pacientemente, partilhou do seu tempo de infância me fortalecendo durante o processo deste estudo. Que você cresça valorizando a ciência e os estudos sempre cultivando a humanização no sentido de se ver no outro em todos os seus feitos.

AGRADECIMENTO

Agradeço, inicialmente, ao mestre Jesus e à espiritualidade amiga me que sustentou os passos diante de toda a jornada de vida até aqui.

À minha família, à minha determinada e amorosa mãe Paschoa , à minha tia Teresina, delicada e fiel parceira de vida, à minha sogra Glória Martins guerrida e incansável mulheres que me apoiaram e permitiram que meus momentos de estudo pudessem se materializar , à memória de meu pai José Cláudio que, mesmo distante, me ensinou a valiosa lição de praticar hábitos diários de estudo, ao meu amado filho Cadu por ser tão paciente e cuidadoso comigo ao longo de todo o processo, ao meu marido Marcos Eduardo pela paciência, vocês tornaram os estudos não somente valiosos para minha vida profissional, mas os transformaram em um projeto de família.

Aos brilhantes PAEE que me inquietaram e me motivaram a buscar mais por acreditar no potencial de cada um de vocês e pela admiração ao esforço que dedicam ao AEE, cá estamos em conjunto mais uma vez com muita honra.

A todos amigos e colegas do SME/CEFAI/DIPED pelo incentivo, caminhar conjunto nas aprendizagens e movimento da força motriz inclusiva diária: Renata, Adriana, Alexandre, Solange, Luciana, Priscilla, Ana Luíza, Jéssica, Juliana, Rosana, Jussara, Gabriela, Cristiane, Girlesey e Marta. Aqui, tem um pouquinho de todo o aprendizado junto a vocês.

Aos amigos do GEPEP pelo incentivo, partilha, choros, risos e todos os aprendizados generosamente compartilhados.

À minha orientadora Izabella por ter acreditado no meu potencial transformando o meu olhar diante da identidade de estudante à pesquisadora: você foi essencial em cada processo dessa pesquisa e somente cheguei até aqui porque tive você me orientando.

Aos professores da UFSCAR-So pela oportunidade de construir conhecimentos, compartilhando-os de forma gentil e acolhedora com os discentes ao longo deste trilhar.

E a todos os que fizeram parte, direta ou indiretamente, de todo esse percurso.

*“Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de
hábito como coisa natural, pois em tempo de
desordem sangrenta, de confusão organizada, de
arbitrariedade consciente, de humanidade
desumanizada, nada deve parecer natural, nada
deve parecer impossível de mudar”.*

(Bertold Brecht)

RESUMO

MIRANDA, Priscilla Mab Conti. A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, 2023. Dissertação de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em PPGED- So – Universidade Federal de São Carlos, *Sorocaba*, Sorocaba, 2023.

Este estudo visa investigar como os Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), vinculados a uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo- SP, entendem a sua formação continuada, considerando a ação do Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão. Como objetivos específicos foram definidos: investigar as vivências dos PAEE atuantes do período de 2016 a 2022 acerca da formação continuada, e conhecer suas compreensões sobre a formação para atuar no AEE e a formação que promovem junto aos educadores das unidades escolares que trabalham, abordando os desafios, necessidades ou demandas da atuação. Para isso, foram entrevistadas seis professoras e como unidade de análise utilizou-se o conceito de vivência proposto por Vigotski (1934/2001). Os resultados apontam que há uma busca pela complementação da formação para a atuação no AEE; a formação continuada foi vista como necessária, pois as demandas de trabalho impulsionaram o aprimoramento profissional na área de Educação Especial. Sobre a formação promovida pelo CEFAL, os relatos abordaram a relevância dos aprendizados e da troca de experiências dentro do grupo, mas também foram mencionadas a necessidade de ampliação da oferta de cursos para atender as demandas específicas dos estudantes elegíveis ao AEE. A ação formativa dos PAEE é vista como um elo entre a ação do AEE e sua equipe e, a partir dela, surgem relações de colaboração e de construção de estratégias de intervenção com base nas especificidades dos alunos. Também foi destacado que o trabalho depende de uma abertura da equipe gestora para ser viabilizada e que as ações formativas trazem contribuições para todos os estudantes, colaborando com uma construção coletiva sobre a inclusão. As vivências mencionadas pelas professoras ressaltaram momentos de trocas de experiências que possibilitavam a integração e a socialização das ações realizadas, impactando e auxiliando a reconfiguração da prática profissional; ações desenvolvidas pelas professoras que denotam o sentido de valorização da atividade profissional e de pertencimento a um grupo docente atuante na perspectiva inclusiva; bem como descrições de marcas significativas, aprendizados e a sinalização de mudança de perspectiva sobre os temas abordados. Discute-se a importância da constituição do trabalho do AEE ser coletiva e integradora, considerando o as orientações que a legislação estabelece, mas, sobretudo, atendendo às necessidades formativas dos professores, diante dos desafios vivenciados nos espaços educativos.

Palavras-chave: Formação de professores. Vivências. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This study aims to investigate how Teachers of Specialized Educational Assistance (PAEE), connected to a Regional Board of Education in the city of São Paulo-SP, understand their continuing education, considering the action of the Center for Training and Monitoring of Inclusion. As specific objectives were defined: to investigate the experiences of the active PAEE from 2016 to 2022 regarding continuing education, and to know their understandings about the training to work in the AEE and the training that they promote together with the educators of the school units they work with, addressing the challenges, needs or demands of the performance. For this, six teachers were interviewed and the concept of experience proposed by Vigotski (1934/2001) was used as the unit of analysis. The results point out that there is a search for complementing the formation for the performance in the AEE; continuing education was seen as necessary, as work demands boosted professional improvement in the area of Special Education. Regarding the training promoted by CEFAl, the reports addressed the relevance of learning and the exchange of experiences within the group, but also mentioned the need to expand the offer of courses to meet the specific demands of students eligible for the AEE. The formative action of the PAEE is seen as a link between the action of the AEE and its team and, from it, collaboration relationships and the construction of intervention strategies based on the specificities of the students arise. It was also highlighted that the work depends on the opening of the management team to be made possible and that the training actions bring contributions to all students, collaborating with a collective construction on inclusion. The experiences mentioned by the teachers emphasized moments of exchange of experiences that enabled the integration and socialization of the actions carried out, impacting and helping the reconfiguration of professional practice; actions developed by the teachers that denote the sense of appreciation of the professional activity and of belonging to a teaching group active in the inclusive perspective; as well as descriptions of significant brands, learning and signaling a change of perspective on the topics covered. It discusses the importance of making the work of the AEE collective and inclusive, considering the guidelines established by legislation, but, above all, meeting the training needs of teachers, in view of the challenges experienced in educational spaces.

Keywords: Teacher education. Experiences. Specialized Educational Service.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das Diretorias Regionais de Educação do Município de São Paulo	50
Figura 2 - Princípios e Conceitos orientadores do Currículo da Cidade de São Paulo	78
Fluxograma 1 - Fluxo Organizacional do Atendimento Educacional Especializado	19
Gráfico 1- Régua temporal das publicações identificadas.....	75
Quadro 1 - Documentos oficiais relacionados aos direitos da pessoa com deficiência.	36
Quadro 2 - Documentos oficiais relacionados ao Atendimento Educacional Especializado ...	41
Quadro 3 - Documentos referente aos serviços de Educação Especial no Estado de São Paulo que remete às especificidades dos estudantes.....	47
Quadro 4 - Documentos Municipais, relacionados aos serviços de Educação Especial	51
Quadro 5 - Critérios adotados para a seleção/ análise das produções	73
Quadro 6 - Categorias de análise para a classificação das produções identificadas no mapeamento sistemático.....	74
Quadro 7 - Eixos de descrição e análise das informações obtidas	84
Quadro 8 - Cursos optativos ofertados pelo CEFAI.....	95
Tabela 1 - Mapeamento Sistemático/Resultado das Buscas.....	72

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades/Superdotação
APAHSD	Associação Paulista para as Altas Habilidades e Superdotação
BNTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CEI	Centro de Educação Infantil
DIPED	Divisão Pedagógica
DOT	Departamento de Orientação Técnico Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola Online
ETEC	Escola Técnica Estadual
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAAPA	Núcleo de Apoio e Acompanhamento a Aprendizagem
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE	Plano Nacional de Educação
SAAI	Sala de Atendimento e Acompanhamento à Inclusão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	24
1.1 MODELOS DE DEFICIÊNCIA E RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS	24
1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	32
1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	46
1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	56
1.5 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE	60
2. PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	66
2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	66
2.2 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	70
2.3 O LÓCUS DA PESQUISA	76
3. PARTICIPANTES DA PESQUISA	80
3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	83
4. DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	86
4.1. COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NO AEE	86
4.2. COMPREENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO PROMOVIDA PELO CEFAI	91
4.3 COMPREENSÃO SOBRE A AÇÃO FORMATIVA QUE PROMOVE	107
4.4 VIVÊNCIAS DAS PAEE SOBRE A FORMAÇÃO QUE ESTÃO ENVOLVIDAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO	117
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	139
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	140
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA	142

APRESENTAÇÃO

Do caminhar ao salto

“A vida é uma aventura ousada ou nada.”

(Helen Keller)

Antes de abordar a temática de pesquisa, apresento uma breve descrição de minha trajetória abordando aspectos que me permitiram chegar até o momento presente, de inserção no Mestrado e de realização desta pesquisa.

Cresci em um bairro da Zona Sul de São Paulo, tendo sido criada por três incríveis mulheres: mãe, avó e tia, todas partilhando o compromisso do cuidado e da amorosidade. Na época, o comportamento feminino ainda se baseava na discricção e os olhares estigmatizados sobre as mulheres eram muito evidentes. O contexto era o de uma viúva e suas duas filhas, uma solteira e outra recém-separada, que estavam entrelaçadas para preservar algo que havia começado de modo muito frágil: eu, uma criança nascida com prematuridade extrema, com uma má formação, que ocasionou dificuldades motoras e que necessitava de uma teia de profissionais da área da saúde e principalmente da família para passar pelas primeiras etapas do desenvolvimento infantil. Surpreendendo positivamente a todos, conforme as narrativas familiares que me eram reveladas, terminei a primeira infância reabilitada, termo usado na época para confirmar um prognóstico de êxito.

Desde muito pequena, algumas recomendações que sempre me eram feitas pela minha mãe: “ande ao natural senão vão falar que você tem problema”. A palavra “problema” aparecia na fala dos médicos, dos familiares de quando em quando, até mesmo junto aos meus professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Concomitante às experiências nos primeiros anos escolares em relação ao meu desenvolvimento, foram evidenciadas muitas conquistas: das botas aos apoios em corrimãos e paredes, dos elásticos, palmilhas e sapatos especiais, dos quais se seguiram os tênis ortopédicos, restando as cicatrizes, as quais foram devidamente escondidas por calças de moletom e pelas chamadas “calças bailarinas”.

Ao longo da minha escolarização, o andar saltitante, que era considerado “o problema”, foi foco de ofensas e apelidos que se estenderam da infância à adolescência, mas que foram por mim

ressignificados com o apoio dos amigos e pelas vivências¹ em atividades como a música, em especial a partir da adolescência, momento em que tive muitas lesões e afastamento das atividades escolares devido às reabilitações.

Essas circunstâncias que fizeram parte dos pequenos fragmentos da minha história escolar, vividos na escola pública, dialogam com o meu presente e com as intenções desta pesquisa. Confesso que tive muita dificuldade em registrar essas linhas, pois cresci e me constituí em meio a ambientes capacitistas. O conceito do capacitismo² está presente na sociedade no qual a presença de uma deficiência é presumida como incapacidade, interferindo diretamente na vida de Pessoas com Deficiência, em um contexto social de recusa às diferenças.

O interesse inicial no Ensino Superior foi pelo curso de Psicologia, porém a influência da família me inclinou para a Pedagogia, em especial da minha madrinha, psicóloga, que, em concordância com a minha mãe, me impelia a cursar Pedagogia. Assim, no ano 2000, ingressei com apenas dezessete anos em uma universidade privada, e na turma existiam muitos professores experientes, incluindo os da rede pública de ensino. Por ser jovem, escutei até o segundo semestre diversos comentários desencorajadores sobre seguir na formação em Pedagogia, mas persisti pois estava lá aprendendo, lendo, estudando e descobrindo aquele universo.

Das aulas práticas com a temática da Psicomotricidade, trago as lembranças mais marcantes, pois descobri que era possível planejar atividades a partir do lúdico, do movimento dos estímulos aos fatores psicomotores e isso me instigava a buscar novos desafios.

Nas escolas, as primeiras experiências como professora foram em substituição a professores, e, na época, eu as considerava insuficientes para o preparo da efetiva docência. Em 2005, assumi minha primeira turma na Educação Infantil e considero que foi um período de muitas experiências e inseguranças. Anos depois, lecionei em escolas privadas, na alfabetização de crianças entre seis a oito anos, e cursei especialização em Psicomotricidade, na mesma universidade que realizei o curso de Pedagogia.

Com os estudos da Psicomotricidade concluídos, ingressei no atendimento clínico psicomotor, concomitantemente à docência, vivenciando os processos de alfabetização e considerando as estruturas psicomotoras, o brincar e o letramento com o uso da poesia. A atuação

¹ A palavra “vivência” e os demais termos dela derivadas estão direcionadas no sentido trazido pela autora Toassa (2011), que, embasada nos estudos de Vigotski, traz que a palavra “vivência”, de origem no bielorusso *Pereživânie*, representa: “A vivência torna-se unidade sistêmica da vida consciente, marcada pela referência ao corpo, às representações e ideias, ou ao mundo externo; com a atividade dominante desta ou daquela função psíquica” p. 771.

² De acordo com Freitas (2020) e Campbell (2001; 2008), o capacitismo representa uma categoria de discursos e comportamentos que baliza as pessoas a partir de suas capacidades corpóreas. Neste raciocínio, habita a ideia de um corpo ideal como um corpo capaz e toda a forma humana que foge desses padrões é considerada inferior, vista sob o prisma da incapacidade.

clínica oportunizou uma experiência de espelhamento através das necessidades psicomotoras das crianças e adolescentes que acompanhei, mediante a qual pude identificar as possíveis lacunas de um planejamento escolar, o que, conseqüentemente, enriqueceu a minha prática docente na alfabetização.

Comecei a desenvolver estudos sobre movimentos corporais planejados e coordenados relacionados com a escrita e a leitura para buscar maior aprofundamento no assunto a fim de conhecer diferentes estratégias para a alfabetização. Assim, fui cursar Letramento e Alfabetização em grupos de formação continuada, na visão construtivista, à luz da Psicogênese da escrita, e essa vivência se tornou um atributo importante na minha formação profissional.

Paralelamente a essas atividades, iniciei o curso de Psicologia visto que eu sentia a necessidade de obter mais conhecimento para lidar com as relações a partir do diálogo com as famílias, me sentindo interessada pelas áreas da Educação e da Psicologia Educacional. No entanto, circunstâncias familiares e a mudança de endereço da universidade geraram dificuldades que me impossibilitaram a conclusão do curso.

Após esse período, continuei a atuar na alfabetização de crianças e, no ano de 2013, passei em um concurso público e comecei a atuar como professora na Prefeitura Municipal de São Paulo. Para o ingresso na rede de ensino foi necessário apresentar a documentação de reabilitação e aguardar a análise dos documentos para ser efetivada no cargo.

As coordenadoras pedagógicas que me acompanharam chegaram a perguntar se eu desejava ingressar na Educação Especial. No entanto, na época, eu não tinha a menor pretensão, e realmente só pensei a respeito um ano depois porque tive a oportunidade de acompanhar uma estudante com deficiências múltiplas que transformou o meu fazer docente. Essa vivência impactou o meu modo de planejar os tempos e o ambiente de sala de aula pois passei a considerar não apenas os indivíduos, mas especialmente o grupo, a fim de possibilitar momentos de aprendizagem que pudessem contemplar as diversas necessidades daqueles sujeitos. Neste sentido, considero importante relatar que, naquele ano, estive em uma escola cujo corpo docente era extremamente engajado com as necessidades da comunidade escolar, um grupo coeso em que havia espaço para uma escuta construtiva e que recebia um suporte próximo das coordenadoras pedagógicas.

Ainda em 2014, após o incentivo do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) do território ao qual a escola pertencia para os docentes participarem do processo seletivo para um curso de pós-graduação *lato sensu*, fui classificada e comecei a realizar o curso de Especialização sobre Educação Inclusiva com Ênfase em Deficiência Múltipla e Surdocegueira. Esse curso se tornou um marco na minha formação tanto pessoal quanto profissional uma vez que, através dele, desconstruí algumas percepções e estigmas que foram se cristalizando ao longo do meu

percurso de vida. Lembro-me de um trabalho no qual a professora propôs que elaborássemos as nossas narrativas de infância na escola e foi a partir desse momento que houve o despertar da minha consciência: embora reabilitada, vivencio a deficiência física e ela me constituiu enquanto ser humano.

No ano seguinte, em 2015, ingressei na Educação Especial, atuando na denominada Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI). Neste espaço pude realizar um projeto chamado “VIVA!”, que consistia na Educação Psicomotora Aplicada ao ambiente escolar. O projeto era aberto a estudantes com dificuldades de aprendizagem, atraso do desenvolvimento neuropsicomotor e demais prejuízos nas aprendizagens que não correspondiam ao público-alvo da Educação Especial. Esta experiência, em junção à atuação na SAAI³, foi fundamental para a minha compreensão das dimensões do trabalho formativo dentro das unidades educacionais.

A partir dessa experiência, me envolvi mais diretamente com a área da Educação Especial e, no ano seguinte, ingressei no CEFAI, na função de Professora de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). Neste período existiram alguns desafios como a participação na elaboração da escrita de uma nova Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2016) e um intenso trabalho no planejamento de ações da Educação Especial. Essas articulações e estudos tiveram início em 2015, mesmo ano em que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) foi publicada, havendo um número crescente de matrículas de estudantes elegíveis para o atendimento da Educação Especial⁴ nas escolas regulares.

Os estudos e as formações disponibilizados pelo CEFAI se voltavam para as ações relacionadas ao Plano do AEE, que era o instrumento de articulação entre os serviços da Educação Especial e a construção da cultura inclusiva nas escolas, a qual descrevia a relevância e as atribuições da Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica, Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), quadro de apoio, entre outros, serviços e articulações (inclusive as intersecretariais) para a garantia de acesso, permanência e aprendizado do estudantes elegíveis para o atendimento da Educação Especial.

No campo formativo, passei a atuar na frente de trabalho que organiza as formações de PAEE, na qual participei dos estudos sobre as possibilidades do AEE Colaborativo nas funções de PAAI/ PAEE. Este Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) foi o pioneiro em

³ O professor da SAAI, que hoje é denominado de Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), possui como atribuição a formação dos professores em colaboração com o coordenador pedagógico.

⁴ Com relação ao público da Educação Especial, neste trabalho será referido como estudantes elegíveis para o atendimento da Educação Especial, considerando o disposto na RECOMENDAÇÃO CME Nº 02/2022 CME; Diretrizes Gerais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com Abordagem Específica na Rede Municipal de São Paulo. Disponível em: <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/recomendacao-secretaria-municipal-de-educacao-sme-cme-2-de-19-de-abril-de-2022>>. Acesso em: 05 set. 2022.

organizar a modalidade da Educação Especial na forma³ AEE Colaborativo, sendo que, em duas escolas, foi efetuada a designação de PAEE exclusivamente na forma de atuação do AEE Colaborativo, enquanto os demais PAEEs mantiveram-se em atuação nas Salas de Recurso Multifuncionais.

O princípio de trabalho no AEE Colaborativo é o de proposta articuladora, que engloba as múltiplas ações que compõem o AEE. Desse modo, esse intenso envolvimento formativo suscitou muitas indagações sobre a formação docente do PAEE, tais como: o que efetivamente estaria sendo compreendido sobre o AEE?; quais tipos de ações que estariam dentro da práxis do PAEE durante sua atuação?; esta práxis estaria voltada para a quebra de barreiras?; quais seriam os impactos do contexto escolar sobre a ação do PAEE?; as ações desenvolvidas estariam realmente articuladas com as necessidades de permanência, participação e aprendizagem dos educandos acompanhados por esse serviço?; e quais seriam as necessidades formativas que abrangeriam o campo e poderiam fortalecer a ação do AEE?

Essas indagações me impulsionaram ao salto, representando a busca da realização de uma pesquisa de pós-graduação a qual se concretizou com a minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR (PPGED-So). Desde então, as rotas aqui descritas estão em constante elaboração, consolidam os aprendizados já vividos, reconhecem os afetos recebidos, em especial dos professores que, ao longo do percurso tanto escolar quanto docente no qual estive envolvida, seja como estudante ou como professora, e constroem significados outros que coadunam com as buscas das novas experiências que se constituem em vivências na medida em que se somam na construção da professora pesquisadora.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda um dos assuntos referentes à teia de ações que envolve o trabalho do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), planejada e mediada pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), o que organiza a formação continuada dos Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Esses professores exercem suas funções diretamente em uma única escola, realizando o serviço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que engloba um leque de ações articulatórias visando a quebra de barreiras presentes nos ambientes escolares que inviabilizam o acesso e a participação nas atividades escolares. Diferenciando-se do PAAI que tem a atuação itinerante, ou seja, acompanham várias escolas, destacando que os dois grupos de profissionais atuam no AEE, com o foco de junto com os profissionais das escolas, estruturam a elaboração de estratégias para eliminar as barreiras que envolvem as seguintes dimensões: arquitetônicas, comunicacionais, pragmáticas, metodológicas, instrumentais e atitudinais.

Em relação à prática do PAEE destaca-se que este profissional acompanha até vinte estudantes elegíveis da Educação Especial, matriculados ou não na Unidade Escolar onde está instalada a SRM, mas também pode atender estudantes do entorno, exceto no caso de a escola possuir um PAEE na função exclusivamente colaborativa⁵.

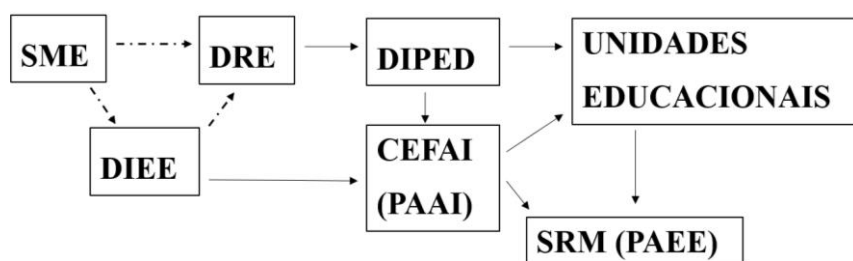
O PAEE necessita realizar um trabalho planejado em consonância com o PPP da escola a qual está designado para esta função, de maneira a articular em conjunto com a equipe gestora, a equipe docente, funcionários/ prestadores e comunidade de cada escola, ações pedagógicas e, ao mesmo tempo, formativas, com caráter articulatório, que possam ser capazes de se constituir em um potente coletivo inclusivo que se comprometa com a quebra das barreiras identificadas em uma análise conjunta com esses atores, buscando o desenvolvimento das aprendizagens dos bebês, crianças, jovens e adultos elegíveis ao atendimento da Educação Especial naquela unidade escolar.

⁵ No município de São Paulo, ficam previstas, a partir da Portaria de nº 8764, no artigo nº23, três formas de organização para o serviço do AEE, prestado pelo PAAI e pelo PAEE, descrito da seguinte forma: I colaborativo: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do PAEE; II contraturno: atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, no contraturno escolar, realizado pelo PAEE, na própria U.E, em U.E do entorno ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado CAEE em Instituição de Educação Especial conveniada com a SME; III Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE. (SME/SP, 2016). Disponível em : <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016>>.

Além do contato entre PAAI e PAEE nas ações formativas realizadas pelo CEFAI, podem ocorrer, através da função itinerante do PAAI nas escolas, as tomadas de decisões que dizem respeito aos encaminhamentos para atividades complementares ou aos diálogos com as áreas da saúde e da assistência social, quando necessário. É importante destacar que a relação entre PAAI e PAEE se baseia entre funções e atribuições que se envolvem em ações de colaboração, pois juntos eles organizam algumas das ações pedagógicas que irão viabilizar em parceria com os demais professores, analisando recursos, meios e caminhos para a garantia do trabalho inclusivo com cada estudante atendido pelo PAEE.

Embora a relação entre PAAI e PAEE seja permeada de ações formativas em consonância com as ações de articulações para a realização do AEE, há uma hierarquia entre as funções imposta pelas atribuições dos cargos em relação ao local a que pertencem, e isso porque o CEFAI fica localizado nas Diretorias Regionais de Educação (DRE), as quais possuem uma Divisão Pedagógica (DIPED) que, dentro dos níveis hierárquicos, estão subordinadas à organização da Secretaria Municipal de Educação (SME). Assim, seguindo as diretrizes e as orientações formativas de SME, as DRE, em seus diferentes setores e divisões, especialmente a DIPED que atua diretamente na formação de professores, organizam e subsidiam ações oferecendo suporte e sendo responsável pela formação dos profissionais que atuam nas Unidades Educacionais (local onde os PAEE atuam). Vide fluxograma 1.

Fluxograma 1 - Fluxo Organizacional do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: elaboração própria

O Fluxograma 1 representa o fluxo das ações pelas quais o AEE se organiza na RME. As setas tracejadas representam ações da SME e as setas contínuas correspondem ao fluxo das ações formativas que se ramificam da SME a partir da Divisão de Educação Especial (DIEE) para os CEFAI e as respectivas DRE às quais pertencem cada CEFAI. Além disso, o Fluxograma 1 também reflete a ideia de que o trabalho formativo dos CEFAI está atrelado diretamente às ações formativas

do DIPED, que orientam as Unidades Educacionais em suas ações pedagógicas atingindo as PAEE que atuam nas SRM ou em forma colaborativa.

Conforme exposto, existe nessa relação uma ação que é a de organização de serviços, mas cabe ressaltar que o PAAI é quem realiza a formação do PAEE. Ou seja, é a partir da formação continuada subsidiada por DIEE aos PAAI, que o CEFAl, através da ação do PAAI, oferece a formação continuada aos PAEEs, formações essas que se desdobram em novas ações formativas, que são planejadas pelos PAEEs nos espaços escolares, juntamente com a Coordenação Pedagógica diante dos contextos e das realidades de cada escola. Ademais, são diversas as dimensões que balizam e impactam o curso das ações para a viabilização do AEE, havendo um processo de elaboração deste fazer abrangendo histórias, trajetórias, concepções pessoais a respeito de como tornar-se PAEE. Desse modo, com essas sutilezas é que este estudo deseja dialogar.

Neste sentido, Demo (2001) explica que pesquisar é sinônimo de dialogar, ou seja, ao produzir conhecimento do outro para si, e de si para o outro, estabelece-se um contexto comunicativo no qual quem pesquisa se comunica, e, ao comunicar, se constitui potente em produzir instrumentos e procedimentos de comunicação.

Destaca-se os PAEE como sujeitos de pesquisa, com os olhos de quem está atuando na Educação Especial, considerando a indissociabilidade do conceito de professor formador de professores, nos quais estão envolvidos o PAAI e o PAEE, como característica comum entre esses professores que optaram em fazer parte dessa área no município de São Paulo. Quando esse professor, no cotidiano escolar, desenvolve as práticas no Atendimento Educacional Especializado, envolve-se diretamente como uma das referências da cultura inclusiva das escolas.

Esse envolvimento, conforme é constantemente relatado nos momentos formativos com os PAEE, remete ao contato com o mito do professor especialista, que envolve romanticamente as ações deste professorado, por vezes, criando a ilusão de que a todo o momento, o especialista terá o conhecimento e a expertise necessários para organizar as questões relacionadas às barreiras que surgem no cotidiano escolar.

Nesta perspectiva, Triches (2010) desenvolve, a partir da ideia da reconversão docente abordada por Evangelista (2010), uma análise da ação do professor polivalente que busca atender às várias demandas do contexto e da proposta educacional que está em curso. Esse alargamento da docência converge o professor em superprofessor, o que pode aproximá-lo das questões que envolvem a Educação Especial.

Quatro elementos compõem o superprofessor. O primeiro diz respeito ao processo de reconversão ao qual se pretende submete-lo, propondo-se que se abandone o professor tradicional e adira ao “novo” professor, isto é, multifuncional,

polivalente, responsável, flexível, afeito às tecnologias, inclusivo, tolerante, aprendendo ao longo da vida e, acima de tudo, sem crítica as determinações de sua própria condição de professor.[...] O segundo elemento, articulado ao primeiro, refere-se ao alargamento do campo de atuação pela multiplicação de suas funções e pela ampliação das competências que dele se espera. O terceiro relaciona-se à ampliação dos conteúdos da formação, resultando em um currículo inchado, restringindo-se o tempo e a qualidade da formação. Nesse caso, discussões teóricas verticalizadas tornam-se supérfluas. O quarto elemento vincula-se a uma imprecisão na definição do ser professor (Triches, 2010, p.149-150).

Nos diálogos sobre essas expectativas que, citadas como “ilusões” que envolvem as ações dos PAEE compartilhadas nos momentos formativos e nas itinerâncias, é que surgem as novas oportunidades formativas que propiciam a elaboração das pautas formativas com esse grupo que são elaboradas em conjunto tanto para o planejamento anual quanto para o próprio replanejar dentro do cronograma formativo anual. Entendendo que a inclusão é uma construção cultural coletiva, as trocas realizadas nas formações de PAEE buscam auxiliar no planejamento dos recursos e na compreensão da ação colaborativa que reforça o diálogo com os professores que atendem os estudantes na sala regular.

Neste sentido, Batistão (2013) destaca que a formação de professores caminha rumo à construção do desenvolvimento de um potencial humano. Os professores, como sujeitos históricos, interligados e integrados num contexto escolar, podem considerar a inclusão como oportunidade e responsabilidade social para levantar situações desafiadoras da realidade concreta e, a partir dela, projetar a transformação deste ambiente.

Alicerçada na teoria histórico-cultural, de acordo com os pressupostos de Vigotski, este estudo também compreende que cada sujeito está implicado na construção cultural de seu tempo, percorrendo os caminhos sistêmicos, ou seja, cada qual nas suas dimensões históricas, inter-relacionais e pessoais, nos contextos sociais ao qual estão envolvidos (Bittencourt, Fumes, 2021).

Essa teoria oferece subsídios para a reflexão sobre a importância dos contextos, do planejamento do professor para oportunizar situações de aprendizagem que possam produzir significados. Nesta perspectiva, as bases de concepção humana são construídas desde criança e os indivíduos organizam-se enquanto humanos a partir das suas marcas (Pino, 2018), das relações com o meio ao qual estão inseridos, agindo culturalmente sobre ele, ao mesmo modo que o meio também a organiza. É neste movimento de entrelaçamento com o contexto ao qual pertence que a constituição humana vai tomando forma, e por isso o papel da inclusão e dos professores envolvidos nesse processo é tão significativo historicamente (Vigotski, 2000).

Na ação do PAEE também estão as dimensões entre o ensinar e o aprender que, em ação coletiva, possibilitam, através dos acompanhamentos à criança/ao estudante, meios de significar o

vivido junto com as pessoas que a/o rodeiam na experiência social de estarem na escola, seja na SRM ou na sala regular. Essas são as oportunidades que auxiliam no desenvolvimento das funções superiores na atividade intelectual desses sujeitos. Desta maneira, o coletivo pode atuar como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, estabelecendo uma conexão entre o conhecimento e os potenciais de aprendizagem, em um caminho oposto ao reconhecimento do defeito⁶ como fator do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, sendo este, portanto, o papel da educação (Vigotski, 2019).

Esta pesquisa foi desenvolvida no período pandêmico e pós-pandêmico no qual o país e a população ainda lidavam com os efeitos desse cenário historicamente difícil, e que foi marcado pelo distanciamento social ao retorno da rotina cotidiana presencial e por um processo em que foram divulgadas diversas orientações para o retorno das aulas presenciais em que as escolas seguiram as recomendações de saúde direcionadas pela Organização Mundial de Saúde para o controle da pandemia (Covid-19).

As recomendações contidas nos protocolos de saúde regiam as relações sociais e o funcionamento dos espaços públicos. Assim, esta pesquisa se compõe permeada pelas marcas deste contexto, as quais não serão negligenciadas em virtude dos impactos psicológicos e sociais decorrentes nas vidas dos sujeitos.

Isto posto, foram realizadas escolhas metodológicas que subsidiaram a investigação e, para tanto, inicialmente foi realizado um mapeamento sistemático sobre o tema “formação de professores do AEE”, que será descrito juntamente das etapas metodológicas que nortearam esta pesquisa.

O mapeamento sistemático proporcionou a identificação do panorama sobre o campo da formação de professores que é tratada neste trabalho e sobre o vasto campo da produção de conhecimento referente à formação dos professores do AEE, dentre os diferentes campos que envolvem a formação de professores da Educação Especial. Dos estudos que foram categorizados, esta pesquisa busca contribuir com a construção do conhecimento que envolve as temáticas de trajetórias e/ou percursos formativos nos quais estão envolvidas o campo da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado.

A partir do que foi exposto, destaca-se que a justificativa deste estudo parte da necessidade da pesquisadora, que, atuante no CEFAL, juntamente com a sua equipe, subsidia a formação dos

⁶ Em respeito ao tempo histórico que estão compreendidas as obras de Vigotski, alguns termos necessitam ser preservados, até mesmo por razões éticas. Portanto, leia-se “defeito” como condições biológicas relacionadas às deficiências, ou seja, “defeito” está relacionado à terminologia utilizada nos estudos da época para as pessoas que possuíam alguma deficiência, conforme contido nos estudos da Defectologia, em: Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia, obra que foi concebida originalmente a partir de uma aula/palestra no ano de 1929, feita por Vigotski na Seção de Defectologia do Instituto de Pedagogia Científica adjunto à segunda Universidade Estatal de Moscou.

PAEE e considera a importância das vivências desses professores da Educação Especial. Através deste estudo, busca-se abordar como os processos formativos são percebidos pelos sujeitos e como são capazes de reverberar ações em prol dos estudantes nas escolas em que atuam. Com o devido destaque, a ação formativa dos PAEEs como locus deste trabalho, apresenta o seguinte problema de pesquisa: Como os professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de uma Diretoria Regional de Educação no município de São Paulo entendem a sua formação continuada, considerando a proposta ofertada pelo Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão?

Deste modo, este estudo visa investigar como Professores do Atendimento Educacional Especializado PAEE, vinculados a uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo-SP, entendem a sua formação continuada, considerando a ação do Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão. Como objetivos específicos foram definidos: investigar as vivências dos PAEE atuantes do período de 2016 a 2022 acerca da formação continuada, e conhecer suas compreensões sobre a formação para atuar no AEE e a formação que promovem junto aos educadores das unidades escolares que trabalham, abordando os desafios, necessidades ou demandas que envolvem essa prática profissional.

A partir dessas considerações, este trabalho se organiza com base na seguinte estrutura:

O primeiro tópico aborda a Educação Especial, considerando o contexto histórico, as políticas públicas na área em âmbito nacional e no estado de São Paulo, incluindo a estrutura do Atendimento Educacional Especializado no município de São Paulo. Trata, ainda, das políticas públicas para a formação de professores do AEE em correlação temporal com as diretrizes nacionais para a política de formação de professores da Educação Especial em âmbito nacional e as prerrogativas no contexto do município de São Paulo, que subsidiam o trabalho do AEE.

No segundo tópico é exposto o caminho metodológico da pesquisa, incluindo aspectos como: fundamentos teórico-metodológicos, contexto da investigação, participantes, instrumentos e procedimentos que serão utilizados para analisar as informações e as vivências dos professores do atendimento educacional especializado com base na teoria histórico-cultural. Posteriormente, são expostos o tópico sobre informações obtidas e a análise das entrevistas, as considerações finais, referências bibliográficas e os apêndices.

1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo serão focalizadas a Educação Especial e as políticas públicas na área educacional tendo em vista que este estudo se propõe a investigar os professores atuantes neste campo específico de educação. Doravante, a intencionalidade aqui presente não está inclinada em elaborar um roteiro temporalmente descrito ou mesmo em esquadrinhar sobre cada ponto da Educação Especial até a chegada do atendimento educacional especializado, mas sim sinalizar alguns pontos que marcaram esse trajeto, focalizando temas essenciais na área, como por exemplo, a compreensão de deficiência, as diretrizes tanto nacionais quanto as do estado de São Paulo sobre o AEE e a formação de professores na Educação Especial.

1.1 MODELOS DE DEFICIÊNCIA E RELAÇÕES COM AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Os modelos de compreensão social sobre a deficiência variam ao longo da História e organizam o olhar social diante da pessoa com deficiência. Assim, considera-se necessário observar esses modelos porque produziram desde a invisibilidade até a consideração dos direitos das Pessoas com Deficiência, subsidiando políticas públicas voltadas a essa parcela da população.

Desta forma, a intencionalidade de apresentar brevemente alguns desses modelos é a de estabelecer junto a esses um diálogo sobre como os discursos e os objetivos presentes nas políticas de Educação Especial, sobretudo no Atendimento Educacional Especializado, atuam em uma educação na perspectiva inclusiva.

Para contextualizar esses referidos modelos e abordagens a respeito das construções sociais sobre a deficiência, algumas ideias foram organizadas apresentando historicamente essa construção, considerando as contradições e as disputas presentes no campo da Educação Especial na compreensão sobre deficiência.

Considerando que o conceito de deficiência permeia a construção da *práxis* da formação de Professores do Atendimento Educacional Especializado, a qual se destina a centralidade desta pesquisa e que é regida por políticas públicas diante do significado que dimensiona socialmente os sentidos atribuídos aos modelos historicamente construídos sobre a deficiência, elucidaremos os principais modelos a ela relacionados.

Maior (2017), ao analisar a implementação das políticas públicas quanto ao âmbito da Educação para as Pessoas com Deficiência no Brasil, afirma que as políticas educacionais tiveram

início no século XIX com a educação de cegos e de surdos, reproduzindo modelos dos internatos europeus e colaborando para uma hegemonia da cultura ouvinte sobre a educação de surdos. A autora ressalta que o modelo biomédico no Brasil teve início no século XX com a implementação das escolas especiais, e que neste movimento prevaleciam as ideias sobre a deficiência que se relacionavam ao sentido de doença como um infortúnio, atribuídas individualmente aos sujeitos.

As políticas públicas de cunho assistencialista, sobretudo após a epidemia da poliomielite, se pautavam, entre as décadas de 1950 a 1960, em modelos de reabilitação, e se direcionavam ao cuidado para reabilitar os corpos considerados doentes para a integração social. O conceito da normalização está presente nesse momento histórico, no sentido de que as Pessoas com Deficiência haveriam de organizar-se para corresponder aos padrões impostos socialmente (Maior, 2017).

Fogaça e Klazura (2021) (*apud* Diniz, 2007) destacam o surgimento do modelo médico, originado em 1970 na Inglaterra, cujas discussões se organizavam sob significados semelhantes aos que embasam o modelo biomédico. Entretanto, a reabilitação, ali, volta-se ao sentido de preparo para a produção, ditando meios de participação social, com políticas de proteção social organizadas sobre as propostas de reparação das desigualdades sociais, preconizando a igualdade social.

Pinto (2015), ao analisar os modelos de abordagem à deficiência, explica que a marginalização das Pessoas com Deficiência se expandiu à medida em que o capitalismo industrial ascendeu, colaborando para o significado de *capacidade* se instalar nos discursos, com base em uma perspectiva individualista, onde se acentuaram as classificações entre normal e patológico, onde a anormalidade necessitava de intervenção e de controle. As políticas de medicalização se estruturaram nesse contexto, organizando identificações como “deficientes físicos”, “deficientes mentais”, entre outros, orientando tratamentos e serviços tanto no âmbito da saúde quanto educacional.

Em contraposição a esses modelos centrados na deficiência como patologia, voltados para uma visão individual da deficiência, surgia nos anos 1970, o modelo social (Diniz, 2007; Pinto, 2015). A esse respeito, Pinto (2005):

As ideias subjacentes ao modelo social foram primeiramente articuladas pela Union of Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), uma coligação de pessoas com deficiência que surgiu na Grã-Bretanha para combater a exclusão das pessoas com deficiência física e o seu isolamento da sociedade dominante. Num documento publicado em 1976, os Princípios Fundamentais da Deficiência, a UPIAS avançava uma definição de deficiência e incapacidade que rompia com o enfoque tradicional nas incapacidades individuais e colocava uma nova ênfase no papel da sociedade na produção social da deficiência[...] Uma clara distinção entre deficiência e incapacidade era, pela primeira vez, sustentada: “Definimos deficiência (*impairment*) como a falta de uma parte ou da totalidade de um membro, ou o defeito de um membro, órgão ou mecanismo do corpo, e a incapacidade (*disability*) como a desvantagem ou restrição de atividade causada

pela organização social contemporânea, que não leva em conta as pessoas que têm deficiências físicas e, portanto, as excluem da participação nas atividades sociais comuns” (Upias *apud* Pinto, 2015, p.178).

A gênese do modelo social se organiza em oposição ao sistema de produção capitalista, que reproduz meios de oportunidades de produtividade definido pelas capacidades, redimensionando o conceito de deficiência como atributo advindo dos sujeitos para o social. Desta forma, o meio passa a ser visto como deficiente acarretando barreiras que inviabilizam a plena participação das Pessoas com Deficiência nos espaços sociais (Diniz, Barbosa, Santos, 2009; Fogaça, Klazura, 2021).

Quanto ao prisma do modelo social da deficiência, Sassaki (2009) aponta que o olhar para a deficiência se volta aos ambientes e aos meios adaptativos, às pessoas, aos aparatos ou objetos, como propulsores adaptativos, ou seja, responsáveis por construir e gerarem condições de acessibilidade, levando em conta as seguintes dimensões:

Arquitetônicas - que viabilizam o acesso aos locais, tais como rampas, plataformas elevatórias, elevadores, marcações táteis nos pisos, dentre inúmeras possibilidades de adaptação e planejamento arquitetônico.

Comunicacionais - compreendendo que a comunicação é multimodal, ou seja, podemos nos comunicar de variadas formas a partir de gestos, das expressões faciais/corporais, por meio de imagens, estruturas linguísticas como os idiomas e a LIBRAS, a partir de demandas comunicacionais que vêm de situações sociais, as quais são significadas em comunidades, podendo ter seus sentidos articulados.

Sobre os recursos comunicacionais, estes podem ser garantidos, também, através do uso de recursos de tecnologia assistiva, que garantem a expressão e a comunicação de desejos, pensamentos, a possibilidade de fazer escolhas, de comunicar os sentimentos e de demonstrar a compreensão, como as pranchas de comunicação que podem ser elaboradas a partir das letras através da escrita, ou com o uso da simbologia gráfica, utilizando-se de sistemas de comunicação alternativa ou aumentativa, de forma impressa ou com o uso digital (Hodge, Kress, 1988; Bersch, 2017).

Metodológicas - que correspondem à retirada de barreiras técnicas, que organizam os métodos de acesso ao lazer, à educação e ao trabalho, de variados âmbitos da vida social para a garantia da participação. Esta dimensão mobiliza a reflexão de que os espaços comuns, tais como cinemas, escolas, teatros, mercados etc., necessitam ser repensados quanto aos seus meios para que pessoas, em suas múltiplas condições humanas, tenham garantida a sua interação com o meio e a vida social presentes nesses espaços.

Instrumentais - que viabilizam a disponibilização de utensílios, ferramentas e objetos que se adequam às necessidades das pessoas, como por exemplo, talheres, objetos de uso pessoal, roupas, lupas, planos inclinados, dentre outros.

Atitudinais - provindas do olhar “do outro”, esta dimensão também se refere à barreira relacional, direcionada às Pessoas com Deficiência através da ação das pessoas que não possuem esta condição em sua experiência humana. Envolve relações carregadas de preconceitos, discriminação e estigmas e possuem raízes estruturais na cultura, que necessitam de mobilização social e de abordagem constante da temática para serem quebradas e eliminadas do comportamento sociocultural.

Programática - esta dimensão trata das legislações que organizam as políticas públicas que regem direitos, normas e regras a fim de que possam ser viabilizados os meios para a garantia da quebra das barreiras nas dimensões supracitadas.

Segundo Maior, na década de 1980, houve uma mudança importante quanto aos direitos da pessoa com deficiência, a saber:

[...] as conquistas mais importantes correspondem à atuação no processo constituinte, quando não se permitiu uma cidadania separada para as pessoas com deficiência e sim a inserção dos seus direitos nos diversos capítulos da Constituição de 1988, conforme desejo dos ativistas do movimento (2017, p.31).

Com relação a Constituição Federal de 1988, Maior (2017) aponta como um período de intenso aprofundamento das discussões dentro do campo para os movimentos sociais PcD, ademais na Constituição foi registrado pela primeira vez o termo “Atendimento Educacional Especializado” correspondente aos princípios para o ensino ofertado preferencialmente na rede regular, sendo que sobre o termo “preferencialmente”, mais à frente, serão abordadas as suas implicações. Em 2009, o modelo social foi ratificado no documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil, sendo incorporados à nossa Constituição os princípios legais que abrangem o modelo social, conforme artigo 1 da Convenção:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Maior, 2017, p.34).

O modelo social representou um grande avanço nas políticas públicas relacionadas à pessoa com deficiência, na cisão com a compreensão da deficiência de modo patológico e individual como corresponsabilidade social. Contudo, apesar de neste momento os movimentos sociais das Pessoas com Deficiência terem tido as suas vozes ouvidas e validadas, promovendo diversos avanços na

nova leitura dos conceitos, muitas críticas surgiram, em especial, sobre as análises que atribuem ao significado de deficiência uma criação unicamente social.

Outro importante assunto a ser destacado foi em relação às políticas públicas voltadas à educação, que foram pautadas em interesses capitalistas e marcadas pelos discursos apresentados por organismos internacionais. As discussões consideraram a escuta acerca das demandas dos movimentos sociais, no entanto, devido a interesses econômicos, foram atrelados ao conceito de deficiência significados que, mesmo representando teoricamente muitas oportunidades, nunca tangíveis, ainda custavam a organizar os meios que garantissem a emancipação das Pessoas com Deficiência, revelando ainda mais as contradições dentro dessa compreensão (Shiroma, 2001; Garcia, 2013; Garcia, Michels, 2021).

No final da década de 1990, os discursos dos organismos internacionais “forjam uma face humanitária em lugar do economicismo, depositando na educação a solução das mazelas sociais” (Garcia, Michels, 2021, p.2).

Shiroma (2001), ao tratar sobre os desafios da inclusão, discute como os conceitos estabelecidos nas políticas públicas reforçavam os significados integracionistas, de um modo inverso, como contradições, que se despontavam entre o final do século XX e início do século XXI.

Na década de 1990, o discurso oficial apresentou nova formulação, dissolvendo a tensão que contrapunha interesses econômicos e sociais; conceitos outrora antagônicos apareceram como complementares. Essa bricolagem pode ser observada em documentos da Cepal do início da década, nos quais os termos educação, competitividade, eficiência e equidade foram costurados em um arranjo emblemático que forneceu o tom das políticas públicas na região. No início do século XXI, educação, cidadania e inclusão social passaram a ser vistas não só como interdependentes aos interesses econômicos, mas como imperativas às nações (Shiroma, 2001, p.1).

Como contradições, a autora destaca, ainda, a oferta de uma educação para todos, onde somente o acesso estava ao alcance dos estudantes, mas as vias participativas reforçavam os sentidos voltados às capacidades individuais, pautados na meritocracia e no significado de capacidade que ficou aparente na significação sobre o próprio termo inclusão, que se organiza nos textos legais como o oposto de exclusão. Verifica-se que inclusão se relacionava à justiça social, correspondendo à inserção profissional no mercado de trabalho, isto porque o termo “justiça social” está presente em estratégias voltadas para a eficiência econômica, e, assim, surgiram políticas de instrução e treinamento para a empregabilidade (Shiroma, 2001).

As críticas referentes ao modelo social da deficiência despontam especialmente no início do século XXI. Um dos pontos principais discutidos é a respeito de como se organiza o debate sobre

acessibilidade diante das diferentes condições humanas, envolvendo diálogos com perspectivas variadas, que se organizam em abordagens que vão atribuir socialmente os significados, sobretudo no que tange às barreiras atitudinais trazidas inicialmente pelo modelo social.

Dentre essas abordagens se encontra a crítica feminista, organizando inicialmente em crítica ao movimento UPIAS⁷, uma coligação originária da Grã-Bretanha formada para o combate contra a exclusão social das Pessoas com Deficiência, um dos principais pontos levantados por essa crítica é a de que este grupo foi formado fundamentalmente por homens brancos cadeirantes, sendo que um dos símbolos que vieram a se tornar marca das pessoas com deficiência, por ter sido amplamente difundido, a partir deste grupo, foi o da cadeira de rodas. A crítica feminista defende o ideário da valorização dos corpos e suas subjetividades, a partir das narrativas pessoais, e sobre a compreensão da deficiência reforçam o corpo pessoal como político, organizando ideias a respeito do capacitismo estrutural e se alinha a perspectivas que reúnem estudos sobre discussões de gênero, compreendendo a deficiência nas interações sociais, como características oriundas dos contextos e sentidos atribuídos diante da condição humana. Sobre este assunto, segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009):

Seriamente considerar a diversidade de impedimentos não se resolvia com o simulacro da normalidade, pois era preciso desafiar a cultura da normalidade. As barreiras sociais para a inclusão de uma pessoa com impedimentos intelectuais graves são múltiplas, de difícil mensuração e permeiam todas as esferas da vida pública. Foi assim que as narrativas sobre o corpo com impedimentos e o tema do cuidado como uma necessidade humana passaram a ser discutidos no campo dos estudos sobre deficiência (Diniz, Barbosa, Santos, 2009, p.72).

Dentre as abordagens referidas, há estudos sobre a deficiência que envolvem gênero e a compreensão das interações entre os corpos de pessoa com deficiência e o social, sendo que nesses é desenvolvida a crítica ao capacitismo estrutural (Campbell, 2009; Taylor, 2017).

No conceito do capacitismo estrutural, compreende-se que a sociedade historicamente está imersa em uma construção de um ideal de corpo e funcionalidade. Nesta lógica quem não corresponde a esses padrões é excluído ou oprimido, sendo que a defesa dessa crítica se apresenta sob os mesmos preceitos que balizam a crítica ao sexismo, bem como o racismo que estão estruturados nas construções histórico sociais (Gesser, Böck, Mello, 2020).

Nesta perspectiva, o capacitismo permeia as relações voltadas à pessoa com deficiência, sendo estruturante nela própria e no modo como a própria pessoa se organiza socialmente, se

⁷ O termo UPIAS, que é a sigla de *Union of Physically Impaired Against Segregation*, surgiu na Grã-Bretanha em formato de coligação de pessoas com deficiência com o propósito de enfrentamento das condições de exclusão e segregação das pessoas com deficiência física promovendo ações que vislumbrassem formas de participação social (Pinto, 2015, p. 178).

evidencia nos diálogos voltados aos direitos humanos e propõe ações denominadas anticapacitistas para o rompimento dos ciclos que se reproduzem nesta lógica (Gesser, Böck, Mello, 2020).

Essa perspectiva reúne uma fundante discussão sobre as políticas públicas relacionadas ao cuidar, pautando a interdependência como característica humana. A partir de uma cultura anticapacitista estrutura novos sentidos sociais à pessoa com deficiência, elaborando uma crítica sobre o modelo hegemônico de independência dos corpos (Costa, Angelucci, Rosa, 2022).

Organizado quase em oposição ao modelo social, o modelo relacional enfoca o conceito de deficiência, abrangendo abordagens interativas. Sobre o tema, Pinto (2015) ressalta:

Sustentando que "as pessoas são incapacitadas pela sociedade e pelos seus corpos" Shakespeare propõe "uma abordagem interativa", que defina deficiência como uma relação entre "fatores intrínsecos" (incluindo a natureza e a gravidade da deficiência, as atitudes pessoais face à mesma, as qualidades pessoais, as competências individuais e a personalidade) e "fatores extrínsecos" (que englobam, entre outros, os ambientes, os sistemas de apoio e a opressão social) (Pinto, 2015, p.188).

Deste modo, os autores que realizam essa discussão compreendem a deficiência como mecanismo de opressão social, acentuada pelo capitalismo e ampliada pelas condições de vulnerabilidade social que vivem as Pessoas com Deficiência (Pinto, 2015).

O modelo biopsicossocial, abordado por Fogaça e Klazura (2021), foi criado a partir do modelo social e surgiu inicialmente na Lei Brasileira de Inclusão no ano de 2015. Nele se considera, além da insuficiência do modelo médico, um olhar para o social em diálogo com os impedimentos e as barreiras, organizando ideias que reconhecem as dificuldades sociais, mas se inclinam para uma visão da pessoa com deficiência enquanto sujeito de direitos em sua totalidade.

A CIF se constituiu em um vocabulário biopsicossocial que descreve os impedimentos corporais, as barreiras sociais e a participação, isso significa que é necessário reconhecer a desigualdade pela deficiência. As disputas dos modelos biomédico e social não se dão apenas como perspectiva metodológica de análise da deficiência, elas representam concepções de quem é a pessoa com deficiência, do seu lugar social, quais direitos devem acessar, além da distância entre um modelo e outro da compreensão da gênese da desigualdade social (Fogaça, Klazura, 2021, p. 11).

Conforme expõem os autores, a proposição de novo meio avaliativo da deficiência pretende viabilizar meios outros como a Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde (CIF), e estabelecer uma nova significação para a ideia de deficiência associada à patologia que organiza o acesso aos serviços e às ações sociais voltadas às Pessoas com Deficiência que é a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), a qual, até os dias atuais envolve contradições ao longo da História no que se refere ao conceito de deficiência.

Considerando esse contexto, para Kassir (2019), a Educação Especial se configura como um campo de disputas e embates em diferentes áreas como a saúde, a educação, a sociedade civil, onde as decisões são complexas no que tange aos direitos das Pessoas com Deficiência.

Nota-se que as significações que abrangem o conceito de deficiência estão em constante transformação, são permeadas de contradições e envolvem perspectivas diferentes que se inter cruzam ao longo da História. Aqui, destacam-se as palavras de Dainez (2017, p. 3):

A tensão posta entre o padrão de desenvolvimento desejado pelos preceitos de uma dada sociedade, a especificidade da condição orgânica e a heterogeneidade das formas de constituição da organização e do funcionamento psicológico era uma preocupação expressa e enfatizada por Vigotski (1997) já no final do século 19 e início do século 20, e se intensifica nos dias atuais.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa, compreende-se a deficiência a partir do modelo social e os diversos avanços sociais em decorrência deste, estabelecendo conexões com a crítica feminista referente ao conceito do anticapacitismo como compreensão dos fatores históricos estruturantes que visam à normatização dos corpos das Pessoas com Deficiência em balizamento com suas funcionalidades que se voltam a servir os meios de produção.

Por estabelecer essa compreensão, as veias centrais desta pesquisa encontram-se na perspectiva histórico-cultural elucidada por Rodina (2006) *apud* Dainez (2017) que, pautadas na teoria histórico-cultural, desenvolvem a compreensão da deficiência como condição humana, o que requer um olhar problematizador sobre como o meio está estruturado para se adequar e organizar vias para se lidar com as condições orgânicas dos sujeitos que dele farão parte.

A perspectiva histórico-cultural reconhece no vanguardismo dos estudos de Vigotski a compreensão dos sujeitos em sua integralidade e a deficiência como constructo social que envolve as funções psíquicas e sociais nas quais os sujeitos se constituem como humanos, estabelecendo conexão com o que lhe é específico, diante do olhar para o seu desenvolvimento.

Dainez (2017), ao apresentar as ideias de Rodina (2006) a respeito dos estudos de Vigotski sobre as relações sociais da deficiência, destaca a compreensão das relações entre a noção primária (que corresponde ao déficit orgânico) e secundária (que se organiza nas dimensões sociais), cujas interferências das relações sociais estabelecidas nesta compleição, a depender de como estiver organizado o meio, podem provocar uma relação distorcida da própria criança com o meio social operante, acentuando os estigmas, os preconceitos, e reproduzindo os ciclos de integração e exclusão. Com isso, se perpetua a ideia de que a Pessoa com Deficiência deve se ajustar ao meio, ou seja, não é somente o acesso, no sentido de acessibilidade, que garante o desenvolvimento da

criança no espaço escolar, mas a consideração da integralidade da criança e de sua condição orgânica dentro dos preâmbulos organizativos do meio.

As autoras Prestes e Tunes (2021), de igual forma, destacam a relevância em considerar a condição orgânica ao apresentarem os problemas da defectologia, apontando que, em conjunto com o déficit orgânico, se encontram as forças e as tendências para a sua nivelção. As autoras apontam para um aprofundamento reflexivo sobre quais são os fatores que, ao serem desenvolvidos, podem orientar a criança com deficiência para a superação do déficit orgânico no meio.

Nesse sentido, é importante explicar que a noção de nivelção que se organiza na defectologia se relaciona ao sentido de superação, envolvendo o conceito de compensação e que implica inicialmente a reorganização dos fatores culturais como possibilidade de compensação do déficit orgânico.

A compreensão social a respeito da compensação tem se relacionado com uma correção social do déficit orgânico. Dainez e Smolka (2016) e Dainez (2017) apontam que essa nova associação, se atribuída aos significados sobre o conceito de deficiência, relacionam-se sobre como as compensações sociais podem implicar em uma redução da complexidade quanto ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, relacionando-se com a normalização presente nos meios de integração vigorados em um passado não tão distante.

Na perspectiva histórico-cultural, são considerados os fatores sociais que envolvem os sujeitos correspondentes com a construção social da sua deficiência em relação às vias de organização de participação social, considerando a integralidade dos sujeitos em todas as dimensões. Isso nos permite dizer que a compreensão do sujeito não se resume à sua deficiência, mas sim que nas dimensões é que se orienta prospectivamente o social, se voltando para as formas de participação diante dos fatores que envolvem o seu desenvolvimento.

1.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação Especial no Brasil teve início entre o final do século XVIII e o início do século XIX, apresentando características que se alteraram ao longo do tempo. Assim, o momento presente, no que tange à inclusão, não se organizou de maneira arbitrária, mas se constituiu num movimento histórico de uma transformação social (Januzzi, 2004).

Os pontos aqui mencionados referem-se aos processos históricos que compreenderam a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão, na régua do tempo. No início do século XIX, a Educação Especial no Brasil foi marcada por práticas médicas e higienistas. Naquela época, a economia era centrada na produção rural e mercantil, forjada no trabalho braçal, portanto, deter uma

deficiência em uma sociedade em que a exclusão e a não aceitação das diferenças prevalecia significava invalidez (Januzzi, 2004).

No mesmo século, sob o governo de D. Pedro II, no estado do Rio de Janeiro, foram estabelecidas iniciativas destinadas à educação dos cegos e dos surdos em instituições para o atendimento a essas especificidades. Em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que, a partir de 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant (IBC). Também foi inaugurado o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos que, em 1957, tornou-se o Instituto Nacional de Educação de Surdo (INES), o qual, desde sua abertura, ofertou educação literária e ensino profissionalizante (Mazzotta, 2005).

No início do século XX, entre as décadas de 1920 e 1930, os processos de popularização da escola primária se expandiam pelo país com vistas à redução do analfabetismo, que atingia em torno de 80% da população. Ao mesmo tempo que a expansão do ensino primário ocorria, o que representava a oportunidade de aumento da escolarização dos brasileiros, as vertentes psicopedagógicas foram trazidas pelo movimento da Escola Nova, o qual defendia reformas educacionais como base para o enfrentamento das desigualdades sociais (Mendes, 2010). Nesse momento, evidenciava-se a crença que a separação de alunos “normais” e “anormais” traria benefício para todos no processo educativo (Kassar, 2011).

Deste modo, difundiu-se no Brasil a ideia de que a educação de Pessoas com Deficiência deveria se dar em locais especializados para não interferir no rendimento dos estudantes considerados “normais”. A influência das vertentes médicas e psicológicas na educação se consolidou através do Decreto 5.884, de 1933, que previu a instituição do Código da Educação no estado de São Paulo sobre a Educação Especializada. Neste momento, houve a ampliação das propostas de instituições privadas para atender às crianças com deficiência, cujas vagas demonstravam ser insuficientes no sistema público de ensino.

Mazzotta (2005) destaca a criação de instituições na primeira metade do século XX que notoriamente apresentaram relevância para a consolidação das políticas relacionadas à Educação Especial, dentre elas: a Fundação do livro do Cego no Brasil (FLCB), ocorrida no ano de 1946, que dedicou-se à produção e à distribuição de livros impressos em Braille para todo o Brasil; a criação do Instituto Santa Terezinha, em 1929, para educação a surdos do Ensino do 1º grau, contando com atendimento médico, fonoaudiológico e psicológico; e a criação do Instituto Educacional São Paulo (IESP), em 1951, para ofertar atendimento educacional e clínico a Pessoas com Deficiência.

O Instituto Pestalozzi iniciou suas atividades em Canoas no começo do século XX, atendendo a Pessoas com Deficiência intelectual no modelo de internato e externato, a partir do ano de 1926. Já as Sociedades Pestalozzi, que também prestavam atendimento às Pessoas com

Deficiência intelectual, tiveram suas instalações primeiramente estabelecidas em Minas Gerais, em 1935, posteriormente no Rio de Janeiro, em 1948, e em São Paulo, em 1952.

Na segunda metade do século XX, as Associações dos Excepcionais (APAEs) foram instituídas com diferentes características na estrutura dos seus serviços: no Rio de Janeiro, em 1954, com o caráter de atendimento para o preparo profissional e em São Paulo, no ano de 1961, ofertando atendimentos clínicos, psicológicos, terapia ocupacional e núcleos de aprendizagem que disponibilizava formação técnica especializada. No atendimento às Pessoas com Deficiências físicas, em São Paulo, o Lar São Francisco dispôs os serviços de reabilitação, além da Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), fundada em 1950 e que realizava o atendimento escolar e reabilitação (Mazzotta, 2005).

No ano de 1961, com a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases, criou-se o Conselho Federal de Educação, e nessa legislação surgiu a expressão “educação de excepcionais”. Tal normativa fortaleceu a expansão das instituições de cunho filantrópico a partir do estabelecimento de parcerias com o governo financiadas com repasses da área da Assistência Social (Mendes, 2010). Contraditoriamente, essa mesma legislação constituiu-se como o marco inicial para o reconhecimento do estudante (PcD) no seu direito primo a estar nessa rede de ensino.

Nota-se, nesta breve descrição, que no país a Educação Especial caminhou em itinerários opostos à garantia de escolarização que indicava as intenções de ser “para todos”. A esse respeito Mendes aponta que:

Os movimentos sociais pelos direitos humanos, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com status minoritários, tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável. Tal contexto alicerçou uma espécie de base moral para a proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças (2006, p. 388).

Ainda segundo a autora Mendes (2010), o período da ditadura militar (1964-1985) foi um momento marcado pela repressão de manifestações políticas, por conflitos sociais e por mudanças na área educacional, em especial, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, que alterou a estrutura da oferta do ensino básico, estruturado em níveis de 1º grau dividido em 8 anos, com obrigatoriedade dos 7 aos 14 anos, e de 2º grau, com duração mínima de três anos. Verificou-se, nesse momento histórico, a presença do movimento de integração escolar, que propiciou a desinstitucionalização parcial da Educação Especial, com estudantes sendo atendidos basicamente

em classes especiais nas escolas regulares, mas havendo, contudo, grande incentivo dado à iniciativa privada ou a entidades filantrópicas na educação de Pessoas com Deficiência.

Na integração escolar, quem estava matriculado nas escolas regulares eram as crianças com deficiências mentais ou físicas com leves impedimentos, além de estudantes repetentes que estavam à margem do padrão da educação formal. As crianças que apresentavam outras deficiências com impedimentos físicos e/ou sensoriais eram mantidas institucionalizadas tendo a sua educação subsidiada pelo setor privado (Kassar, 2010; 2011).

No ano de 1985, com o fim do governo militar, importantes mobilizações traçavam rumos outros para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência, em especial quanto à educação. Nessa década, prevalecia a normatização da proposta da integração escolar. Em 1986, foi lançado o “Plano Nacional de Ação Conjunta” e, com base neste documento, foi instituída a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora da Deficiência (Corde), responsável pela administração federal nos assuntos referentes às Pessoas com Deficiência (Mendes, 2010).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu-se como um marco zero para o período da inclusão educacional. Essa legislação foi organizada a partir de mobilizações importantes que envolveram a sociedade civil e se destacou pela defesa dos direitos sociais, estabelecendo princípios relativos à descentralização e à municipalização, o que favoreceu a elaboração de novas políticas sociais. A partir da promulgação da Constituição, na Educação Especial, foi assegurada a disponibilidade da educação de Pessoas com Deficiência ser realizada preferencialmente na rede regular de ensino por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado (Kassar, 2011; Mendes, 2010)

No que concerne ao direito da pessoa com deficiência à Educação, Maior (2017) analisa que:

A conquista de direitos pelas pessoas com deficiência é recente e pode ser dividida em duas fases distintas. Inicia-se pelo envolvimento e condução do processo pelas famílias e por profissionais dedicados ao atendimento e, posteriormente, pela participação direta das próprias pessoas com deficiência, apoiadas por familiares. Em ambos os momentos predomina a atuação das associações da sociedade civil que lutam por espaço para as pessoas com deficiência na agenda política. Da tutela à autonomia, o movimento social procura vencer a discriminação, a desvalorização e a falta de atenção por parte dos governos (Maior, 2015, p. 30).

Cabe ressaltar que, na década de 1990, tomou impulso um crescente movimento voltado à luta pelos direitos das Pessoas com Deficiência, havendo a difusão de debates e pautas em âmbitos internacionais e nacionais, envolvendo a sociedade civil, relacionados à inclusão social.

Kassar (2011) se remete ao movimento das Pessoas com Deficiência ao abordar três aspectos que culminaram na disseminação das ideias relativas à Educação Inclusiva. O primeiro está

relacionado às importantes mudanças ocorridas globalmente uma vez que, ao final da II Guerra Mundial, emergiu um cenário no qual muitas pessoas apresentaram deficiências decorrentes dos conflitos bélicos. Neste sentido, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) manifestou a preocupação sobre a reinserção das Pessoas com Deficiência física no âmbito profissional. O segundo aspecto é compreendido a partir da própria luta do movimento das Pessoas com Deficiência, que teve início internacionalmente nos anos 1950, mobilizando ações, associações, congressos e demais oportunidades para reunião de pautas a respeito da necessidade da garantia dos direitos referentes a esse público. O terceiro aspecto está relacionado ao impacto das convenções internacionais na medida em que são aceitas e ratificadas pelo Brasil.

A educação inclusiva adota como premissa a educação como um direito comum e inalienável a todas as pessoas, com vistas a um compromisso social coletivo para a garantia do acesso, da permanência e da participação nos espaços escolares regulares, nas salas comuns, com ideias inclinadas para as modificações dos meios, dos ambientes, dos contextos e das relações sociais neles presentes. Distancia-se do conceito de integração escolar, no qual a escola garantia o acesso, enquanto os meios adaptativos eram organizados em espaços de classes especiais, onde somente os estudantes com impedimentos que necessitavam de poucos ou nenhum recurso de adaptação curricular tinham a oportunidade de participar das atividades nas salas regulares. Na integração escolar, a vertente predominante era a psicopedagógica com fortes influências da psicologia (Mendes, 2010).

Considerando essa breve contextualização, ressaltam-se no Quadro 1 os principais marcos legais que historicamente configuram o cenário da Educação Especial no Brasil.

Quadro 1 - Documentos oficiais relacionados aos direitos da pessoa com deficiência.

Ano	Legislação	Determinações Legais
1989	Lei 7.853/1989 (regulamentada pelo Decreto 3.298/1999)	Estabelece os princípios de Integração social Institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE
1990	Lei 7.853/1989	Estabelece o acesso ao mercado de trabalho. Determina a reserva de cargos nos concursos públicos
1991	Lei 8.213/1991	Institui a reserva de 2 a 5% dos cargos nas empresas com 100 ou mais empregados para beneficiários reabilitados e Pessoas com Deficiência capacitadas profissionalmente
1993	Lei 8.742/1993	Organiza serviços referentes à Assistência Social como: residências inclusivas - modelo de moradia com apoios para a autonomia e a vida independente na comunidade; a concessão do benefício de prestação continuada (BPC), no valor de um salário-mínimo mensal.

2000	Leis 10.048 e 10.098/2000	Regulamentada no Decreto 5296/2004, referente à acessibilidade, esta legislação define a prioridade de atendimento às Pessoas com Deficiência ou mobilidade reduzida (idosos, gestantes) e estabelece normas para a promoção da acessibilidade
2002	Lei 10.436	Estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e mantém o português escrito como segunda língua.
2005	Lei 11126	Estabelece que as pessoas cegas ou com baixa visão, após a Lei 11126/2005 e o Decreto 5904/2006, podem ingressar e permanecer com o cão-guia em ambientes e transportes coletivos, com espaço preferencial demarcado.
2008	Lei Estadual 12907/2008 Decreto 59316/2013	Institui as medidas determinadas pela Convenção e pelos artigos 57 a 59 da Lei Estadual 12907/2008 (São Paulo, 2008), aplicadas à realidade de São Paulo no Programa Estadual de Prevenção e Combate à Violência contra Pessoas com Deficiência. (O programa foi instituído pelo Decreto 59316/2013, junto à Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo e envolve instâncias correlatas (São Paulo, 2013)).
2009	Decreto 6.949/2009	Estabelece no Brasil, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi ratificada com base no § 3º do artigo 5º da Constituição, incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004, passando a marco constitucional.
2012	2012 Decreto Nº 7.480	Regulamenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo a garantia de acesso à educação e ao ensino profissionalizante, incentivando formação e capacitação de profissionais especializados para o seu atendimento.
2015	Lei Brasileira de Inclusão	Estrutura a proposta de alterar e complementar a legislação aos comandos da Convenção da ONU Estabelece ênfase nos direitos relacionados à: Acessibilidade Garantia da educação inclusiva Concessão de tecnologia assistiva no âmbito da reabilitação e da educação Avaliação biopsicossocial da deficiência, o cadastro e o auxílio inclusão para estimular a entrada no mercado de trabalho pelos beneficiários do BPC.
2016	Lei 13.409/2016	Torna obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de ensino superior federais.
2020	Lei nº 17.272	Dispõe sobre a realização de sessões de cinema adaptadas para pessoas com Transtorno do Espectro Autista e suas famílias.

Fonte: elaboração própria a partir de Maior (2015; 2017).

No cenário internacional, vale lembrar que, na década de 1990, ocorreram conferências importantes para a elaboração de novas metas com relação à educação nos diversos continentes, dentre elas, destacam-se: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que reuniu professores de diferentes partes do mundo para tratar sobre o direito à educação, cujos debates estimularam um consenso sobre a necessidade em reunir esforços para garantir o acesso, o direito e a permanência das crianças na escola básica; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em 1994 na cidade de Salamanca, na Espanha, que pautou a necessidade de inclusão dentro dos sistemas regulares de ensino às crianças, aos jovens e aos adultos com necessidades especiais, e que foi ratificada pelo Brasil. Essas conferências foram relevantes devido ao fato de propiciarem a elaboração de leis e políticas na área da Educação que buscaram garantir o direito ao acesso e à permanência das Pessoas com Deficiência no ensino básico (Mendes, 2006).

A respeito dos acordos que visavam a universalização da educação de forma gratuita e obrigatória no Brasil, Kassar esclarece que:

No entanto, a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a Política nacional de educação especial (Brasil, 1994), divulgada em 1994, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), de 1996, e as Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica de 2001 (Brasil, 2001) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável, de certo modo (2019, p. 7).

A autora discute que, apesar de as declarações terem influenciado a elaboração de políticas brasileiras sobre a inserção de estudantes com quaisquer tipos de deficiência na escola regular, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, explicita o caráter preferencial e não obrigatório da matrícula desses estudantes. Dessa forma, muitas crianças com deficiência ainda eram atendidas nas instituições que ofereciam o ensino especializado. No entanto, a autora salienta que, neste momento, a palavra inclusão e seus princípios fundamentais começaram a fazer parte do discurso nacional, o que impulsionou, posteriormente, a criação de diversas legislações voltadas à essa perspectiva.

Ainda sobre a LDB/1996, Aranha (2000) menciona que tal normativa atribuiu aos municípios a responsabilidade do ensino de 0 a 14 anos para todas as crianças, incluindo como público as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/superdotação (Maior, 2017).

No início do século XXI, a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na Guatemala no ano de 1999, assegurou às Pessoas com Deficiência os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que qualquer outra pessoa e recomendou a eliminação de barreiras que impedissem o acesso à escolarização dessas pessoas nos diversos países participantes.

Sobre os impactos da Convenção no Brasil, Capellini e Rodrigues afirmam que:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (Brasil, 2006b), estabelece que os parceiros (entre eles, o Brasil), deveriam assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizassem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão. Como resultado, nesse mesmo ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a UNESCO, lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007b). Entre seus objetivos, prevê a inserção, no currículo da educação básica, de temáticas relativas às pessoas com deficiência além de desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência até na educação superior. Ficou definido também o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 (Brasil, 2007a). Entre seus eixos principais está a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a garantia de acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior. No PDE é reafirmada a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial (2014, p. 8).

Desta maneira, a inclusão estava um passo à frente do acesso, com vistas para a garantia dos direitos de qualificação deste acesso, a partir dos princípios da acessibilidade, com objetivos de plena participação e inclusão, com foco na formação de professores para planejar e organizar ações, planos para subsidiar a inclusão também no ensino superior (Capellini, Rodrigues, 2014).

No Brasil, em 2001, foi publicada a Resolução pelo Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 2, a qual estabelece que os sistemas de ensino garantam a matrícula dos educandos com necessidades educacionais especiais em todo o sistema de ensino, e apresenta as características desse público, a saber:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.
- II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grandes facilidades de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes; (CNE, 2001, p. 8).

No ano de 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) consolidou o Atendimento Educacional Especializado, disponibilizando a Educação Especial a favor da Educação Inclusiva. Neste momento, nota-se que uma das maiores mudanças está relacionada ao conceito de deficiência que passa a agir sobre o modelo social.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado, ressalta-se que, no ano de 2009, foi publicada a Resolução nº4 CNE/CEB a qual organizou as diretrizes operacionais para o exercício do AEE. Essa normativa sinaliza que o atendimento deve ser ofertado no contraturno, atrelando-o à matrícula nas salas regulares, sendo disponibilizado preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) instaladas nas escolas regulares. Esta resolução aponta que é próprio do serviço e do fazer específicos do AEE oferecer subsídios para os professores estruturarem ações nas escolas, como segue:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009, p. 2).

Nota-se que o Plano do AEE se constitui como um potente instrumento para a estruturação de articulações com a comunidade escolar, tendo em vista a organização das ações pedagógicas inclusivas, mas que depende de uma construção afinada com a gestão escolar a fim de alcançar os objetivos pedagógicos propostos.

Os Decretos nº 7.611 e 7.612 do ano de 2011, estabelecidos a partir do Plano “Viver sem Limite”⁸, viabilizavam em escala nacional recursos técnicos para ampliar o acesso e a permanência das Pessoas com Deficiência nas escolas. Neles estavam previstos investimentos em recursos arquitetônicos e de tecnologia assistiva para equipar as SRM. Os referidos decretos também reforçam o caráter suplementar ou complementar, sendo o suplementar referente ao atendimento dos estudantes de Altas Habilidades e o complementar para os estudantes com deficiências e com transtornos globais de desenvolvimento (TGD).

⁸ O Plano “Viver Sem Limites”, instituído e assinado em 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff, objetivava a promoção e articulações de políticas, planos e programas para a garantia do pleno exercício das funções plenas de forma equitativa dos direitos das pessoas com deficiência, possuindo em suas diretrizes centrais a garantia do sistema educacional inclusivo, também viabilizando a garantia em seus equipamentos, a devida acessibilidade e o acesso a transporte, condições de políticas assistenciais, ampliações e qualificações da rede de atenção à saúde à pessoa com deficiência e prevendo o uso dos recursos e tecnologia assistiva. O texto na íntegra está disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 05 out. 2022.

No Plano Nacional de Educação, elaborado em 2014, e que prevê metas até o ano de 2024, é sinalizada a necessidade de universalização do ensino para o público de 4 a 17 anos incluindo Pessoas com Deficiência, TGD e Altas Habilidades.

Em 2015, foi publicada a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência/ Estatuto da pessoa com deficiência (LBI), texto que ficou em tramitação por quinze anos, reunindo um cabedal de assuntos que subsidiam a igualdade de oportunidades ao exercício do direito às liberdades fundamentais com vistas à cidadania e à inclusão social. A LBI vem reforçar movimentos e ações voltadas à acessibilidade e à inclusão das Pessoas com Deficiência na sociedade.

No que tange à implementação e à organização do Atendimento Educacional Especializado, destacam-se, no Quadro 2, alguns documentos legais elaborados a partir de 2008, a saber:

Quadro 2 - Documentos oficiais relacionados ao Atendimento Educacional Especializado

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	Ano	Documentos legais	Conteúdo/ Deliberações
	2008	Portaria nº 948/2007	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
	2008	Decreto nº6571	Apresenta as disposições gerais para a implementação do Atendimento Educacional Especializado Apoio técnico e financeiro para a implementação das SRM;
	2009	Resolução nº4 CNE/CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial O caráter suplementar ou complementar do AEE. Disponibilização dos recursos FUNDEB, relacionados a dupla matrícula. O plano do AEE Organiza a atribuições dos professores do AEE Estrutura as características do fazer do serviço do AEE.
	2011	Decreto nº7611	Dispõe sobre a organização de: Serviços de Apoio; Ações do AEE para o caráter complementar ou suplementar; Os objetivos do AEE, dentre eles a transversalidade no Ensino Regular; A prestação da UNIÃO para o apoio técnico e financeiro no que corresponde o aprimoramento do AEE, a formação de professores, questões referentes à acessibilidade e a recursos de tecnologia assistiva para as SRM; Os núcleos de Acessibilidade nas Instituições Federais de nível superior.

	2011	Decreto nº7612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Estabelecido sob os eixos I- acesso à educação; II - atenção à saúde; III - inclusão social; IV – acessibilidade;
	2014	Plano Nacional de Educação PNE (2014-2024)	Prevê na Meta 4: A Universalização do ensino para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: elaboração própria

A partir da exposição da legislação vigente, pode-se entender que são evidenciadas conquistas quanto ao atendimento educacional especializado ofertado aos estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial. Todavia, é preciso considerar os entraves encontrados por todos os envolvidos no trabalho educativo voltado à inclusão. Neste sentido, Freitas analisa alguns avanços sociais e desafios das políticas, em especial, no campo da educação:

A acessibilidade ressignificou os esforços relacionados ao desejo e ao direito de participar da vida escolar conjugando-os ao interminável movimento de quebra de barreiras, sejam as de expressão microscópica e cotidiana, sejam as de expressão macroscópica e estrutural. Mas foi também a palavra-chave que mais conservou, na polissemia de seus usos, argumentos adaptativos herdados da Educação Especial. Inclusão foi a palavra que demonstrou como e o quanto a escola não se separa das contradições que alinhavam o tecido social. Permanecer na escola conquistada como direito, ou seja, continuar após ultrapassar a barreira do acesso, é uma dinâmica incompreensível sem considerar que as dificuldades e complexidades se somam, interseccionando às corporalidades a experiência histórica concreta de cada um/a (2020, p. 259).

Ademais, vale mencionar que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva reafirmou o direito ao acesso à escolarização da pessoa com deficiência na escola regular. Contudo, os municípios ficaram responsáveis por disponibilizar os meios e recursos relacionados à permanência dessas pessoas no contexto educativo. Diante desse cenário, destaca-se que a permanência é uma ação complexa, que abrange inúmeras dimensões (organização, planejamento, suporte, formação docente, dentre outras), envolvendo tramas que se desenham e, junto a elas, as necessidades de participação e as garantias de apropriação do conhecimento escolar pelos alunos (Caiado, Gonçalves, Telles, Macalli, 2014).

Em se tratando das políticas públicas Ball, Maguire e Braum (2016) salientam que elas não são implementadas, mas sim são traduzidas nos processos que organizam as práticas dos profissionais nas escolas, isso porque elas estão presentes nas histórias das pessoas e cada qual produzirá posições específicas diante de como vai viver as situações no cotidiano escolar.

Um aspecto a ser lembrado quanto à LBI é que esta lei abrange o conceito do Desenho Universal que envolve o pensamento de que o que é acessível condiz não somente para o benefício da pessoa com deficiência, mas com as necessidades orgânicas que os seres humanos vivenciam ao longo da vida. Assim, o acesso a uma plataforma elevatória seria um benefício também para uma gestante ou para qualquer pessoa com a locomoção reduzida. Na educação, esse conceito se estrutura para flexibilizar os currículos quando se apresentam em “tamanho único” para todos, bem como preconiza disponibilizar diferentes meios de apresentação do conhecimento, de possibilidades de expressão, de registros e de múltiplas formas de envolver os estudantes nas propostas pedagógicas (Herederro, 2020).

Desde o ano de 2016, marcado pelo impeachment da então Presidenta Dilma Rousseff, até o presente momento, o país adentrou um momento de crise política e econômica, agravada especialmente após a pandemia do coronavírus e o contexto do governo de Jair Bolsonaro que, com suas ações, enfraqueceu a atuação de vários ministérios e setores governamentais, propondo políticas que geraram retrocessos e/ou o enfraquecimento da defesa e/ou a garantia de direitos de diversos grupos sociais (como indígenas, quilombolas, LGBTQIA+, dentre outros). No campo da educação, muitas mudanças ocorreram na condução dos trabalhos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O fortalecimento do pensamento político da extrema direita polarizou os debates entre os que defendiam a manutenção da PNEEPEI e os que defendiam a necessidade da sua revisão. Deste modo, diante de muitas controvérsias, foi aberta uma consulta pública no ano de 2018 referente à minuta da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” (Kassar, Rebelo, Oliveira, 2019 *apud* Rocha, Mendes, Lacerda 2022, p. 3 e 4).

Este foi o início de uma movimentação da pauta, em âmbito nacional, de resistência às supostas novas perspectivas que o documento apontava. Destaca-se que esse movimento iniciou-se ainda em 2018, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), nos quais reuniram-se representantes da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPT), que manifestaram um posicionamento contrário à minuta, e que, depois de muita resistência da área, em 2019, o projeto correspondente à nova proposta de

PNEE foi engavetado, mas tendo sido retomado no ano seguinte com o Decreto nº 10.502, sendo publicado no dia 01 de outubro do ano de 2020 (Kassar, Rebelo, Oliveira, 2019).

Rocha, Mendes e Lacerda (2022) explanam que, a partir dessa publicação, as mobilizações intensificaram-se em nível nacional, através de manifestos e notas de repúdio, e salientam que foram encaminhados pedidos de medida cautelar referente ao documento publicado, as quais foram acatadas pelo Supremo Tribunal Federal por ação direta de inconstitucionalidade. A medida cautelar foi contemplada, sendo associada a um referendo para a suspensão do Decreto em questão a partir de 11 de fevereiro de 2021. Sobre o tema, as autoras ressaltam que:

Há uma série de controvérsias no Decreto N° 10.502/2020, desde o incentivo para mais participação da família, mas que esbarra na “incapacidade” do estudante em se beneficiar ou não da escola regular inclusiva e na participação de uma equipe multiprofissional em tal decisão. Assim sendo, de fato, a família teria opções para escolher? Ademais, como as famílias terão assegurado o direito de escolher qual é a melhor escola para seus filhos, em um país em que, na maioria dos municípios, não há opções para escolhas? As famílias, por vezes, têm de escolher a opção menos ruim e, assim, irão defrontar-se com orientações de que a escola comum não está preparada para seus filhos (Rocha, Mendes, Lacerda, 2021, p.15).

Cabe frisar que o conceito de AEE que se explicita neste texto destoa e se distancia do conceito do AEE que pairou com a PNEE/2020, que, mesmo após ser suspensa, deixa como possível cicatriz dos tempos de pandemia, a marca da ideia que foi anunciada: a de que o AEE pode se desenhar em qualquer espaço escolar. Tal ideia se propagou ainda mais quando foi veiculada em formato de divulgação, em horário nobre, um informativo⁹ sobre a política, que no texto narrado apresentava a visão de que a família poderia decidir o melhor local para os seus filhos estudarem e essa possível escolha, por si só, afasta o AEE da sua real essência que é o pertencimento dos estudantes elegíveis para a atendimento da Educação Especial no seu ambiente da escola regular, exemplo este que reafirma a inconstitucionalidade da proposta.

Em 2021, os debates e audiências públicas prosseguiram e o Decreto nº10.502 mantém-se suspenso devido ao teor de inconstitucionalidade, sobretudo pelo documento evidenciar e propiciar o atendimento do público elegível para o atendimento da Educação Especial em salas especiais e/ou instituições especializadas, de iniciativa privada ou filantrópica, o que não dialoga com uma educação emancipatória. O intento da proposta de “educação ao longo da vida” também não se coaduna com a obrigatoriedade da educação regular e colocaria o país em situação de retrocesso

⁹ Para melhor exemplificação, sugerimos assistir ao vídeo para se compreender como essa ideia repleta de inconstitucionalidades foi difundida, chegando ao conhecimento da sociedade civil por meio deste vídeo de divulgação na tentativa de implementação da Política Nacional de Educação Especial equitativa inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XfsAN7sW_18>. Acesso em: 10 set. 2022.

sobre a garantia de direitos das Pessoas com Deficiência frente à perspectiva internacional quanto à organização do atendimento escolar.

Esse embate se encerra quando, no dia 01 de janeiro de 2023, o atual presidente Luís Inácio Lula da Silva, em sua posse, assina a revogação do Decreto nº10.502, em um momento histórico, no qual uma pessoa com deficiência, em conjunto com outros representantes de movimentos sociais, realizou a passagem da faixa presidencial.

No que tange às matrículas de estudantes (com deficiência, transtorno do espectro autista e Altas Habilidades/superdotação) envolvidos na Educação Básica de 4 a 17 anos, nas escolas regulares em diversas etapas de ensino, o Censo Escolar de 2022 aponta um aumento entre os anos de 2018 a 2022, com um percentual que passou de 92,0 % em 2018 para 94,2% em 2022, representando 2,2% de aumento gradual ao longo deste intervalo de quatro anos, referente aos estudantes matriculados na educação básica

Os índices apontados nesta publicação¹⁰ também indicam que, sobre as matrículas mencionadas, 97,7% encontram-se matriculados na rede estadual e 96,8% na rede municipal de ensino, sendo que todas essas matrículas correspondem a estudantes incluídos, ou seja, matriculados na escola regular em classes comuns. Enquanto isso, na rede privada, os dados apontam uma expressiva diferença com relação aos estudantes (com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação): das 225.833 matrículas, apenas 48% desses estão em classes comuns (BRASIL, 2022).

Os dados apresentados evidenciam mormente o papel precursor da educação pública na construção de uma cultura inclusiva, deixando um alerta sobre possíveis traços da política contestável (Decreto nº10.502) que foi revogado no início deste ano, quando analisados os dados referentes à educação ofertada em escolas privadas, o que indica a necessidade de ampliação de programas e estratégias para a garantia da educação inclusiva como um direito equânime ofertado nos espaços escolares.

O mesmo contraponto sinalizava a importância dos programas e projetos para a garantia fundamental de direito à escolarização, que apresentam reflexões sobre o debate trazido pela política revogada, e exhibe de modo estritamente negativo as tramas que envolvem a construção de uma educação inclusiva nas escolas (Kassar, 2011, 2016; Mendes, 2019; Prieto, 2010).

Em uma dessas tramas está a oferta do AEE nas escolas regulares, visto que, no que se refere às matrículas analisadas, o Censo Escolar 2022 também apresentou dados que indicam a necessidade

¹⁰ Informações contidas no resumo técnico do CENSO escolar 2022. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 01 maio 2023.

de ampliação dessa oferta, isso porque o número de estudantes sem acesso ao AEE passou de 52,3% (2018) para 54,9% (2022) (Censo 2022).

Uma observação importante para o campo do AEE é o número de matrículas das crianças (com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação) na Educação Infantil, que passou de 88,9% (2018) para 92,2% (2022) (Censo 2022). Ressalta-se que esses estudantes podem ser elegíveis ao atendimento da Educação Especial e podem se beneficiar com o AEE, na medida em que este atendimento visa superar a presença de barreiras que impeçam a participação e a aprendizagem da criança/estudante necessitando da estruturação de recursos para acessar o currículo, seja da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, dentre outros.

Os profissionais do AEE, neste período de crise, que se configurou a pandemia da COVID-19, marcada com desigualdades sociais estruturantes e adensadas, se esforçaram para atuar em prol do campo da educação especial na perspectiva inclusiva. Contudo, neste cenário caótico, a educação, como um todo, foi muito prejudicada. Assim, a atuação dos profissionais da educação necessita ser lida neste tempo histórico, considerando os precários diálogos intersetoriais entre saúde e educação, as desigualdades tecnológicas, o enfrentamento das desigualdades de gênero e a prevalência dos valores patriarcais que afastaram culturalmente o caminhar inclusivo de reconhecimento e valorização da inclusão na escola pública (Plestch, Mendes, 2020, p.12).

Isto posto, a seguir, é apresentada uma descrição acerca da estrutura organizacional do Atendimento Educacional Especializado no município no qual será realizada a pesquisa.

1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

O estado de São Paulo, com base em diretrizes nacionais ao longo dos anos, organizou a disponibilização da educação inclusiva sob as orientações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP). Enquanto modalidade, a Educação Especial no estado de São Paulo se estrutura com base nos documentos legais que estabeleceram o atendimento na rede pública e no credenciamento de escolas especializadas privadas no atendimento das crianças com deficiência.

A partir do ano 2000, seguindo as normativas nacionais que preconizavam a educação inclusiva, conforme a Resolução SE nº 95/2000, o estado passa a consignar as classes comuns do ensino regular como alternativa eficaz para o atendimento aos estudantes com deficiência, considerando também a classe especial ou o atendimento não inclusivo nas parcerias. Sobre a organização para o atendimento dos estudantes com deficiência na rede estadual, cabe mencionar que grande parte da organização dos serviços se deu de acordo com as especificidades dos

estudantes, sob orientações legais em diferentes tempos, conforme o Quadro 3 elaborado a partir da Política de Educação Especial (São Paulo, 2021).

Quadro 3- Documentos referente aos serviços de Educação Especial no Estado de São Paulo que remete às especificidades dos estudantes

Ano	Resolução/ Legislação	Diretrizes
2002	Resolução SE nº 61/02	Define o apoio pedagógico especializado como o conjunto de recursos e serviços necessários ao processo de escolarização do(a) estudante com deficiência; do(a) discente afastado da escola em decorrência de hospitalização prolongada; do(a) educando(a) com altas habilidades/superdotação.
2007	Indicação CEE nº 70/07	Considera a Educação Especial como proposta pedagógica assecuratória de recursos e serviços educacionais especiais, com vista ao desenvolvimento das potencialidades do(a) estudante.
2009	Resolução SE nº 38/09	Institui a admissão de docentes com qualificação em LIBRAS.
2012	Resolução SE nº 81/2012	Regulamenta o processo de aceleração de estudos para discentes com altas habilidades/superdotação.
2014	Decreto nº 60.075	“Programa Estadual de Atendimento à Pessoa com Deficiência Intelectual: SÃO PAULO PELA IGUALDADE DE DIREITOS”, com ações de curto prazo como a garantia do acesso e permanência dos estudantes na rede regular de ensino, com provisão dos suportes necessários e integração do corpo docente com a equipe pedagógica especializada, ações de médio prazo, estabelecendo orientações para os processos avaliativos e para a formação de professores com o foco nas adaptações curriculares e a longo prazo a Educação Infantil em parceria com os municípios para a capacitação profissional;
2014	Resolução SE nº 61/14	Expede cinco instruções específicas, datadas de 14 de janeiro de 2015 e dedicadas à orientação dos procedimentos necessários à escolarização de estudantes: com surdez (deficiência auditiva); com deficiência física; com deficiência intelectual; com deficiência visual; e com TGD
2015	Resolução SE nº 29/2015	Dispõe os profissionais de apoio como professor interlocutor em LIBRAS na função de intérprete, instrutor mediador e ou guia-intérprete.

Fonte: Elaboração própria a partir do documento Política de Educação Especial- São Paulo/2021¹¹

Em relação à organização dos serviços referentes à formação continuada dos professores, destaca-se a seguinte configuração: a criação do Centro de Apoio Pedagógico para o Deficiente Visual (CAP), estruturado a partir de 1994, que foi ampliado e renomeado em 2002 como Centro

¹¹ O documento que embasa as considerações sobre a organização da Educação Especial no Estado de São Paulo encontra-se disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFFICIAL.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2022.

de Apoio Pedagógico Especializado (CAP) e que, posteriormente, em 2011, passou a ser denominado de Centro de Atendimento Especializado (CAESP), sendo subdividido em dois órgãos de hierarquia, a saber, Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE) e Núcleo de Inclusão Educacional (NINC). A partir de 2013, conforme determina a Resolução SE nº 32/2013, este órgão foi descentralizado e dividido em quinze Diretorias de Ensino distribuídas entre capital, Grande São Paulo e interior do estado de São Paulo (São Paulo, 1994a, 1994b, 2002a, 2011, 2013b).

Os documentos relativos à rede estadual versaram em diferentes momentos da história sobre as condições de terminalidade específica. A nomenclatura “terminalidade específica” se refere a um dispositivo legal que foi aplicado principalmente em estudantes com deficiência múltipla e intelectual, e que foi previsto na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, no Art. 36 nos § 6 e §10, à época, dentro das visões integracionistas, no qual era prevista a disposição do certificado de conclusão de escolaridade ao estudante que não adquirisse as competências necessárias para o acompanhamento exigido no Ensino Fundamental, no estado de São Paulo. A Deliberação CEE nº 68/07 aponta no artigo 6º a possibilidade de viabilização do grau de terminalidade específica aos estudantes com severa deficiência mental ou grave deficiência múltipla. Neste documento, está sinalizada a certificação do termo de conclusão ano/série e, no histórico escolar, a descrição das competências desenvolvidas pelo estudante. O mesmo texto foi mantido na Resolução SE nº61/14, na Deliberação CEE nº 149/16, e, somente a partir de 2017, na Resolução SE nº 68/17, os documentos deixam de dispor tais marcas indicativas para esta condição (São Paulo, 2021).

Nos documentos supracitados estão evidenciadas marcas da perspectiva integracionista sobre a terminalidade específica, que deixou de aparecer nos documentos somente em 2017. Esse é um exemplo de disposição legal contendo ideias balizadas em concepções médico-pedagógicas que não dialogam com o direito inalienável dos estudantes à educação, representando um descompasso diante dos novos modelos de compreensão social da deficiência, defendido desde 2009, com a ratificação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e com a LBI em 2015.

[...] mostra-se pertinente abordar que, embora em caráter estritamente excepcional, ainda permanecem arestas não inclusivas vinculadas à rede de ensino estadual. Em primeira vertente, têm-se as CRPE¹², modelo que vem sendo gradualmente extinto pela SEDUC-SP, uma vez que, por não estar alinhado à perspectiva inclusiva, passou a ser entendido como meio de segregação, exclusão[...]. Essa redução de matrículas nas CRPE decorre dos esforços contínuos para a inclusão progressiva dos(as) estudantes nas classes comuns, com a disponibilização dos apoios necessários. Reforce-se que as CRPE são classes instituídas dentro das escolas públicas e, embora não representem forma inclusiva de atendimento, a extinção vem sendo adotada com cautela, em respeito aos(as) estudantes e suas famílias. Neste ponto, mostra-se relevante retomar a questão relativa ao atendimento especializado para escolarização que ainda é suportado pela SEDUC-SP, por meio do custeio público, de

¹² Classe Regida por Professor Especializado (CRPE)- Classes especiais.

estudantes com deficiência intelectual e TEA em escolas privadas não inclusivas. (São Paulo, 2021, p. 47 e 48).

Além disso, com relação aos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial, é evidenciada a compreensão de que se referem a estudantes que, dentre suas características, está uma deficiência, havendo de ser disponibilizado a este, caso necessite, a Educação Especial na disposição de serviços que possam complementar e suplementar recursos para efetivar a garantia dos seus direitos de aprendizagem.

No que concerne à denominação “Atendimento Educacional Especializado”, o termo aparece inicialmente nos documentos a partir do ano de 2016, na Resolução SE nº 71, e é fortalecido nas disposições da LBI a partir da nova Política de Educação Especial (PEE/2021) que discorre sobre propostas futuras para estruturar novos ajustes para atender a legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão, dentre outras perspectivas, que se voltam a uma escola inclusiva para todos os estudantes, apresentando como base o Ensino Colaborativo e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (São Paulo, 2021).

Diante dos imperativos constitucionais e legais, a perspectiva inclusiva na Educação Especial impulsiona o estado de São Paulo a aperfeiçoar políticas públicas, aprimorar suportes e preparar a rede estadual de ensino para uma transformação cultural, política e prática nas escolas, seguindo conforme o interesse público e tendo por finalidade maior o pleno atendimento das demandas fundamentais dos(as) estudantes (São Paulo, 2021, p. 7).

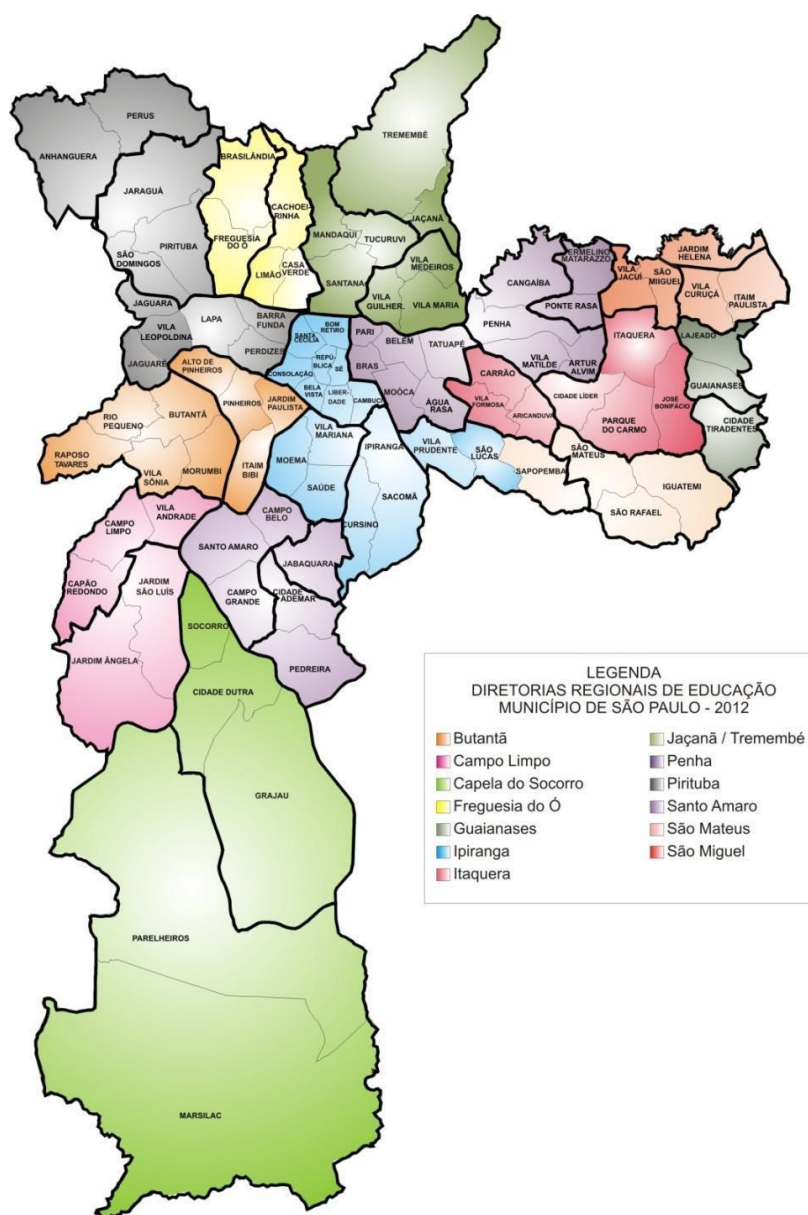
A intenção em discorrer acerca dos documentos do estado de São Paulo está em apresentar brevemente como se estrutura o sistema educacional que também faz parte dos serviços relacionados ao AEE, na cidade de São Paulo, permeando suas territorialidades e contextos. O município de São Paulo, segundo os dados do Censo de 2010, é o maior do Brasil e da América Latina em termos demográficos, com 11.253.503 de habitantes, sendo que grande parte da população vive nas áreas urbanas.

No que tange ao sistema educacional, a Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) compreende o número de 4.116 escolas¹³ divididas em treze territórios administrados pelas Diretorias Regionais de Educação (DRE), sendo que, dentre essas escolas, estão: o Centro de Convivência Infantil/ Centro Infantil de Proteção à saúde; o Centro de Educação Indígena (CECI); os Centros de Educação Infantil (CEI) diretos e indiretos, dos que são conveniados com a RME-SP e as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI); as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF); os Centros Educacionais Unificados (CEU); os Centros Integrados de

¹³ As informações aqui prestadas encontram-se no site da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 13 set. 2022.

Educação de Jovens e Adultos (CIEJA); o Centro Municipal de Capacitação e Treinamento; as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFEM); as Escolas Técnicas; o Movimento de Alfabetização (MOVA); e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos (EMEBS). A figura 1 retrata os bairros envolvidos na extensão territorial que abrange a Diretoria Regional do Ipiranga, correspondente ao território no qual esta pesquisa foi realizada.

Figura 1 - Mapa das Diretorias Regionais de Educação do Município de São Paulo



Fonte: Bendinelli (2012) *apud* (GONZALEZ, 2013, p.83)

Oliveira e Drago (2012) ressaltam que, desde o ano de 2004, o Decreto Municipal 45.415 apresentou novas diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e

Adultos com Necessidades Especiais na RME- SP e que, a partir do novo decreto, foi estabelecido o direito à matrícula na classe comum, cabendo aos serviços de atendimento prever e realizar as ações necessárias e comprometer-se com a acessibilidade dos espaços escolares. O documento ainda prevê os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão como parte integrante das Coordenadorias de Educação, e que suas equipes necessitam ser compostas pelos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e por Supervisores Escolares, tendo como proposta oferecer subsídios e sustentação ao desenvolvimento do trabalho nas unidades educacionais. Houve também a transformação das Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (SAPNE) para as Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), ficando responsáveis pelas ações da Educação Especial os Professores de SAAI, conforme prescrito no artigo 7º:

Art. 7º. As Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais - SAPNE ficam transformados em Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI, competindo-lhes o serviço de apoio pedagógico para o trabalho suplementar, complementar ou exclusivo voltado aos educandos e educandas com necessidades educacionais especiais, sendo instaladas em Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino em que estiverem matriculados, podendo estender-se a alunos de Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino onde inexistir tal atendimento. Parágrafo único. O serviço de Educação Especial de que trata o “caput” deste artigo será desempenhado por profissional integrante da carreira do magistério, com comprovada especialização ou habilitação em Educação Especial (São Paulo, 2004)

O mesmo decreto também menciona que, dentre os serviços da Educação Especial no município, também se mantêm as Escolas Municipais de Educação Especial (EMEE) e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

Quanto às normativas oficiais, o Quadro 4 apresenta os Documentos Municipais relacionados aos serviços de Educação Especial no município de São Paulo e suas principais deliberações.

Quadro 4 - Documentos Municipais, relacionados aos serviços de Educação Especial no município de São Paulo

Portarias, Decretos, Indicações e recomendações do CME		Assuntos deliberados:
1993	Decreto nº 33.891	Foi instituída a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino. Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNES destinadas ao apoio e acompanhamento pedagógicos paralelos à classe comum dos alunos com deficiência.

2004	Decreto Municipal: nº 45.415	Estabelece as diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino: CEFAI – PAAI na ação itinerante SAAI- Professor de SAAI
2005	Indicação CME nº 06/2005	Indica: Possibilidades da organização de tempos e espaços; Estratégias avaliativas; Orientações para a formação de professores em caráter continuado em serviço;
2007	Indicação CME nº 10/2007	Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME.
2009	Portaria nº 2755/09	Constituição de Comissão Especial de Trabalho em Educação Especial para atuar em SME/DOT Divisão de Organização Técnica;
2010	Deliberação CME nº 05/2010	Fixa normas para credenciamento de instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, interessadas em estabelecer convênio com a SME.
2010	Decreto nº51.778/2010	Estabelece o Programa Incluir e nele viabiliza oito projetos.
2013	Lei nº 15.919	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos identificados com altas habilidades ou superdotados no âmbito do município de São Paulo e dá outras providências.
2015	Lei nº 16.271	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME), trazendo como diretrizes, entre outras, a universalização do atendimento escolar e a melhoria da qualidade de ensino.
2016	Lei nº 16.494	Assegura matrícula para o aluno portador de deficiência locomotora na escola municipal mais próxima de sua residência.
2016	Portaria nº 8.824	Institui, no âmbito da secretaria municipal de educação o “PROJETO REDE”, integrando os serviços de apoio para educandos e educandas, público-alvo da educação especial, nos termos do decreto nº 57.379, de 13/10/16, e dá outras providências.
2016	Decreto nº 57.379	Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.
2016	Portaria nº 8.764	Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva
2018	Parecer CME nº 540/2018	Autorização do Ensino Médio na EMEBS Helen Keller.

2020	Lei nº 17.447	Autoriza ações integradas para indicação de recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência nos estabelecimentos de ensino do Município de São Paulo e dá outras providências.
2020	Instrução Normativa SME nº 34	Institui normas para a celebração de termos de colaboração com organizações da sociedade civil que mantêm serviços de educação especial por meio dos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), Escolas de Educação Especial (EEE) e/ou ofereçam Cursos e Programas de Iniciação ao Mundo do Trabalho (IMT), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), para Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação e estabelece critérios para funcionamento.
2020	Instrução Normativa SME nº 37	Dispõe sobre critérios e procedimentos para o credenciamento de Organizações da Sociedade Civil - OSC, especializadas e com atuação na área de educação especial, interessadas em estabelecer parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SME
2020	Lei nº 17.502	Dispõe sobre política pública municipal para garantia, proteção e ampliação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares.
2020	Resolução CME nº 01/2020,	Dispõe sobre as normas para atualização ou elaboração dos Currículos da Educação Infantil pelas Unidades Educacionais, públicas e privadas, do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo.
2021	Resolução CME nº 04/2021	Dispõe sobre alterações do Regimento Educacional das Unidades EMEF, EMEFM, CIEJA e EMEBS da Rede Municipal de Ensino, referente às alterações regimentais do Ensino Médio.
2021	Recomendação CME nº 06/2021	Dispõe sobre Estágio Curricular Supervisionado para estudantes do Sistema Municipal de Educação, em Cursos de Educação Profissional, Ensino Médio, Normal de Nível Médio, e Educação de Jovens e Adultos.

Fonte: elaboração própria

A partir de 2009, foi criada uma comissão especial de trabalho em Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), junto ao setor de Diretoria de Orientações Técnicas, visando planejar e organizar a estrutura do trabalho, buscando definir os procedimentos relativos ao atendimento dos alunos NEE referentes à/ao(s): matrícula; serviços de apoio pedagógico especializado; atendimento à saúde dos estudantes; transporte escolar gratuito; adequação física dos prédios; aquisição de equipamentos específicos; atendimento em entidades de educação especial conveniada e formação continuada e habilitação específica para os educadores.

Segundo Oliveira e Drago (2012), com base nas atividades dessa comissão, verificou-se a necessidade de diálogos intersetoriais a fim de viabilizar ações para o suporte às necessidades especiais dos estudantes atendidos na RME. Balizada no levantamento e nos estudos realizados, no ano de 2010, a SME publicou o Decreto nº51.778 (São Paulo/2010) para implementar diferentes projetos contidos no Programa Incluir¹⁴ com vistas à realização de avaliações e de mapeamento dos estudantes a fim de garantir a matrícula, a acessibilidade e a permanência das Pessoas com Deficiência na rede de ensino. Foram propostos os seguintes projetos intitulados: Identificar; Apoiar; Formar; Acessibilidade; Rede; Restauração das Escolas Municipais de Educação Especial; e avaliar. Tais projetos constituíam ações voltadas para a formação em serviço de professores, o apoio aos professores do atendimento especializado nas SAAI, a formação especializada de novos professores para atuar nas SAAI e no próprio CEFAl. Como resultados, foram criadas 179 SAAIs, entre os anos de 2010 e 2011, e os professores receberam formação sobre o material Referencial sobre Avaliação de Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) para o atendimento dos estudantes com transtornos globais de desenvolvimento, com deficiências visual e auditiva.

Nos anos de 2011 a 2015, as equipes dos treze CEFAls, distribuídos pela cidade de São Paulo, foram sendo compostas e receberam formação continuada. Concomitantemente à constituição das equipes, foram instaladas novas SRMs, sendo que a proposta de organização do trabalho estava disposta a orientar, formar e estruturar o Atendimento Educacional Especializado.

Em 2016, a Portaria nº8.764 que regulamentou o Decreto nº57379 é publicada, trazendo em seu texto uma análise dos estudos para a sua elaboração. Esta portaria considerou as discussões e os posicionamentos dos profissionais da Educação Especial no município de São Paulo que puderam participar dos debates realizados para a sua elaboração. Este texto aproximou-se dos objetivos e princípios da LBI e, para além das questões conceituais, foram tratadas novas possibilidades para a estruturação do AEE a partir da ação do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI)

¹⁴ No programa “Incluir”, assinado no ano de 2010 pelo então prefeito Gilberto Kassab, instituiu o atendimento dos alunos matriculados nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino que apresentasse quadros de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento - TGD e altas habilidades/superdotação, público-alvo da educação especial, na perspectiva da construção e consolidação de um sistema educacional inclusivo. O programa se organizava a partir da ação de oito projetos: Projeto Identificar - para qualificar os dados de alunos apontados no Sistema Escola *On Line* - Sistema EOL como estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), Altas Habilidades/Superdotação; Projeto Apoiar - ampliar as ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da educação especial (CEFAl- PAAI- Professores de SAAI- estagiários- readequação de convênios e instituições especializadas); Projeto Formar - para a formação de professores da Educação Especial e formação continuada de professores; Projeto Acessibilidade, - serviços de transporte e ajustes para romper barreiras arquitetônicas; Projeto Rede - a oferta de apoio intensivo na locomoção, alimentação e higiene para participação nas atividades escolares; Projeto Reestruturação das Escolas Municipais de Educação Especial - EMEE - reorganizar as Escolas Municipais de Educação Especial na perspectiva da educação bilíngue; Projeto Avaliar - com os objetivos de avaliação do projeto Incluir; O projeto Incluir contido no Decreto nº51.778. Disponível em: <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-51778-de-14-de-setembro-de-2010>>. Acesso em: 23 set. 2022.

e do Professor do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). No artigo 23º desta Portaria estão expressas as intencionalidades para garantir as formas de oferta do AEE como itinerante e colaborativo na SRM:

No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;

§ 2º - As atividades previstas no AEE colaborativo, contraturno ou itinerante não substituirão aquelas desenvolvidas para todos os educandos e educandas nas classes comuns e demais espaços educativos, não devendo ser confundido ou considerado como recuperação paralela ou atividade terapêutica.

§ 3º - Fica vedada qualquer forma de organização do AEE ou estratégia/recurso que impeça o acesso às atividades educacionais com seu agrupamento/turma/etapa. (São Paulo, 2016).

A respeito da modalidade do serviço do AEE ser oferecido na forma colaborativa¹⁵, a pesquisa de Gomes, Miranda e Mariel (2017), que abordou a realidade da implementação no município de São Paulo, verificou que as professoras que estavam exercendo essa forma de AEE entendiam que os desafios se voltavam a construir um diálogo de corresponsabilidade entre os PAEE e os professores da Sala Regular a fim de planejar, realizar e avaliar, de forma conjunta, as práticas desenvolvidas no atendimento educacional especializado.

A Portaria nº 8.764 também descreve o papel da Supervisão Escolar e da Gestão Escolar, com destaque na ação do Coordenador Escolar em contínua orientação para, junto ao PAEE, estruturar as ações do AEE nos espaços escolares.

As publicações referentes aos anos de 2020 e 2021 acabaram por estruturar “compulsoriamente” a forma de atendimento no AEE Colaborativo. No momento do retorno às aulas regulares presenciais, após período de distanciamento social devido à pandemia da COVID-19, por um curto período, o AEE ocorreu de forma colaborativa devido aos protocolos de saúde determinados pela Organização Mundial da Saúde e reiterados pelas Secretarias Municipais da Saúde e da Educação.

A seguir, aborda-se a formação de professores que atuam na Educação Especial e na Educação Inclusiva.

¹⁵ A respeito da dinâmica do AEE na forma colaborativa, dinâmica e inclusiva que preconiza o trabalho em colaboração entre o professor do AEE e o professor da sala regular, como sugestão de aprofundamento para práticas formativas, indica-se este jogo intitulado “A era inclusiva” disponível no drive: <https://drive.google.com/file/d/1p_bnRmwuYEIomlTDZa_gLChUwljwDYJ0/view>.

BORDINI Rogério Augusto *et al.* A era inclusiva - Jogo educacional como recurso de formação docente para a educação inclusiva. **SBC – Proceedings of SBGames**, Rio de Janeiro (RJ), 2019. Disponível em: <<https://www.sbgames.org/sbgames2019/files/papers/EducacaoShort/198238.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2022.

1.4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Nóvoa (2007), “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução”.

A tônica da formação de professores no campo do conhecimento educacional se configura como objeto de investigação de diversas pesquisas. A produção do conhecimento é vasta e os desafios relacionados à educação no Brasil se mostraram proporcionais ao tamanho de seu território.

No âmbito da educação inclusiva, esta temática impulsiona o campo formativo para um redesenhar de toda a cultura escolar, para que, a partir da formação de professores, as equipes gestoras e todos os profissionais que compõe o coletivo escolar possam ressignificar as suas práticas, possibilitando novas formas de pensar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os recursos didáticos que vão envolver as propostas metodológicas e avaliativas (Glat, Pletsch, Fontes, 2007).

Neste trabalho, optou-se pelo foco na investigação da formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, entretanto, neste ponto, abordamos o papel central da função da formação de professores, isto porque, antes de ser um professor do AEE, este profissional se constitui anteriormente na identidade de professor, dentro da sua função social na escola.

No tocante à formação continuada de professores, André (2010) destaca a importância de se conhecer a formação, considerando as crenças, os sentimentos e as práticas dos professores, relacionando esses aspectos à aprendizagem da docência, às suas implicações na sala de aula e ao contexto no qual os docentes estão inseridos.

Conforme aponta Saviani (2011), é na formação continuada de professores que se discute os dilemas e os desafios históricos no qual a educação brasileira está imersa, abordando situações como fragmentações das iniciativas pedagógicas/educacionais, burocratização na organização e no funcionamento de cursos, descontinuidades das políticas educacionais, normas legais que são impostas ante o domínio dos conhecimentos para o exercício docente, distanciamento entre as instituições formativas e as escolas, além do paradoxo pedagógico entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre o conhecimento disciplinar e o saber didático-pedagógico. Sinaliza, ainda, a importância do enfrentamento a esses desafios a partir da formação em serviço em busca de um ensino de qualidade.

Sobre este assunto, Nóvoa (2009) apresenta proposições para a construção de um campo para a formação de professores dentro da profissão. O autor contextualiza as propostas para um

programa de formação de professores, mencionando que o campo da educação se encontra em um momento de incertezas e de muitas perplexidades, com excesso de discursos em distanciamento das práticas. Ao abordar a história dos modelos de formação de professores, o autor explicita que:

O ensaio tem como pano de fundo a convicção de que estamos a assistir, neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores (Nóvoa, 2009, p. 2).

Esse autor aponta a crítica de que, diante dos dimensionamentos do campo voltados para os professores, houve, na década de 1990 no século XX, uma preocupação em definir o que seria um bom professor. Desse modo, o conceito das competências foi elucidado e assumiu um papel relevante dentro das reflexões teóricas, não deixando para trás as características comportamentalistas, técnicas e instrumentais, ressaltando, ainda, que é necessário construir uma prática docente por meio de percursos formativos calcados na premissa dos cinco “P”:

A Prática, a partir do trabalho em equipe para desenvolver estudos de caso, elencados diante das necessidades e das complexidades evidenciadas nos contextos;

A Profissão, correlacionando a formação inicial de outras áreas como a medicina e a engenharia, e estabelecendo um comparativo para proporcionar a reflexão de que as referências lógicas de acompanhamento entre profissionais iniciais e os mais experientes compõem um intercâmbio valioso para as análises sobre a prática e a integração na cultura profissional;

A Pessoa, na indissociabilidade das dimensões pessoais e profissionais, apontando a necessidade de se trabalhar o conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional com o intuito de capturar o sentido da profissão no centro da identidade profissional;

A Partilha, na perspectiva de elaboração de um rico tecido profissional, considerando que é preciso integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e regulação do trabalho, bem como a valorização da equipe, a partir da transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional;

O Público, levando-se em consideração o princípio da responsabilidade social da ação docente, por meio da valorização da práxis e da dinâmica docente nos processos formativos.

Nóvoa (2009) expõe, ainda, as questões de dimensão relacional que ocorrem no intercâmbio de conhecimento entre professores em formação e professores com poucos anos de experiência docente, o que pode fomentar a construção da identidade docente.

Até aqui, foi possível destacar alguns elementos que explicitam a formação continuada de professores como um meio de possibilidades que podem auxiliar na ressignificação do papel docente, a partir das trocas e de um viés formativo pautado em referenciais teórico-críticos, capazes de ler contextos sociais e os seus sentidos.

No entanto, faz-se imprescindível considerar que o projetar de uma educação na perspectiva inclusiva se organizou no Brasil a partir de organismos internacionais, dentre eles um alinhamento de metas e propostas pela UNESCO, ONU e Banco Mundial direcionadas à universalização da educação, correlacionando as palavras inclusão-equidade-qualidade. Esse movimento iniciou-se a partir da década de 1990 e foi circunscrito por políticas financiadoras, onde destinava-se fundos públicos para o mercado e indicavam-se novas metas para a educação, que, ao adentrar no século XXI, desconsiderava as complexidades nas formulações de políticas públicas, relacionando equidade à igualdade de oportunidades e atenuando a luta de classes a favor do mercado (Kassar, 2011; Garcia, Michels, 2021).

O termo inclusão, na educação, foi apreendido como parte de discursos progressistas de viés pós-moderno, ou sem referência na objetividade da sociedade de classes, como afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito a diferenças. Entretanto, ao perseguir uma análise dialética do real, não passa despercebida sua filiação conservadora na produção discursiva pela manutenção, exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social. (Garcia, Michels, 2021, p. 3).

Um contraponto que torna ainda mais evidente esta relação entre a produção de capital e a educação inclusiva está presente nos documentos lançados a partir de 2020, com vias de avaliação das metas previstas para 2025. Nesses documentos¹⁶, incluindo o Decreto revogado nº10502, que desfavorecia a educação inclusiva, a UNESCO (2020), sinalizando a ideia de que inclusão é um processo, incorporou um discurso normatizador frente à crise do capital instalada durante a pandemia da COVID 19 de que os países poderiam adotar diferentes políticas, de acordo com as suas condições, enfraquecendo as políticas de manutenção do direito à inclusão (Garcia, Michels, 2021).

¹⁶ As autoras Garcia e Michels (2021) citam uma plêiade de publicações que foram editadas, em especial, entre os anos de 2017 a 2020, propostos pelos organismos internacionais, que impulsionaram variados sentidos a respeito da pauta inclusiva, dentre elas “Um ajuste Justo para o Brasil: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (2017), um documento publicado pelo Banco Mundial que norteou um redirecionamento dos investimentos públicos (nacionais e internacionais). Este documento deu viés à criação do decreto nº10.502/20; outro documento, que, inclusive, apresentou os mesmos slogans, porém internacionalmente, foi a “Agenda 2030”, publicada pela Unesco (2015), trazendo a ideia de aprendizagem ao longo da vida; em 2020, também pela Unesco, foi publicado um informe denominado “Inclusão e Educação: todos e todas sem exceção”. Este documento defende a inclusão como um processo. As mencionadas autoras explicam que esses referidos documentos iniciaram um ciclo de compreensão de afastamento da escolarização proposto pelos organismos internacionais.

De acordo com Rocha, Mendes e Garcia (2021), a política da PNEE-20 versava sobre o direito à educação ao longo da vida, com a intencionalidade de direcionar a educação em espaços exclusivos, abrindo precedentes para profundos retrocessos que desfavoreciam significativamente a oferta do AEE nos espaços da escola regular. Isentava do estado a responsabilidade sobre a educação dos estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial e abria espaço para instituições filantrópicas e privadas, o que, naquele momento, poderia provocar um adensamento no financiamento público no campo educacional. Desta forma, volta-se aos interesses do capital em favorecer cisões diante das discussões sobre a qualificação da escola na perspectiva inclusiva ao invés de direcionar a ela novas estratégias para qualificá-la.

Em 2020, a pandemia da Covid-19 instalada no Brasil ampliou as desigualdades sociais. No campo educacional, novos meios adaptativos surgiram, afetando culturalmente as formas de produção de comunicação, consumo, relações e demais afetações que evidenciavam as fissuras do sistema educacional. Um desses reflexos foi denominado de “uberização” no campo educacional, um termo provindo de uma forma de consumo originária de intensa exploração da classe trabalhadora, sendo especialmente impulsionado no momento da pandemia e de suas necessidades de consumo, produção a baixo custo e desvalorização da mão de obra. Este termo recai sobre a educação na medida em que se instaurou o teletrabalho como via de redução de custos para a oferta deliberada de compartilhamento e produção de informação, em formato de cursos, webinários e lives (Privitali, Fagiani, 2022).

O processo educacional não significa apenas a transmissão de conhecimentos técnicos, mas também a construção coletiva de uma subjetividade sociocultural, a qual informa a tomada de decisões, inclusive, em relação à tecnologia e não pode estar desprovido de humanidade (Privitali, Fagiani, 2022, p.162).

Os autores também discutem que as consequências oriundas dessas políticas que provocaram a compreensão do barateamento da ação docente atrelada à oferta de serviços de forma deliberada, associaram ao significado de flexibilidade a precarização das condições de trabalho, alimentado valores meritocráticos voltados ao aprofundamento de políticas neoliberais que instalavam serviços e ideais de precarização da vida e de garantias de políticas trabalhistas conquistadas nas lutas sociais da classe trabalhadora. É ressaltada a importância da resistência dos professores contra os movimentos de precarização do ensino público e salientando o que é próprio da educação em um contraponto ao uso da tecnologia como ferramenta de manipulação da massa trabalhadora e reprodutora de desigualdades (Privitali, Fagiani, 2022).

No campo da formação de professores, todos esses fatores histórico-culturais impactaram da formação inicial à continuada. No caso da educação especial, abriram-se precedentes para uma forma de relação entre a família e a escola com vistas para a amplitude reforçadora de impedimentos, com a possibilidade da família poder escolher a escola onde o filho estudaria, afastando a escola de sua função social de construção de conhecimentos a partir das interações com o meio.

Adiante, serão abordados aspectos da formação de professores da Educação Especial, no campo do AEE, considerando um percurso histórico até à perspectiva inclusiva.

1.5 DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO AEE

Nesta parte, são apresentados marcos históricos e contrapontos a partir de pesquisas relacionadas ao campo da formação de professores da Educação Especial, considerando a constituição deste campo no Brasil e a formação de professores do AEE.

No que se refere à Educação Especial, Caiado, Martins e Antônio (2009) salientam que a formação inicial se apresenta incipiente para responder às complexidades de um sistema que possui em sua gênese a exclusão. Para atender às especificidades dos estudantes com deficiência e favorecer um processo de emancipação, é necessário conhecer os desafios e os limites da atuação inclusiva, identificar as tensões que envolvem o cotidiano escolar, as dificuldades que envolvem a vida dos sujeitos, o que implica compreender o campo de formação de professores atuantes na educação em toda a sua complexidade. Desta forma, não há como estudar este campo do conhecimento de maneira isolada pois se faz necessário relacioná-lo às complexas dimensões implicadas na temática da formação de professores, conforme já foi explicitado.

Quanto à formação inicial de professores sobre temas voltados à Educação Especial, Pletsch (2009) alerta para a pouca abordagem de questões inerentes a esse campo, a saber:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais (Pletsch, 2009, p. 150).

A formação inicial de professores para a Educação Especial teve início no nível superior a partir da década de 1970 do século XX, especificamente estruturada nos cursos de Pedagogia no formato de habilitações e regulamentada pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69. Neste momento histórico, a formação ofertada estava associada ao caráter técnico, permeado por

concepções pautadas no modelo médico/biológico, com vistas a organizar serviços que atendessem à excepcionalidade - terminologia direcionada ao público correspondente ao atendimento da Educação Especial na época.

Cabe destacar que a Educação Especial foi uma área que inicialmente se consolidou pela exclusão das pessoas consideradas deficientes da escola regular (Michels, 2017; Kassar, 1999).

Ao abordar a formação de professores na área, Michels destaca as imprecisões acerca das instituições responsáveis por essa educação, bem como pelos processos e currículos formativos.

A história da formação de professores em geral e, especificamente, a dos professores para a Educação Especial é composta por ambiguidades. Estas estão presentes no locus e no nível de ensino responsável pela formação de professores, no tempo destinado a esta formação e na sua proposta mesmo (generalista ou especialista) (2017, p. 38).

A esse respeito, Vaz e Garcia (2015) apontam a concomitância da oferta entre os campos de formação de professores ofertados no Brasil e as habilitações ofertadas nos cursos de Pedagogia, no modelo generalista, que, em sua formação inicial, compunha nos anos iniciais um currículo mais abrangente na parte teórica e, no final do curso, na chamada habilitação, as disciplinas mais específicas relacionadas aos conhecimentos da Educação Especial e as especializações, como resultante característica dessa formação, um professor com um curso aprofundado nos conhecimentos específicos relacionados às deficiências, um modelo que privilegiava a técnica ao pedagógico.

Com as discussões que partiram das Conferências internacionais e nacionais a respeito da educação inclusiva, especialmente no final do século XX e no início do século XXI, novas demandas e orientações surgiam sobre a temática da formação de professores. Cita-se aqui a Resolução do CNE 02/2001, a qual sinaliza os professores considerados capacitados para a atuação nas classes comuns, os especializados com licenciatura em Educação Especial e até mesmo aqueles com complementação de estudos ou pós-graduação para atuarem na Educação Especial. Tal diversificação pode contribuir para a presença de uma amplitude tanto de concepções quanto de atuação na formação inicial para atuação na Educação Especial e, sobretudo, no atendimento educacional especializado desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008.

Após a regulamentação do AEE, a formação continuada de professores foi focalizada em alguns documentos oficiais, como por exemplo, no Decreto 7.611/2011.

Kassar (2011) aponta a emergência de programas e ações voltadas a essa formação no contexto da educação inclusiva, a saber:

A política de “Educação Inclusiva” vai materializando-se, também, com a constituição de um conjunto de programas e ações: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado”, que atente a :formação continuada de professores, prioritariamente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do BPC, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das escolas; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Esses programas formam, hoje, um conjunto articulado que propõe a atingir os estabelecimentos de ensino dos diferentes municípios do país. Para mensurar a abrangência pretendida dessas ações, tomamos o Programa “Educação Inclusiva: Direito à diversidade” que, segundo a secretaria de Educação Especial do MEC, hoje atinge 5.564 municípios, que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Com esse Programa, o Governo Federal brasileiro se compromete a fomentar a política de construção de “sistemas educacionais inclusivos”, formando educadores num sistema de multiplicadores (p. 72 e 73).

A autora, ao analisar como são adotadas estratégias para a viabilizar a formação continuada de professores, sinaliza que nem sempre elas irão atingir de fato a garantia dos direitos sociais a qual se destinam. Contudo, afirma que esses programas e ações têm contribuições no sentido de impulsionar e alcançar professores e pessoas de diferentes localidades e regiões que atuam dentro da pauta da educação inclusiva.

O AEE origina uma terceira via formativa, com um perfil docente recriado a partir da formação por cursos de especialização, pautada na compreensão de um professor do EE para a atuação na escola regular, com uma formação dotada de técnicas e métodos voltados a uma especificidade ou área da deficiência, com uma formação e prática direcionadas para aprendizagem dos alunos. Este professor seria um profissional muito próximo ao generalista (formação abrangente nos conhecimentos pedagógicos e afunilada no âmbito médico pedagógico ou psicopedagógico a partir de áreas específicas), mas reconvertido, se considerado que sua formação é mais voltada ao modelo médico por área de deficiência enquanto sua ação se volta para o âmbito pedagógico de maneira ampla (Borowsky, 2010; Garcia, 2013; Kassir, 2014; Vaz, 2015).

Em contrapartida, Vaz (2003), ao se referir sobre a resolução nº4/2009 do CNE/CBE, tece críticas em relação à ambiguidade presente no campo formativo de professores da Educação Especial. A autora defende a posição de que esta política entende o papel do professor como um executor de serviços, afastando-o da função de professor, quando caracteriza as atividades que este professor desempenha como a de técnico e gestor da política de inclusão.

A mesma autora acrescenta, ainda, que a formação continuada foi privilegiada em detrimento da formação inicial na Educação Especial, defendendo que a formação continuada

direciona a atuação do professor atuante na Educação Especial como mais um instrumento das SRM, o que possibilita conceituá-lo como um professor multifuncional.

Em termos gerais, as autoras tecem críticas a respeito da uma formação de professores para o AEE voltada para atuação na sem. A questão do trabalho multifuncional sobre a qual dialogam corresponde com a visão de que o professor do AEE retorna para um modelo tecnicista voltado para solucionar as necessidades de acessibilidade, através do uso de diferentes recursos, e para a operacionalização da educação especial na perspectiva inclusiva, afastando-se do papel docente correspondente a sua formação inicial (Vaz, Michels, 2017).

Nesse sentido, a formação de professores do AEE, quando ofertada em formato de especialização/pós-graduação em áreas relacionadas às deficiências, reforça os preceitos de uma formação médico-pedagógica, ao subsidiar os professores para a organização e a instrumentalização do uso de recursos necessários para garantir o que se prioriza como acessibilidade dos estudantes elegíveis para o atendimento da Educação Especial. Isso porque as formações em nível de especialização *lato sensu* foram elaboradas de acordo com as especificidades das deficiências, como formação em deficiência intelectual, em surdez, em deficiência múltipla, surdocegueira, deficiência visual, Altas Habilidades/superdotação, deficiência física, entre outras, da mesma maneira que há a oferta de cursos em educação inclusiva de modo mais abrangente e conceitual.

Contudo, quando este professor assume o papel de professor do Atendimento Educacional Especializado, ele irá atuar em uma Sala de Recursos Multifuncional, atendendo a todas as especificidades correspondentes às barreiras que os estudantes elegíveis para o acompanhamento da Educação Especial necessitam, recorrendo, muitas vezes, à suplementação formativa em cursos de formação continuada que irá subsidiar o uso de algum recurso específico, enquanto isso, atende ao estudante na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Nas palavras de Glat, Pletsch e Fontes:

Para Glat e Pletsch (2004) este aspecto afeta tanto os professores do ensino comum, quanto os da Educação Especial que lhes deveriam dar o suporte. No primeiro caso, verifica-se que os mesmos não têm experiência com esse tipo de educando, e mal dão conta, em suas classes lotadas, de um número grande de alunos que, embora não tenham deficiências específicas, apresentam inúmeros problemas de aprendizagem e/ou de comportamento. Os professores especializados, por sua vez, vêm construindo sua competência com base no conhecimento das dificuldades específicas do alunado que atendem, dando ênfase à diminuição ou compensação dos efeitos de suas deficiências (Glat, Pletsch, Fontes, 2007, p. 351).

Neste trecho, as autoras versam sobre as barreiras das políticas de educação inclusiva se transformar em práticas inclusivas, indicando que há muitos fatores que incorrem nas dificuldades de ambos os docentes, tanto o professor da sala regular quanto o professor do AEE.

A esse respeito, Falsarella (2003) sinaliza que a formação continuada pode ser desenvolvida de forma sistemática, incluindo diversos materiais, vivências e atividades formativas que ofereçam oportunidade de reflexão sobre a prática de sala de aula e de criação de práticas inovadoras. A autora entende que cada professor, ao participar de proposta de formação continuada, leva consigo suas próprias experiências, baliza o que lhe é ofertado dentro das condições concretas que envolvem o seu cotidiano, possibilitando-lhe ressignificar ou transformar ideias de inovação em ato pedagógico.

No que concerne à formação continuada relacionada ao AEE e às salas de recursos multifuncionais, Vilaronga e Mendes (2017) ressaltam que o papel da Educação Especial na perspectiva inclusiva vai além do atendimento na SRM pois abrange uma série de ações e serviços de apoio, que consideram o direito de aprendizado dos estudantes, bem como a ideia do coensino como uma proposta de apoio onde o professor especialista planeja, avalia e executa ações pedagógicas junto do professor da sala regular visando auxiliar os estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial no processo de aprendizagem.

Vilaronga e Mendes destacam a importância desse trabalho integrado, considerando a complexidade do AEE.

Outra questão que pode ser colocada é o termo atendimento educacional especializado (AEE) que, costumeiramente, é utilizado como sinônimo do atendimento realizado em contraturno, na sala de recursos multifuncionais. Porém, é somente neste espaço que é oferecido o trabalho especializado para o aluno PAEE? O trabalho realizado em sala comum também não se trata de um AEE? Como alguns exemplos de serviços de uma rede de apoio, podemos destacar: a sala de recursos; o serviço itinerante; a consultoria e o ensino colaborativo. Especificamente sobre o coensino/ensino colaborativo, foco deste capítulo, destaca-se que este envolve um trabalho de parceria entre o professor de Educação Especial e do ensino comum. Tem como base a abordagem social e pressupõe que a escola deve ser modificada para educar o aluno PAEE e que é preciso qualificar o ensino ministrado em classe comum, local onde o aluno passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar (2017, p.20).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) consideram o coensino como uma via para sair do modelo de atendimento “multicategorical” da SRM, que acaba direcionando a formação de professores para o domínio de conhecimentos e habilidades, enquanto o foco da sua formação poderia ser direcionado para as estratégias que irão oferecer melhor inclusão na sala regular. Os autores compreendem que o Ensino Colaborativo, como modelo de trabalho baseado na abordagem social, envolve mudanças na prática educativa uma vez que o seu foco está em qualificar o atendimento ao estudante elegível para o atendimento da Educação Especial na sala regular. Essa proposta se organiza a partir do estabelecimento das relações de colaboração que vão do estágio inicial para o estágio de comprometimento, até que seja estabelecido o estágio colaborativo entre os

professores do AEE e da sala regular. Compreende-se que esses estágios se organizam através dos arranjos para o coensino e que esse modelo depende de uma formação continuada permanente para que possa ser estruturado.

As propostas trazidas por Mendes, Vilaronga e Zerbato (2018) correspondentes ao Ensino Colaborativo ou coensino envolvem, sobretudo, a formação continuada e destacam a questão do professor que colabora para formação de outro professor. Também fazem referência aos serviços de modelo de serviço itinerante e à Consultoria Pedagógica como modelos de serviços de apoio à inclusão escolar. Kassar (2011) também menciona este ponto ao tratar da formação de professores no sistema de multiplicadores.

Considerando a formação dos professores do AEE que inclui a possibilidade de formar os formadores, destaca-se neste estudo a ideia de Vaillant (2003) acerca do papel desse profissional. A autora traz acepções e significados correspondentes ao conceito da palavra formador. Em um desses significados destaca o formador de formadores, que estabelece suas ações formativas dentro do ambiente escolar, as quais estão voltadas para atividades de desenvolvimento ao planejamento e ao desenvolvimento de avaliação da formação contínua permanente do professorado. Os formadores que assumem esta função são geralmente especialistas que, na ação formativa junto aos seus pares, têm o papel de planificação das práticas para que essas possam se converter não só ao aprendizado do grupo ao qual está destinado, mas que possam ser capazes de ser um componente fundamental da sua formação. Além disso, são vistos como tutores dos seus pares que colaboram e recrutam futuros docentes para atuarem consigo nesta mesma frente formativa, contribuindo para a melhoria da profissão.

No modelo de coensino apresentado a partir do Ensino Colaborativo, na relação de colaboração na qual os professores da sala regente da sala comum e o professor do AEE atuam em conjunto, não há hierarquização dos saberes. A proposta oferece para ambos a oportunidade de estruturarem em conjunto novas práticas, que vão do planejamento à avaliação de todos os estudantes, o que difere do conceito de bidocência no qual dois professores atuam no mesmo grupo, porém, esta dupla não é composta pelo professor do AEE e o professor da sala regular, mas pode se compor por dois professores regentes de diferentes especialidades ou um professor regente e um professor em formação, como o estagiário ou professor de apoio, por exemplo (Mendes, Vilaronga, Zerbato, 2018).

Entende-se que a formação de professores do AEE é complexa e pode envolver diferentes perspectivas teórico-metodológicas, mas que tem como ponto congruente a busca pela melhoria das atividades voltadas às Pessoas com Deficiência, considerando os princípios inclusivos. Isto posto, aborda-se a seguir o caminho metodológico utilizado no presente estudo.

2. PERCURSOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ao planejar o percurso para o trilhar metodológico desta pesquisa, foi necessário descobrir o quão desafiador e complexo é esse processo e reconhecer que os caminhos envolvidos nos estudos teórico-metodológicos indicam as rotas escolhidas, mas não são abrangentes a ponto de envolver as diversas dimensões nas quais estão envolvidos o objeto de pesquisa.

Neste caminho foi possível identificar que cada trilha representava uma escolha de pesquisa e que, em cada uma dessas escolhas, estava uma forma de compreender e estar no mundo, carregada de sentidos e intencionalidades. Assim, uma escolha nunca é neutra pois a partir do que se busca, as escolhas teóricas-metodológicas entrelaçam o sujeito pesquisador ao seu objeto de pesquisa, lapidando o trajeto e oferecendo meios para o percurso e o processo de investigação.

Destarte, as escolhas que envolvem esta pesquisa se fundamentam na perspectiva da teoria histórico-cultural, alicerçada no materialismo histórico-dialético, em específico nos conceitos relacionados à vivência e sentidos embasados nos estudos de Vigotski.

2.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo adota a teoria histórico-cultural, proposta por Vigotski (1934/2001), que por sua vez, está ancorada no materialismo histórico-dialético. Tal teoria pressupõe que, para conhecer o objeto de estudo, é necessário trilhar percursos para conhecer os contextos que envolvem este objeto, e, para isso, é preciso isolar o todo e analisar as suas adjacências para depois poder juntar novamente todas as partes que o compõem.

O materialismo histórico-dialético constitui uma perspectiva que permite analisar o objeto de pesquisa a partir dos múltiplos contextos e variantes nos quais estão envolvidos, identificando as contradições (individuais e sociais) dentro de uma totalidade, neste caso a educação, que, na sua manifestação histórico-social, se organiza como um espaço moldado pela atividade humana e que atua sobre a estruturação social (Curi, 2000).

Pensar sobre a formação dos professores do AEE nesta perspectiva é refletir que, diferentemente do que em termos históricos representa esse professor, comumente chamado de especialista, considerar a amplitude e a multifuncionalidade de suas atribuições implica em reconhecer os sentidos envolvidos em suas vivências, diante da construção docente que compreende o AEE. Ressaltando que a pesquisadora faz parte desta teia complexa que se configura como o AEE em diferentes tempos, em determinado período como PAEE e, em outro, como PAAI, estando inserida nesse contexto de investigação.

O que se pretende explorar nesta pesquisa é como este professor, que se constitui na sua unicidade, na sua historicidade, nos constantes movimentos entre os seus conhecimentos, a sua práxis, os desafios do cotidiano escolar com os estudantes e com os demais professores, percebe sua formação na constituição deste papel de professor do Atendimento Educacional Especializado.

Neste intento, destaca-se o conceito de “vivência” proposto por Vigotski (1934/2001). A palavra “vivência”, que veio da tradução da palavra originária do bielorusso *pereživânie*, apresenta-se nas obras de Vigotski expressando não apenas o vivido no sentido da existência, mas principalmente se referindo a fortes impressões experimentadas pelos sujeitos. As vivências são carregadas de expressões emocionais, mas também são compostas por significados configurados socialmente que incluem dimensões da subjetividade (Toassa, 2010).

Vigotski (1934/2001, p. 465) esclarece que o significado é a face social da palavra, um ponto (relativamente) imóvel e imutável, o qual permanece estável nas mudanças de sentido da palavra. Assim, a face mais estável do sentido sempre relaciona-se à experiência social do sujeito, acabando por remeter-se à língua de que se apropriou. O significado é uma potência que se realiza no discurso vivo, uma pedra no edifício do sentido, a soma dos fatos psíquicos que uma palavra desperta em nossa consciência (Toassa, 2010, p.771).

No tocante às vivências, há uma indissociabilidade em relação aos significados e sentidos que envolvem esse conceito, considerando como ponto de partida a palavra provinda de um sistema comunicacional pautado na linguagem oral, que, carregada de significados, expressa o microcosmo da consciência humana e possui uma formação dinâmica e mutável podendo ser atribuídos múltiplos sentidos (Barros *et al.*, 2009, p. 178).

A palavra, como instrumento de análise permite, através de sua natureza polissêmica, ou seja, de seus variados sentidos, considerar a dimensão subjetiva que permite aos sujeitos fazerem a leitura do mundo ou de sua realidade social, considerando os seus afetos e emoções dentro desse processo. Aqui, então, daremos ênfase à compreensão das vivências, entendendo sua relação com os sentidos expostos pelas professoras quanto à formação e atuação no AEE.

À luz de Vigotski, os sentidos operam em uma zona de variadas estabilidades, enquanto o significado já não possui o mesmo dinamismo, ele se encontra em uma zona de maior estabilidade, adquirido em um determinado contexto e permanece estável em variadas mudanças de sentido no qual a palavra permeia, considerando os demais variados contextos nas quais ela pode se apresentar (Barros *et al.*, 2009, p. 178-179).

Desta maneira, ao dialogar sobre um assunto, faz-se indispensável considerar os variados condicionantes que envolvem socialmente a construção dos sentidos a depender das trajetórias e dos contextos que os sujeitos estão inseridos.

[...] se, para Vygotsky (1934/2001b, p. 412), “a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto”, posto que o constitui e modifica a sua estrutura, então, à luz da perspectiva histórico-cultural, não se pode considerar a existência de um “sentido puro” a ser apenas exteriorizado no contato do pesquisador e do sujeito pesquisado (Barros *et al.*, 2009, p. 180).

A vivência é um conceito não totalmente finalizado na obra de Vigotski, mas que tem sido utilizado por pesquisadores nas Ciências Humanas pois possibilita a compreensão de aspectos importantes que conectam à vida das pessoas e suas compreensões sobre temas específicos e à sua relação com os contextos históricos-sociais que os cercam.

O conceito de vivência (*pereživânie*) aparece em Vigotski designando tanto apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno (sua “realidade psíquica”, indicando que este mundo interno é possível de simbolização e tomada de consciência [...]). Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos tornando-se apreensível (Toassa, 2009, p. 61).

De acordo com Toassa (2009), o conceito de vivência implica em reconhecer que as simbolizações nela presentes se organizam a partir de signos e de expressão emocional acerca da realidade concreta. Além disso, tal conceito envolve os sentimentos propriamente ditos, como o amor, o ódio, a raiva, a alegria, que estabelecem conexão com a realidade psíquica do sujeito, em um primeiro momento, na afetação dos processos psicológicos que se organizam nos fatores geneticamente biológicos, e, num segundo momento, a partir dos processos de significação, abrangendo os signos e os sentidos constituídos com base no meio social e histórico.

A vivência eclode na palavra, carregada dos signos emocionais atrelados à realidade, permeada de emoção, denotando a tomada de consciência, evocando memórias, desvelando sentidos, isso porque a vivência marca a existência do sujeito e sua história.

Segundo Bittencourt e Fumes (2021), os princípios explicativos presentes nas obras de Vigotski permitem compreender o humano em seu modo sistêmico, nas relações que se estabelecem nas dimensões históricas, sociais e relacionais. Sobre o conceito de vivência, afirmam que:

A unidade de análise vivência, no legado de Vygotski, atravessa seus escritos enquanto relação do indivíduo com o mundo desde o nascimento, considerando o papel do meio social no desenvolvimento e os acontecimentos externos ou circunstâncias que o envolveram ao longo dos diferentes períodos e situações de vida. É a internalização das relações sociais articuladas com motivações que impulsionam ou imobilizam o indivíduo na apropriação das práticas e sua imersão no mundo. Assim, na perspectiva histórico-cultural, vivência, em seus textos pedológicos, é uma unidade sistêmica da consciência/personalidade na relação com o meio, é uma fonte de informações sobre a constituição do indivíduo. (Bittencourt, Fumes, 2021, p. 5)

As dimensões sistêmicas apresentadas pelas autoras se correlacionam com o conceito de vivência apresentado por Toassa (2009) ao explicar que a vivência estabelece uma “assimilação” do mundo externo pelo sujeito e ao mesmo tempo de seu mundo interno a partir da realidade psíquica do sujeito, e se assemelham ao que Bittencourt e Fumes (2021) ressaltam, considerando que a vivência fornece pistas sobre as dimensões constitutivas do indivíduo.

Sobre o tema, Delari Jr. (2010), esclarece que:

[...] unidade é tomada para discussão metodológica no final da vida de Vigotski, e aparece na mesma conferência citada anteriormente. Desta vez, trata-se da vivência como “unidade personalidade e meio”. Nas palavras do próprio autor: A teoria moderna introduz a vivência como unidade da consciência, isto é, como unidade na qual as possibilidades básicas da consciência figuram como tais, enquanto na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, senão um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que [neste momento] a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui toda a base da consciência é a vivência (Vigotski *apud* Delari Jr. 2010 p. 26 e 27).

Compreende-se que a identificação de um importante ponto presente no conceito de vivência relaciona-se com a questão do meio. As particularidades tanto do meio quanto da personalidade estão presentes nas vivências, sendo necessário considerar nesses aspectos que estabelecem a relação do meio com o desenvolvimento do indivíduo em suas diferentes faixas etárias e com o meio histórico-cultural no qual o sujeito está envolto e faz parte. O meio se modifica para o indivíduo em cada faixa etária organizando novos elementos e com eles sentidos que permeiam esses contextos (Bittencourt, Fumes, 2021, p.12).

Delari Jr. (2010) estabelece observação semelhante referente às relações do meio a serem consideradas no que se dispõe ao método e aborda as possibilidades de compreensão do conceito de vivência, aproximando-o dos seus preceitos metodológicos, dinâmico causal, ou de análise. Conceber a vivência como uma unidade de análise significa compreender como se organiza a questão do método na psicologia de Vigotski, respeitando seu rigor estrutural que se organiza sobre dois aspectos centrais: um voltado ao campo teórico-filosófico e o outro à prática da investigação científica.

Para haver conhecimento crítico não basta o entendimento comum entre grande número de pessoas, e cabe ainda o critério da prática transformadora e não apenas o da conservadora. A prática transformadora é fonte e destino do conhecimento crítico. Quanto a isso, podemos adicionar ainda apenas dois pontos: (a) Não estamos falando de práticas apenas individuais, mas de práticas coletivas; (b)

Dentre as práticas coletivas, não estamos falando apenas de “costumes”, “convenções”, modos de agir repetidos apenas pela “força do hábito”, graças à comodidade que isso gera, mas sim de práticas de transformação da realidade numa direção de maior emancipação do ser humano como gênero (Delari Jr., 2010, p.17).

Tais contribuições dimensionam o conceito de práxis científica orientado no marxismo presente nos estudos de Vigotski, reafirmando os objetivos pelos quais uma pesquisa se organiza em prol, não somente de uma reflexão teórico-crítica, mas do seu potencial social pautado em um grupo de pessoas com vistas à transformação das práticas.

As vivências, opção metodológica central desta pesquisa, se estabelecem como um instrumento de análise capaz de envolver os meios de compreensão sobre a formação docente no AEE, considerando a relação entre o sujeito e o meio social e ressaltando que o social não se refere somente ao meio pois ele permeia a constituição de cada sujeito.

Além disso, os elementos de análise forjados nesta investigação podem fornecer aprendizados para ambas as partes, do pesquisador ao sujeito participante da pesquisa, que, durante o processo de pesquisa, na perspectiva dialética, interagem e ressignificam conhecimentos diante do campo, aprendendo em conjunto (Freitas, 2002).

2.2 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Sobre o método, diz Vygotski: “O método, isto é, o caminho seguido, se contempla como um meio de cognição: mas o método vem determinado em todos os pontos pelo objetivo a que conduz. Por isso, a prática reestrutura toda a metodologia da ciência” (1991, p. 357).

Inicialmente foi realizado um mapeamento sistemático (Falbo *et al.*, 2017) para identificar e conhecer as produções que focalizam o tema da pesquisa na literatura científica, a saber, a formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado.

O mapeamento sistemático abrangeu em uma busca avançada nas plataformas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos artigos e periódicos da CAPES Periódicos publicados no período entre 2008 a 2022. O marco temporal está relacionado à publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEEPEI/2008) no ano de 2008.

Considerando a estrutura do AEE como ação principal para a organização do atendimento ao público-alvo da educação especial matriculado nas escolas regulares (denominação contida no documento), optou-se por uma busca ampla a fim de obter o maior número de produções. Na realização da busca avançada, utilizou-se de forma combinada os descritores *formação de professores*, *Atendimento Educacional Especializado* e *formação continuada* dos professores, com aspas e sem aspas. Utilizou-se ainda o bolear “AND”, com cinco diferentes combinações:

“formacao de professores” AND Atendimento Educacional Especializado; formacao de professores AND “Atendimento Educacional Especializado”; formacao de professores AND Atendimento Educacional Especializado; formacao continuada AND “Atendimento Educacional Especializado”; formacao continuada AND Atendimento Educacional Especializado.

Conforme apresentado na Tabela 1, que oferece a dimensão deste mapeamento, observa-se que as buscas amplas, sem o uso de “aspas” nos descritores, retornaram o maior número de produções. Na BDTD, as buscas combinadas retornaram 1.200 (hum mil e duzentas produções), com 807 (oitocentos e sete) produções repetidas. Já na CAPES Periódicos, as buscas combinadas retornaram 698 (seiscentos e noventa e oito reais), sendo que dentre esses 510 (quinhentos e dez) produções repetidas.

A respeito dos critérios de exclusão, que se referem a trabalhos que não foram categorizados para este mapeamento, estavam as produções cujos objetos de estudo e/ou problemas de pesquisa não se relacionavam à formação dos professores do AEE na Educação Básica e no Ensino Superior. Neste mapeamento, tais critérios abrangeram todas as produções cujo problema de pesquisa e/ou objeto de estudo se centravam na estruturação de políticas públicas, nas análises dos atendimentos ofertados nas Salas de Recursos Multifuncionais, na inclusão no Ensino Superior e demais estudos que não estavam diretamente relacionados à formação dos professores do AEE. Desta forma, 162 (centro e sessenta e dois) produções e 276 (duzentas e setenta e seis) produções não corresponderam aos critérios para as categorizações deste mapeamento sistemático.

De acordo com Falbo *et al.* (2017), o procedimento do mapeamento sistemático permite um olhar amplo sobre a produção do conhecimento, bem como possibilita organizar os dados da pesquisa. A fim de categorizar as produções relacionadas às buscas combinadas, todos os resumos disponibilizados na busca geral foram lidos e, a partir desta leitura, foi possível verificar a existência de estudos relacionados à temática focalizada neste trabalho.

Neste momento do mapeamento, foi necessário realizar escolhas referentes às concepções que esta pesquisa adota. A primeira delas foi referente ao AEE nas escolas públicas como critério de inclusão para as categorizações, sendo que, de igual forma, tal critério também foi adotado quanto ao AEE na educação básica. Tais escolhas se deram a partir de uma postura crítica em relação ao local de direito e de pertencimento que os estudantes necessitam ocupar socialmente (a escola), independentemente de possuírem uma deficiência, transtorno do desenvolvimento ou Altas Habilidades, motivo este que reafirma o caráter do AEE de se constituir a serviço da educação inclusiva.

A Tabela 1 apresenta os números de trabalhos obtidos nas buscas a partir do uso de descritores combinados.

Tabela 1 - Mapeamento Sistemático/Resultado das Buscas

Mapeamento Sistemático – Resultado das Buscas			
Base de dados			
String de busca:	CAPES (artigos)	BNTD (teses/dissertações)	
“formacao de professores” AND Atendimento Educacional Especializado	83	144	
formacao de professores AND “Atendimento Educacional Especializado”	212	297	
formacao de professores AND Atendimento Educacional Especializado	219	341	
formacao continuada AND “Atendimento Educacional Especializado”	92	157	
formacao continuada AND Atendimento Educacional Especializado	92	181	
Analisados (títulos/resumos)	698	1.120	total
Repetidos	518	811	
Não correspondeu às categorias de análise	162	278	
Categorizados	18	31	
Refinamento de busca avançada: (setembro/2022)	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os campos • Ano 2008/2022 • Artigos 	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os campos • Ano 2008/2022 • Teses • Dissertações 	

Fonte: Elaboração própria

Após a leitura de títulos e de resumos dos trabalhos identificados, realizou-se uma categorização das produções com base nos seguintes aspectos: formação do professor ou participantes focalizados nas produções e problema ou objetivos das pesquisas, sendo selecionados os estudos que se referiam à formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas, no ensino básico.

Quadro 5 - Critérios adotados para a seleção/ análise das produções

Critérios adotados para a seleção dos estudos	Descrição
Data de Publicação	Produções de 2008-2022
Análise dos títulos	Relacionados à formação de professores do Atendimento Educacional Especializado nas redes públicas de ensino básico.
Análise dos resumos	O trabalho trata da formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado.
Análise do corpus	Compreensão de algumas dimensões do trabalho como: local no qual a pesquisa foi realizada e identificação do problema de pesquisa, nos textos que não foram possíveis identificar a partir dos resumos.

Fonte: Elaboração própria.

Após a análise descrita no Quadro 5, considerando as diferentes abrangências pertencentes à formação de professores neste campo, os trabalhos foram agrupados em 3 categorias, a saber: C1- produções que abrangem a formação a partir da pauta da acessibilidade; C2 - trabalhos que dentro do campo da formação de professores do AEE buscam investigar as concepções, o perfil dos professores e os conceitos que envolvem a práxis do AEE; e C3 - produções que investigam e apresentam percursos formativos na formação dos professores do AEE, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 - Categorias de análise para a classificação das produções identificadas no mapeamento sistemático

Categorização	Descrição	Teses	Qtd.	Dissertações	Qtd.	Artigos	Qtd.	Soma
C1- Formação continuada de Professores do AEE relacionada a Acessibilidade	Estudos que abordam assuntos relacionados a acessibilidade dentro da temática da formação de professores, neles envolvidos diretamente ou como parte dos participantes os professores do AEE.	HUMMEL (2012) CALDAS (2015) MONTEIRO (2016)	3	ALMEIDA (2014) VIEIRA (2016) SILVA (2019) REIS (2016)	4	MASCARO, PINHEIRO (2016) NUNES, DUTRA (2020) GUTHIERREZ, WALTER (2021)	3	10
C2- Formação continuada de Professores do AEE voltados para analisar concepções, conceitos e perfil docente.	Estudos que dentro do campo formativo do AEE se dedicam a analisar os panoramas conceituais e perfil docente, envolvidos na prática do AEE.	MERCADO (2016) SOUZA (2021)	2	BOROWSKY (2012) CAMARGO (2014) MIRANDA (2014) DAMASCENO (2016) COLLING (2017) NASCIMENTO (2020)	6	MICHELS (2011) SANTIAGO, SANTOS (2015) PARSIAN, MENDES (2017) COSTAS (2018) FRANCO, RIBEIRO, DE ALMEIDA (2019) MERCADO, FUMES (2021)	6	14
C3- Percursos formativos na Formação continuada de Professores do AEE	Produções que possuem como objeto ou problema de pesquisa os percursos que envolvem a formação de professores do AEE, discorrendo seus processos formativos desde os cursos de extensão, formação em serviço, que englobam a relação entre o professor do AEE e os professores da sala comum e ou direcionados diretamente aos professores da Educação Especial atuantes no AEE;	CAMARONI (2014) RABELO (2016) BAPTISTA (2018) ARARUNA (2018)	4	QUEIROZ JUNIOR (2010) SILVA (2014) SANTOS (2014) PAIVA NETO (2014) ALVES (2015) MESQUITA (2015) PAIXÃO (2016) PEREIRA (2016) QUEIROZ (2017) NASCIMENTO (2017) CARVALHO (2020) CIRILO (2022)	12	SOUZA BRIDI (2011) VICTOR, PILOTO (2016) SOUZA, SILVA (2016) SILVA (2016) PIRES (2016) SILVA, BUENO (2017) SIMÕES, FOLHA (2017) SANTOS, SARDAGNA (2020) OLIVEIRA, PRIETO (2020)	9	25
Soma das categorias			9		22		18	49

Fonte: Elaboração própria.

Na categoria C1, correspondente à formação continuada de professores do AEE relacionada à acessibilidade, foram identificados 4 (quatro) dissertações de mestrado, sendo duas relacionadas às temáticas que envolvem a acessibilidade na comunicação como a instrumentalização nas formações de professores do AEE para o uso de comunicação alternativa ou aumentativa. Dentre as quatro dissertações, uma delas trouxe a audiodescrição como ferramenta de acessibilidade para possibilitar este uso nas próprias formações de professores do AEE e uma produção visou apresentar e avaliar os recursos de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a formação de professores do AEE. Das teses de doutorado, foram identificadas 3 (três) produções, sendo que duas delas trataram de tecnologias assistivas e TICs de maneira mais abrangente no campo de formação de professores do AEE, enquanto a terceira focalizou a formação de professores do AEE, dando destaque para a comunicação suplementar e/ou aumentativa. Foram identificados 3 (três) artigos nesta categoria, os quais abordavam assuntos como tecnologia assistiva, questões conceituais e criação de recursos tangíveis para a pauta formativa dos professores do AEE e 1 (um) estudo que abordou a comunicação suplementar e/ou aumentativa.

Nota-se que nesta categoria a maior parte dos estudos está relacionada com a tecnologia assistiva em diferentes contextos, e buscam, também, identificar o uso dos recursos presentes nas

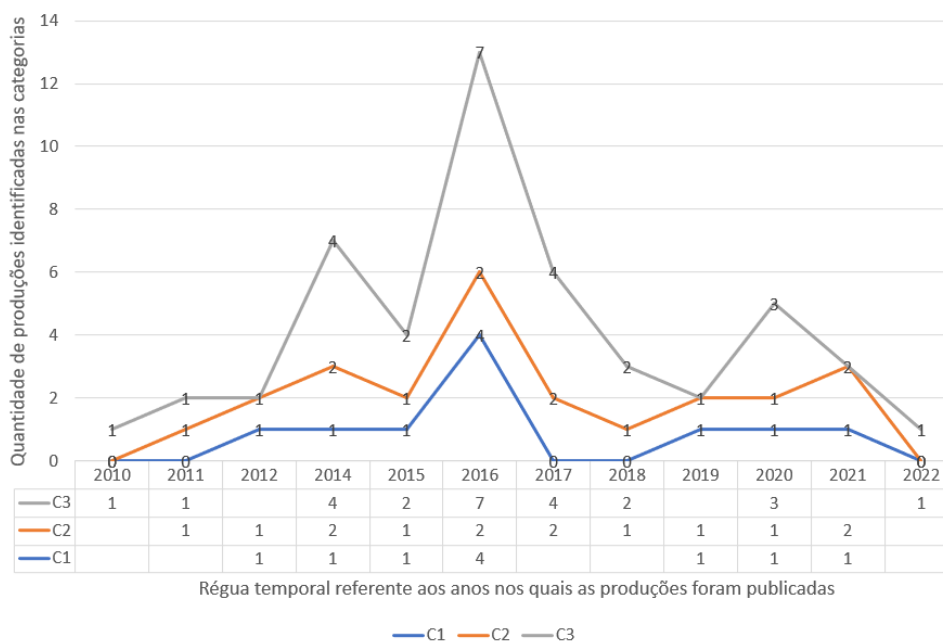
Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), bem como instrumentalizar ou produzir conhecimento a respeito da temática para os professores do AEE.

A categoria C2 abrange 14 (quatorze) produções que visavam analisar os panoramas conceituais, de concepção e perfil docente que envolvem os professores do AEE dentro das propostas e trajetórias formativas, sendo 2 (duas) teses de doutorado, 6 (seis) dissertações de mestrado e 6 (seis) artigos identificados na base dos periódicos da CAPES.

No bojo dos percursos formativos, a categoria C3 envolve as produções que estruturaram, pesquisaram e/ou avaliaram os caminhos das formações de professores do AEE em diferentes regiões do país.

Nas 49 (quarenta e nove) produções analisadas e classificadas, notou-se que a maioria foi publicada em três anos distintos, sendo 13 (treze) publicadas em 2016, 7 (sete) em 2014, 6 (seis) publicações em 2017. Não foram identificadas publicações nos anos de 2008, 2009 e 2013, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1- Régua temporal das publicações identificadas



Fonte: Elaboração própria.

Identificou-se, também, a partir deste mapeamento sistemático, o total de 25 (vinte e cinco) trabalhos na categoria C3 que focalizam percursos formativos na formação dos professores do AEE, e que, inclusive, mais se aproximam da temática desta pesquisa. Considerando o total de 49

(quarenta e nove) trabalhos identificados no mapeamento, o número de estudos da referida categoria C3 aponta para uma produção razoável relativa ao campo da formação de professores do AEE.

A realização desta pesquisa se deu a partir da estruturação de entrevistas com 6 (seis) Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e tal estrutura envolveu um roteiro de entrevista (Apêndice C).

Cabe ressaltar que o projeto foi inserido na Plataforma Brasil e submetido à avaliação do Comitê de Ética da universidade. Assim, o estudo seguiu os procedimentos éticos na pesquisa em Educação, com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Os participantes voluntários foram entrevistados, presencialmente ou por vídeo conferência, que foram registradas através de prévia autorização deles. Os critérios de escolha dos participantes envolveram o atual exercício na função ou que estiveram na função do AEE durante o intervalo de tempo previsto no recorte temporal entre 2016 a 2022, em razão do tempo de trabalho da pesquisadora neste Centro de Formação.

Como materiais utilizados neste estudo, cita-se o termo de consentimento livre e esclarecido-TCLE (Apêndice A e B) e o roteiro de questões para as entrevistas com os professores (Apêndice C).

2.3 O LÓCUS DA PESQUISA

O trilhar metodológico deste estudo está relacionado aos territórios que abrangem um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), localizado no município de São Paulo- SP, na Rede Municipal de Educação de São Paulo. Vale mencionar que a pesquisadora atua nesse local há seis anos como PAAI, no campo da Educação Especial, e que o intervalo de tempo no qual os sujeitos da pesquisa serão elencados contemplou o período entre 2016 e 2022.

Estabelecendo como participantes, os Professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam ou atuaram neste intervalo de tempo, optou-se pela análise de vivências para identificar as compreensões sobre como a formação dos professores do AEE deste Centro de Formação se configuram diante do modelo social de deficiência, preconizado nas políticas públicas vigentes, partindo do entendimento que hoje a Educação Especial está à serviço da perspectiva inclusiva, isto é, da ação inclusiva e sua construção cultural, neste caso, no campo educacional que abarcam o lócus desta pesquisa.

No que tange ao contexto do CEFAI, com as devidas ressalvas éticas que englobam esta pesquisa, destaca-se, a partir dos dados demográficos¹⁷ presentes, especificamente neste tecido urbano, que este centro abrange quatro subprefeituras, apresentando uma população estimada em aproximadamente 1.480.130 (um milhão, quatrocentas e oitenta mil e cento e trinta) habitantes (IBGE, 2010).

Cabe ressaltar que o CEFAI focalizado neste estudo faz parte da administração de uma das treze Diretorias Regionais de Educação que são regidas pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Paulo, que organizam ações para aproximadamente trezentas Unidades Educacionais¹⁸. No entanto, este estudo não tem a pretensão de envolver a abrangência total desta regional, mas considera-se importante identificar dados aproximados que possam oferecer elementos do contexto.

Neste sentido, a RME-SP possui em seus documentos vigentes o Currículo da Cidade (Figura 2), documento elaborado pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo que envolve em seus princípios e conceitos centrais a educação integral, compreendida enquanto uma educação capaz de promover o desenvolvimento de estudantes na *integralidade* de suas essências intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais além de sua formação enquanto sujeitos de direitos e deveres sociais, visando criar propostas pedagógicas que desenvolvam os potenciais dos estudantes.

Outro conceito norteador deste currículo é a *equidade*, que corresponde à valorização e respeito às características de cada estudante enquanto sujeito único. O terceiro conceito norteador deste currículo é a *educação inclusiva*, inclinada a uma educação possível que considera a heterogeneidade dos corpos e que é conduzida a partir da realidade local. A inclusão engloba o sentido de pertencimento de cada estudante no espaço coletivo e norteia as ações, os planejamentos e as propostas pedagógicas.

É importante mencionar ainda que o currículo da cidade também considera nas suas matrizes dos saberes os eixos para um planejamento pedagógico hábil a fim de nortear os planejamentos em prol de saberes individuais e coletivos de colaboração e de diálogos possíveis na busca de promover propostas capazes de transformar os contextos envolvidos no Projeto Político-Pedagógico de cada unidade educacional.

¹⁷ Os dados mencionados em estimativa neste texto localizam-se mediante os dados divulgados no Infocidade. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em: 01 out. 2022.

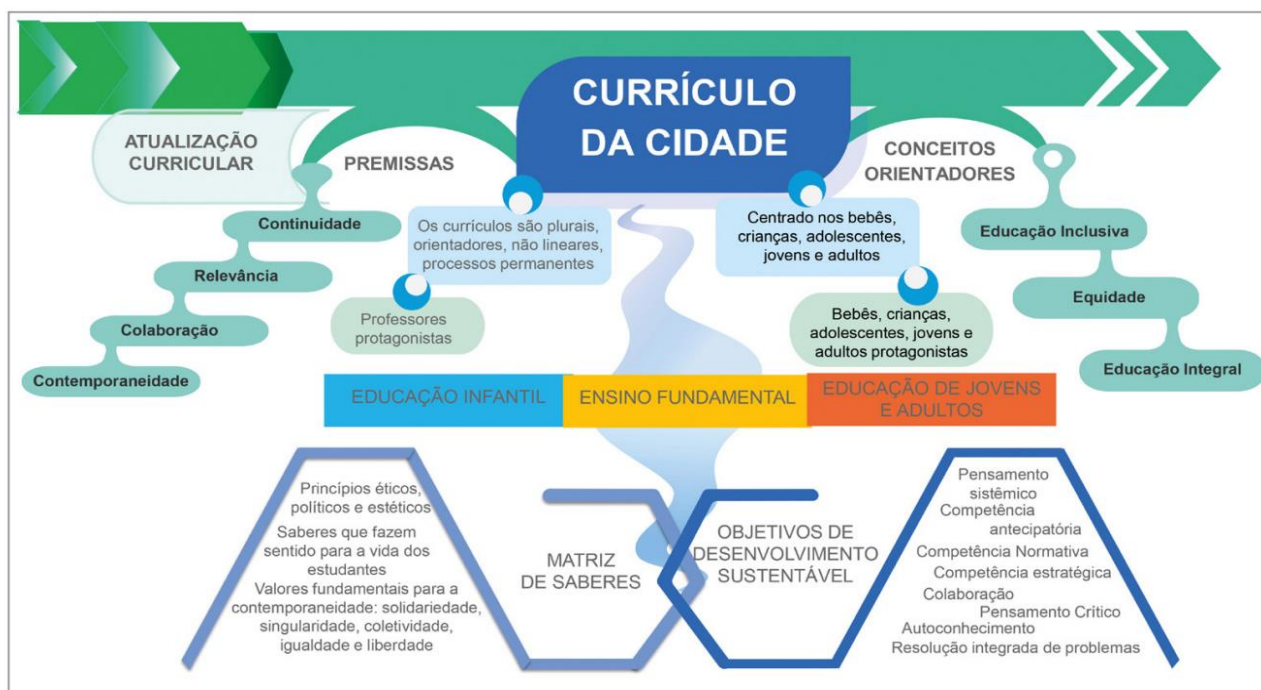
¹⁸ Buscas relacionadas às Diretorias Regionais de Educação em abrangência territorial e número de escolas: Disponível em: <<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1am5TxSEyJPe1LZrBza3BwmOIyB11O17S&ll=-23.632718320736384%2C-46.5876473&z=11>>.

A Matriz de Saberes mencionada na figura 2, está estabelecida no Currículo da Cidade fundamenta-se em:

- Princípios éticos, estéticos e políticos;
- Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI;
 - Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola, na sala de aula e em outros espaços educativos;
- Valores fundamentais da contemporaneidade baseados na “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação;
- Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade.
(SME / COPED, 2022, P.13)

As premissas e os conceitos contidos no Currículo da Cidade que incluem as concepções de docência e infância se relacionam aos princípios que regem a educação no município e se dimensionam com os princípios da educação inclusiva em todos os ciclos da Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos. Isso se dá através das matrizes de saberes que reconhecem a historicidade do conhecimento, apresentam os valores sociais e a concepção do desenvolvimento humano quanto sujeito integral, relacionando o conceito de equidade, amplamente difundido nos documentos nacionais, como norteador da educação inclusiva.

Figura 2 - Princípios e Conceitos orientadores do Currículo da Cidade de São Paulo



Fonte: Considerações do Conselho Municipal de Educação/ Premissas e conceitos orientadores do Currículo da Cidade, São Paulo, 2022, p. 5.

A figura 2¹⁹, apresentada em forma de mapa mental, representa como o Currículo da Cidade se organiza diante das premissas e conceitos orientadores, que permeiam as diferentes etapas e estabelece uma intersecção entre as matrizes dos saberes com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, compondo em seus desafios projetar as ações educativas diante de um plano de ação que abrange os cinco P's os quais abrangem as *Pessoas*, o *Planeta*, a *Prosperidade*, a *Paz* e a *Parceria*. Nesses P's estão envolvidos 17 (dezesete) objetivos, que estão alinhados com os planos, metas e projetos propostos pela Cidade São Paulo, os quais determinam condições para ampliar as condições de qualidade de vida dos habitantes desta cidade (São Paulo, 2019).

¹⁹ A figura 1 apresenta um mapa mental que traz as informações principais que norteiam o Currículo da Cidade de São Paulo, contendo as interligações desde as premissas e os conceitos orientadores até as correlações entre as matrizes de saberes e as ODS permeando todos os níveis de ensino.

3. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Inicialmente, foi elaborado um projeto de pesquisa, contendo as devidas especificações, que foi encaminhado para a Coordenação do CEFAI, bem como para a diretora da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga, que oferece o suporte às escolas nas quais os participantes desta pesquisa atuam ou atuaram na Educação Especial.

Após a autorização dessas instâncias, o projeto foi inserido na “Plataforma Brasil” e encaminhado ao comitê de ética da UFSCar em dezembro de 2022, tendo sido aprovado no dia 24 de fevereiro de 2023 (Número do Parecer: 5.909.710). Os critérios de escolha das participantes envolveram: professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) que atuantes na diretoria regional do Ipiranga, no AEE entre os anos de 2016 a 2022. Foram elencadas seis professoras, isto porque, o quadro de PAEE, até então, fora composto unicamente por profissionais do sexo feminino.

A partir daí, iniciou-se o contato com as possíveis participantes da pesquisa e, após serem dadas as devidas explicações, foi encaminhado o Termo de Concordância e Livre Esclarecimento (TCLE) para que as professoras o assinassem. Após a autorização, as entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade das participantes, sendo realizadas por videochamadas e gravadas e, posteriormente, foram feitas as transcrições e a análise correspondente ao referencial adotado no estudo.

As entrevistas tiveram início no mês de março e finalizaram-se no mês abril de 2023. Para preservar a identidade das participantes, não são mencionados os nomes das unidades escolares e foi pedido a cada participante que escolhesse um pseudônimo e apresentassem uma breve justificativa a respeito dessa escolha. No início das entrevistas, foi feita uma breve explanação sobre o foco desta investigação e foi também reforçado os pontos do TCLE com o intuito de oferecer ao sujeito uma visão breve acerca do estudo.

Cabe ressaltar que as entrevistas, que proporcionaram o material para as análises, foram realizadas por meio de videoconferência, em horários e dias de acordo com as possibilidades de cada sujeito da pesquisa (as PAEE) e tiveram duração de 40 minutos até 1 hora e 30 minutos. As entrevistas foram efetuadas no período noturno, após o turno (ou os turnos) de trabalho das professoras, gravadas e transcritas para posterior análise.

A professora Patrícia foi a primeira entrevistada. A escolha por esse pseudônimo se deu em homenagem à primeira estudante surdocega acompanhada pela professora que, inclusive, a inspirou para desenvolver o trabalho do AEE. Patrícia possui em torno de trinta e cinco anos de experiência na educação como um todo, sendo vinte desses no ensino público. Formou-se no magistério em

1987, e, concomitantemente a esse período, cursou Geografia, porém não concluiu o curso e migrou para a licenciatura em Pedagogia. Atuou em escolas particulares na Educação Infantil e trabalhou como coordenadora pedagógica em meados dos anos 1990, época em que se deparou pela primeira vez com a entrada de crianças com deficiência na escola em que atuava. Os desafios encontrados a motivaram a realizar cursos de pós-graduação para se especializar e poder melhor atender às novas demandas educacionais. Concluiu o curso de Psicopedagogia na Universidade Metodista, na qual teve como orientadora a professora Nádia Bossa, citada como uma referência na área. Posteriormente, deu prosseguimento à sua formação em cursos nas áreas de Educação Especial, Neuropsicopedagogia e Autismo. Em 2002, foi aprovada em dois concursos, na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Prefeitura de Santo André. Patrícia conta que, enquanto atuava em Santo André, conseguiu ter uma maior visibilidade sobre a estrutura desse município para atender às crianças com deficiência que adentravam na escola regular, percebendo que este município estava um pouco mais estruturado quanto às ações nesse campo. Desde 2011, passou a atuar somente no cargo na Prefeitura de São Paulo, exercendo funções designadas à Educação Especial em escolas dentro do território da Vila Prudente que pertence a DRE Ipiranga (vide figura 1), acessando o seu segundo cargo em 2022 (na mesma escola) como PAEE, onde se dedica integralmente ao AEE.

Izabel optou por esse nome em menção à Izabel Maior, uma das maiores representantes do movimento PCD no Brasil, a partir do conhecimento apropriado em uma formação promovida pelo CEFAI que abordou temas a respeito do movimento social inclusivo. Formou-se em 2001 em Letras Português/ Inglês, pela Fundação Santo André. Em 2013, formou-se em Pedagogia, curso em que teve contato com a LIBRAS e o Braille. Deu prosseguimento a sua formação realizando cursos de especialização em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades (2016) e Educação Especial na Deficiência Intelectual (2018). Desde 2013 atua na rede pública de ensino como docente no município de São Paulo, inicialmente foi professora do Ensino Fundamental II e Médio, na área de Língua Portuguesa e no Estado de São Paulo, trabalhando no Ensino Médio e no EJA. Em 2016 assumiu no município de São Paulo o cargo de PAEE, no qual está até o presente momento.

Rosa Maria, que escolheu esse pseudônimo por se aproximar de seu nome real, formou-se no Magistério em 1987, cursou Pedagogia e declinou para cursar Fonoaudiologia na PUC de São Paulo, sendo a fonoaudióloga sua formação de base, o caminho rumo à docência se deu através do Magistério. Realizou especializações voltadas à Educação Especial e à Psicopedagogia. Exerceu função como fonoaudióloga atuando na área da saúde em postos de saúde, fez uma breve pausa na carreira, retornando à Rede Municipal de Educação de São Paulo onde atuou em classes hospitalares por 14 anos e como PAAI no CEFAI de uma outra diretoria regional de educação. Em 2018 assumiu o AEE colaborativo uma proposta piloto na região metropolitana de SP em uma escola como PAEE.

Em 2019 passou a atuar na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) em uma outra unidade educacional como PAEE, função que desempenha neste momento.

Com experiência de 25 anos no ensino público, a quarta entrevistada, a professora Juliana Fonseca escolheu um pseudônimo construído por um nome e um sobrenome de dois estudantes surdos que marcaram a trajetória de sua carreira, iniciada no ano 2000, na Prefeitura de São Bernardo do Campo, como professora da EMEB (Escola Municipal de Educação Básica) e do EJA, atendendo na educação de surdos. Atuou na rede privada de ensino e, em 2003, ingressou na Prefeitura Municipal de São Paulo, na qual trabalhou em instituições conveniadas com a Rede Municipal de Educação que atendem ao público com deficiências múltiplas e surdocegueira. Em 2015, passou a atuar como professora na SAAI (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) hoje nomeada de SRM (Sala de Recursos Multifuncionais) na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) função que exerce atualmente. Formou-se em Pedagogia e Letras LIBRAS no Instituto de Ensino Superior de São Caetano do Sul Municipal (UFSC). Realizou cursos na área de surdocegueira, Psicomotricidade e Neurociências voltada para educação, bem como atuou como intérprete de língua de sinais.

Norma, pseudônimo escolhido pela professora por ser o nome de sua mãe, formou-se em Pedagogia (1993) e realizou cursos de especialização na área de deficiência intelectual (1994) e deficiência auditiva/áudio comunicação (2006). Em 2006, iniciou sua atuação na Prefeitura Municipal de São Paulo como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Posteriormente, foi para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que, naquele momento, era chamado de Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI), na qual permaneceu por sete anos, tendo depois atuado no CEFAl de outro território como PAAI. Em 2016, ingressou como PAEE no Centro Integrado de Jovens e Adultos (CIEJA), local que atua até os dias de hoje. Grande parte do seu percurso como educadora se deu acompanhando adolescentes, jovens e adultos em instituições voltadas para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Maria da Penha escolheu esse pseudônimo devido à representatividade e ao simbolismo desta mulher cujo nome, além de ter virado lei, representa um legado à luta da mulher por uma vida livre da violência. Formou-se em Artes em e Pedagogia, bem como realizou curso de especialização na área de deficiência visual e Educação Especial e em Gestão de Aprendizagem, cursos que foram muito significativos na sua formação docente. Atuou como PAEE em uma escola jurisdicionada à DRE Ipiranga (vide figura 1) entre os anos de 2008 e 2020, deixando a atuação como PAEE para assumir o cargo de Coordenadora Pedagógica. Em 2021, passou a atuar em outra diretoria regional como Coordenadora Pedagógica, cargo que atualmente desempenha na rede Municipal de São Paulo.

Neste ponto, cabe explicar que na rede Municipal de São Paulo o papel de PAEE e PAAI são funções desempenhadas em designação, ou seja, os cargos de base desses professores continuam sendo atribuídos no cargo de Professores da Educação Infantil (PEI), Professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I (PEIF) e Professores do Ensino Fundamental II e Médio. O concurso interno ocorre para as áreas de gestão escolar nas funções de Diretor Escolar ou Supervisor Escolar e ou Coordenação Pedagógica, e, a partir daí, os professores mudam suas referências de cargo base para poderem atuar em novas funções.

Deste modo, se um profissional com o cargo de Gestão Escolar desejar assumir uma função na Educação Especial dentro do CEFAI ele pode ocupar um único cargo, a saber, o de Coordenador de CEFAI, correspondendo às atribuições do cargo de base que assume a partir do momento que garante o acesso a esses novos cargos que equivalem à gestão escolar, isto porque este profissional deixa o cargo de professor para acessar um cargo de gestão escolar, e não poderia, desse modo, assumir uma função de Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI), que é uma função dentro do CEFAI destinada a professores de cargo base.

O tempo de experiência no ensino público das professoras entrevistadas variou de 10 a 35 anos. Nota-se que Patrícia e Rosa Maria cursaram Magistério, Patrícia complementou a sua formação de base com o curso de Pedagogia e que todas as professoras relataram dedicação contínua em estudos ao longo de suas carreiras, algumas em duplas jornadas de trabalho, envolvendo acúmulos de função tanto dentro do próprio município de São Paulo quanto em municípios vizinhos, além de escolas do estado de São Paulo.

3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, foram explicitados, sobretudo nos referenciais teóricos, alguns dos fundamentos norteadores da Teoria Histórico-Cultural (THC), a partir dos estudos de Vigotski, em especial, o conceito de vivência.

Os instrumentos de análise se configuram com o foco nas vivências que revelam significações da práxis formativa na qual os sujeitos dessa pesquisa, os PAEE, estão envolvidos, suas compreensões acerca dos processos inclusivos construídos no âmago educacional a partir das ações transformadoras do AEE, a partir deste de espaço social de coletividade chamado escola (Vázquez, 1968).

Considerando que o objetivo geral do estudo é o de investigar como os professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) de um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), localizado em uma Diretoria Regional de Educação no município de São Paulo

entendem a sua formação continuada, considerando a ação do Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão, a atenção aos seguintes focos de pesquisa: investigar as vivências dos PAEE atuantes do período de 2016 a 2022 acerca da formação continuada, e conhecer suas compreensões sobre a formação para atuar no AEE e a formação que promovem junto aos educadores nas respectivas unidades escolares que trabalham, abordando os desafios, necessidades ou demandas que envolvem essa prática profissional.

Foram estruturados quatro eixos, dispostos no Quadro 7, para a organização, descrição e análise das informações obtidas, correspondentes aos objetivos desta pesquisa, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 7 - Eixos de descrição e análise das informações obtidas

Eixos	Conteúdos abordados	Procedimentos utilizados na análise
1. Compreensão sobre a formação para atuar no AEE	Compreensão das professoras a respeito da formação em relação ao percurso profissional	Leitura e análise das descrições das entrevistas.
2. Compreensão sobre a formação continuada e a formação promovida pelo CEFAI	Compreensão sobre a formação continuada, em âmbito geral, e a que está envolvida a partir do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), bem como acerca dos desafios, necessidades ou demandas dessa formação.	Leitura e análise das descrições das entrevistas.
3. Compreensão sobre a ação formativa que promove	Compreensão a respeito das ações formativas realizadas pelas professoras na escola, considerando os desafios, necessidades ou demandas que envolvem essa prática profissional.	Leitura e análise das descrições das entrevistas.
4. Vivências das PAEE sobre a formação que estão envolvidas no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão	Identificação das vivências e sentidos que estão atribuídos pelas professoras relacionados à sua formação junto o CEFAI.	Leitura e análise das descrições das entrevistas.

Fonte: Elaboração própria

No eixo 1 são apontados o histórico e as respostas sobre a própria formação das PAEE, revelando como essas professoras compreendem a sua formação, trazendo a trajetória de cada docente, seus estudos e como esses trajetos formativos culminaram na atuação do AEE.

O eixo 2 envolve a compreensão das professoras acerca da ação da formação continuada que recebem. Neste ponto, a ideia de formação continuada se refere às ações envolvidas na Educação Especial e às formações promovidas pelo CEFAI em seus aspectos mais amplos que engendram a reflexão sobre os desafios e demandas a respeito dessa formação, até mesmo relacionando-os com demais formações continuadas nas quais estão envolvidas atualmente.

Já no eixo 3 abordam-se as compreensões com relação à ação formativa que as professoras desenvolvem com os seus pares na formação continuada em suas respectivas unidades escolares. Neste eixo são focalizados os desafios e as demandas com relação a esta ação, as necessidades relacionadas ao contexto escolar atual que estão correlacionadas com a compreensão da atuação formativa que desenvolvem.

No eixo 4 são expostas as vivências dos PAEE sobre a formação que estão envolvidos no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, abrangendo memórias formativas e sentidos atribuídos, que imprimem possíveis marcas na ação docente a partir da formação de professores do AEE.

4. DISCUSSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As análises descritas a seguir vão ao encontro dos objetivos da compreensão das professoras acerca da própria formação, diante da construção de seus percursos profissionais na docência. As mesmas também dialogam com a história de vida de cada uma das professoras, suas oportunidades de estudo, dinâmicas de trabalho, vivências e demonstram como esses fatores se entrelaçam na compreensão de suas práxis.

4.1. COMPREENSÕES SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR NO AEE

Neste primeiro eixo de análise, foi possível identificar, a partir das compreensões das PAEE sobre o seu processo formativo no AEE, as trajetórias de atuação docente de cada participante, identificando aspectos de como a formação inicial se soma à formação na Educação Especial e por que meios possibilita a realização do trabalho no AEE.

Cabe lembrar que o AEE é um serviço da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estruturado a partir de políticas e programas regidos por metas e compromissos internacionais, provendo serviços, recursos e implementando um ideário inclusivo nos espaços escolares com intencionalidade de superar a exclusão (Borowsky, 2016; Kassir, 2014).

Ao abordarem o percurso formativo no AEE, as PAEE elencaram momentos significativos de suas trajetórias enquanto profissionais da educação, revisitando os cursos que realizaram ao longo de suas carreiras, as motivações e os aspectos que envolveram as suas escolhas profissionais, cada qual organizando ideias a respeito da sua identidade docente, identificando também algumas necessidades referentes à formação para o AEE e a atuação diante das atribuições do AEE.

A esse respeito, todas as participantes se referiram à quebra de barreiras como foco central da atuação, correspondendo às legislações que permeiam sua ação no AEE (Portaria nº 8.764/2016 e LBI/2015) no sentido de compreensão das dimensões e objetivos de seu trabalho, apontando para a necessidade de intensificação das ações formativas para atender à demanda de estudantes elegíveis ao serviço da Educação Especial, entendendo que o AEE por si só não é o suficiente para a quebra das barreiras no ambiente escolar. Também indicaram a rápida inserção de acesso ao serviço da Educação Especial devido à necessidade de profissionais habilitados e interessados em designar funções na Educação Especial. Com relação a este fator, cabe ressaltar que há uma via de mão dupla que parte da necessidade do serviço do AEE ser disponibilizado aos estudantes elegíveis ao

atendimento da Educação Especial e do município em ofertar este serviço dentro dos diferentes territórios na cidade de São Paulo.

[...] na Prefeitura de São Paulo, foi o meu segundo cargo na educação pública, depois de São Bernardo, logo no ingresso eu já fui para as instituições, eu trabalhei em duas instituições conveniadas pela rede seis anos em cada uma delas, no retorno à sala de aula, fiquei pouco tempo, que logo surgiu a necessidade de uma pessoa para sala de recursos na escola eu acabei assumindo e estou lá há oito anos na SRM (Juliana Fonseca, abril, 2023).

[...] quando assumi o cargo de professora, no ano 2000, permaneci em uma EMEI por nove meses, logo fui chamada para trabalhar na DRE Ipiranga na organização dos serviços da Educação Especial, para auxiliar no processo de inclusão nas escolas, antes do projeto INCLUI e do CEFAL, permaneci nessa função por dez meses e depois surgiu uma oportunidade para ingressar no hospital [...] quatorze anos depois eu volto para a Educação Especial atuar como PAAI em uma outra Diretoria Regional (Rosa Maria, abril, 2023).

[...] em 2011, eu entrei na sala entrei na EMEF que estou hoje, isso em fevereiro, no mês de agosto do mesmo ano saiu minha designação para trabalhar na sala de recursos e lá estou até hoje, agora com dois cargos na mesma escola no AEE, desde 2022 no segundo cargo (Patrícia, março, 2023).

No início dos anos 90 eu ingressei num curso da APAE aquele de 180 horas era uma especialização em deficiência intelectual [...] e assim que eu terminei o curso que durou o ano todo, eu entrei numa instituição e lá eu fiquei até entrar em 2006 na prefeitura, então lá aprendi muito. Era uma instituição para alunos com deficiência intelectual, mas tinham pessoas com autismo, Síndrome de Down, deficiência múltipla, deficiência física e intelectual. Então, em 2006, eu entrei na prefeitura e fiquei em sala comum durante um ano e depois logo ingressei na SAAI a antiga (Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão) eu fiquei lá uns sete anos, lá aprendi muito também e percebi que o quanto era importante essa inclusão (Norma, abril, 2023).

[...] tanto nas Artes quanto na Pedagogia não teve preparo nem ênfase para trabalhar com as questões de inclusão, daí na especialização foi onde realmente subsidiou o conhecimento, aí sim tive mais interesse e por isso que eu acabei entrando no AEE (Maria da Penha, abril de 2023).

[...] durante o curso, que eu iniciei em 2016 e no mês de março teve a oportunidade na EMEF que estou, como já tinha possibilidade né de assumir a função eu já fui para sala de recursos (Izabel, março, 2023).

Foi possível analisar que, no tocante ao acesso à função do AEE, Juliana Fonseca e Norma mencionaram que iniciaram suas carreiras como professoras e logo ingressaram em instituições que ofereciam serviços referentes à Educação Especial. Norma atuou em uma instituição que atendia Pessoas com Deficiência intelectual, anteriormente ao ingresso no município de São Paulo, enquanto Juliana, que iniciou sua vida profissional como intérprete de língua de sinais antes mesmo de ser reconhecida como LIBRAS, atuou em instituições conveniadas à Prefeitura Municipal de São

Paulo já com o cargo efetivo de professora no município. Importante ressaltar que tais instituições são centros de referência voltados ao atendimento de pessoas com surdocegueira e ou deficiência múltipla.

Rosa Maria começou a sua carreira como professora do ensino público na Educação Infantil, foi convidada para atuar na Educação Especial na Diretoria Regional de Educação, em um período anterior à criação do CEFAI, atuou por 14 anos na educação hospitalar, e, posteriormente, passou a trabalhar em um CEFAI como PAAI. Sua formação de base educacional se deu no Magistério e os cursos de especialização garantiram-lhe o acesso às funções referentes à Educação Especial, com menos de um ano de regência em sala de aula após a sua chegada no município de São Paulo.

De forma semelhante, as experiências de Norma e de Rosa Maria também se cruzam no sentido de possuírem em suas trajetórias, além de um longo percurso na Educação Especial, atuações no CEFAI, mesmo que em diferentes territórios, e depois o retorno às funções de PAEE nas SRM.

As demais participantes Izabel, Patrícia e Maria da Penha tiveram maior tempo de experiência no ensino público regular ao especializarem-se em cursos voltados à Educação Especial, e essa formação as levou a assumir cargos relacionados ao AEE.

Cabe observar que Patrícia atuou concomitantemente na função de PAEE, na sala regular, e em outro cargo dentro do município, e que, desde 2022, está integralmente dedicada ao AEE na SRM. Neste sentido, Izabel também possui outra experiência concomitante à atuação no AEE, atuando na rede estadual na sua área de formação de base no ensino da Língua Inglesa. Ambas identificam como importante essa atuação compartilhada com vistas a ampliar o olhar docente para além da Educação Especial. Tal situação pode ser observada na fala da professora Patrícia, que também aponta o sentimento de satisfação em realizar seu trabalho:

[...] o segundo cargo eu trabalhava em uma EMEF, a última escola que eu trabalhei mais tempo, acho que foram oito a nove anos, concomitantes, quando a professora que atuava comigo saiu a gestão me ofereceu para assumir o segundo cargo, isso em 2012, mas eu não aceitei, dizendo à diretora sobre como eu gosto de ter a referência como professora, até para eu conversar com os outros professores. Acho que eu tenho mais propriedade porque eu falava assim, eu sei a angústia que você tem por que eu também tenho sala de aula, então eu me realizava na sala de aula regular porque eu gosto de dar aula, eu gosto de esse processo de interação, de ver o desenvolvimento e crescimento deles, eu me envolvo muito (Patrícia, março, 2023).

[...] atuo em outra rede no Ensino Médio e no EJA. [...] estava acostumada com a prática de lá, era tudo muito intuitivo, você vai fazendo ali a sua prática sem muito acompanhamento da Educação Especial, na prefeitura a gente tem um acompanhamento maior, eu fui estudar ao entrar na prefeitura, já que eu tinha uns estudantes, eu teria que aprender a trabalhar (Izabel, março, 2023).

Enquanto Izabel, além de mencionar sua atuação em dupla jornada, revela em sua fala as impressões sobre o acompanhamento da Educação Especial nas diferentes redes em que atua, ela evidencia a necessidade que despontou, ao entrar na rede municipal, ao identificar na sala regular a presença de estudantes considerados pelo sistema como público da Educação Especial. Em um outro trecho, ela relata o quanto essa nova observação a inclinou a buscar por maior aporte formativo:

Antes de eu ingressar na rede municipal eu tinha tido o contato com um único aluno com deficiência, que eu me lembro, mas quando eu fui para a escola em que hoje estou, antes de atuar no AEE, tinha duas salas atribuídas, o restante era complementação de jornada, substituindo aulas. Lá eu me deparei com alguns estudantes com deficiência que me chamaram muita atenção, era aproximadamente um estudante em cada sala, sendo que eu lembro que em uma única sala eram dois cadeirantes, um deles com amiotrofia espinhal, na outra sala tinha um autista, havia um outro estudante também com deficiência intelectual, aí me chamou muita atenção, eu não sabia trabalhar, eu fui aprendendo com eles e sempre queria melhorar a prática. Comecei a fazer alguns cursos online e semipresencial gratuitos, o que eu achava, ou que alguém me indicava e pela prefeitura mesmo. E a partir daí eu achei que eu teria que fazer uma formação melhor (Izabel, março, 2023).

Oliveira e Prieto (2020) destacam que, apesar de ser esperado que um profissional da área educacional busque por formações complementares que possam ampliar os conhecimentos para o enfrentamento dos desafios cotidianos que envolvem as escolas, há uma relevância em considerar o esforço e a dedicação pessoal de cada professor para corresponder com os recursos e estratégias que se aproximem das necessidades dos estudantes. No relato de Izabel, ao mencionar sobre as suas impressões no início da carreira como professora do ensino regular na rede municipal, destaca-se que ela buscou por cursos, inicialmente sem qualquer pretensão de ingressar na Educação Especial, somente para qualificar o seu trabalho e oferecer meios para que todos os seus estudantes pudessem aprender.

Dentre as análises sobre os caminhos formativos que culminaram no ingresso das professoras na função de PAEE, foi evidenciada a menção referente ao início da atuação após recém terminarem cursos de especialização ou até mesmo durante o curso de especialização, conforme já explicitado, denotando pouca ou nenhuma experiência na área. Patrícia aponta que o ingresso no AEE, na escola em que já atuava como professora, foi incentivado por uma professora de SAAI que já tinha experiência na mesma unidade escolar.

[...] eu falei para a professora de SAAI que já estava na escola, se você for me ajudar eu vou para a SAAI, porque eu não tenho experiência nenhuma assim para trabalhar só com deficiência, apesar de ter feito bastante curso, ter feito faculdade e pós, mas a prática é outra coisa (Patrícia, março, 2023).

Em um estudo, Alves (2015) identificou aspectos semelhantes sobre as experiências profissionais dos professores, onde uma de suas entrevistadas revela que não há como se sentir preparada para atuar com os estudantes com deficiência, mas compreender que sempre há algo novo para aprender. Neste sentido, a autora aponta a relevância entre teoria e prática na busca do conhecimento, destacando a importância da formação continuada, considerando os fatores interativos e interdisciplinares para professores da sala regular e professores dos serviços relacionados ao Atendimento Educacional Especializado.

Outrossim, a busca permanente por formação continuada e suas complementações foi um aspecto presente nos relatos das professoras Patrícia e Rosa Maria. Dentre esses, destacam-se as palavras de Patrícia que argumenta que, mesmo diante da percepção do conhecimento adquirido, continua a buscar cursos, estudos e leituras para atender às necessidades dos estudantes. Também relata sobre a sua relação com o uso da tecnologia e faz uma autocrítica sobre a sua própria atuação:

[...] Hoje eu estava atendendo uma família, enquanto isso pensava como ia conduzir essa conversa, mas ao mesmo tempo fiquei pensando que eu tenho bastante conhecimento, mas não é suficiente, tem que conhecer mais, então é uma coisa incansável. Eu percebo que eu tenho que ficar lendo, escrevendo e pesquisando. Agora com a tecnologia eu acompanho algumas pessoas que gosto da linha do trabalho, observo as experiências práticas e vou tentando adaptar no meu dia a dia, então é uma busca constante, ainda mais pela responsabilidade de cada ação que isso pode gerar no ser humano, daquilo que eu vou ajudar no processo. Então, eu falo que a gente pode errar, mas tem que errar o menos possível, eu sou muito crítica no meu trabalho, e questiono a todo o momento se o que eu estou fazendo está correto (Patrícia, março, 2023).

Nota-se a preocupação da professora em se apropriar de conhecimentos e de novas estratégias pedagógicas, e, embora sinalize que já apresenta uma certa experiência na área, demonstra ser crítica sobre a sua prática profissional, reconhecendo a importância do seu papel e de seu compromisso com os alunos do AEE.

Colling (2017) indica que docência e formação caminham juntas, e se refere ao compromisso social e humano que coabita a identidade docente, tendo como primazia a oferta de uma educação de qualidade como um direito. A visão do autor dialoga com os pontos evidenciados nas falas de Patrícia e Izabel, visto que elas apontam que o interesse pela formação estava relacionada diretamente às especificidades apresentadas pelos estudantes que acompanhavam.

A partir desses relatos, foi possível identificar alguns aspectos referentes aos percursos formativos das professoras participantes, dentre eles, a busca formativa por complementação das formações realizadas em especializações que garantiram o ingresso na função de PAEE no sentido da formação para acesso ao cargo; em um outro ponto, de modo contraditório, volta-se para aspectos formativos que dialogam com preceitos adaptativos, ao invés dos flexibilizados que se relacionam

aos meios de acesso ao currículo, visando atender às demandas, e o interesse pelo aprimoramento ou pela aprendizagem técnica referente ao uso de recursos de acessibilidade. A esse respeito, algumas professoras identificam as contribuições dos cursos ofertados pelo CEFAl, dentre seus trajetos formativos, e correlacionam seus saberes progressos à função de PAEE nesta trajetória de construção de conhecimentos no exercício do AEE. Além disso, apontam para uma realidade presente também na Educação Especial, que forma para uma ação individual, deslocada de meios de apropriação de uma aprendizagem que se constrói especialmente de maneira dialógica e conjunta, como é o caso da formação de PAEE.

4.2. COMPREENSÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A FORMAÇÃO PROMOVIDA PELO CEFAl

Neste eixo abordou-se a compreensão das PAEE sobre a formação continuada para o trabalho com estudantes elegíveis para o AEE, incluindo também a formação promovida pelo CEFAl, os desafios e as necessidades e/ou demandas relacionadas à formação continuada.

Inicialmente buscou-se conhecer como as professoras compreendem a sua formação para atuar com os estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial. A esse respeito, as professoras apresentaram ideias que dialogam com a necessidade de atender às especificidades dos estudantes e os vínculos estabelecidos com eles, bem como com a sua própria formação e a relação com a própria práxis no AEE, conforme apresentado nos trechos a seguir:

Eu sempre busquei fazer muitos cursos fora, no Laramara, para poder entender essa questão da baixa visão. Lá eles têm um grupo de atuação muito grande, então, essas questões que não estavam na minha pós-graduação, que não me atingiram na minha formação, até mesmo nos estágios que eu fiz. Por exemplo, na AMA, pensando no autismo, que mudou muito de lá para cá, a forma que essas crianças funcionam a diversidade que têm, então, essa questão da formação para as outras deficiências que são os alunos com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais, a gente vai buscar a formação fora, e o autismo também, que estão pipocando um monte de cursos a respeito. Sobre o TEA, vejo como um grande guarda-chuva que envolve muitas vezes outros transtornos como TDAH ou outros que às vezes vemos nascer [...] essas patologias, se você for estudar a criança, não nasce com elas, são derivadas geralmente de um transtorno de ansiedade, o transtorno de sono, o transtorno de fala, de pensar que eles surgem da necessidade em compreender que uma criança que não consegue falar, não consegue se comunicar para se desenvolver, porque ela tem o cérebro todo desorganizado tendo dificuldade com os limites, desenvolver o conhecimento de si, com o próprio movimento que antes era o transtorno hipercinético. Eu tenho um incômodo, porque uma criança que não vê, tem as pessoas em volta para apoiar para cuidar, uma criança que não anda, sempre aparece uma mão, tem lá uma pessoa para cuidar para ajudar para instrumentalizar, mas uma criança com transtorno mental vive em um sofrimento

muito grande, poucas pessoas vão ao seu encontro para ajudar, mas muitas pessoas para falar o que a criança não consegue ou para apontar para a família o que ela deve ou não fazer [...] agora eles estão na escola né, é a primeira vez que tudo tá acontecendo (Rosa Maria, abril, 2023).

Eu acho assim, eu nunca parei de estudar. Eu desde que eu entrei na prefeitura, eu cuido da minha formação, porque parece que você sempre precisa buscar [...] sempre eu tenho esse objetivo de o aluno brilhar na turma dele. Tanto que eles já até se acostumaram porque antes as apresentações eram todas separadas, agora não tem nada separado. Toda a ação do AEE é junto com os projetos do CIEJA, como por exemplo, eu trabalho um projeto com eles e desse projeto sempre tem um produto, esse produto às vezes pode ser uma leitura de poesias, que já houve isso, que uma vez eu fiz com um estudante com autismo. Achei que ele não estava prestando atenção, eu estava ensaiando com uma outra aluna, e no dia da apresentação que eu entrei com o aluno e ele também falou, sabia a fala dos amigos, quando chegou a vez dele leu toda a poesia, do jeito dele, de costas para turma. Todos esses projetos são expostos em cartaz naquele que a gente chama de corredor pedagógico, de todos os estudantes junto com os seus grupos não só da SRM (Norma, abril, 2023).

[...] é uma busca constante de conhecimento para poder ajudar, vamos dizer assim, para poder ter instrumentos para poder fazer com que aquele outro cresça, aprenda, para que ele possa agir, para ajudá-lo nessa quebra de barreiras, para ele ter um pertencimento maior e, conseqüentemente, ser mais feliz. Eu penso muito nisso quando eu vejo os alunos da Educação Especial na escola, brincando com os demais. Eu vejo eles tendo essa sensação de pertencimento daquele grupo, e saber que você trabalhou para que isso acontecesse é o maior presente do mundo (Patrícia, março, 2023).

Rosa Maria ressalta que sua formação continuada se relaciona com a complexidade de características de algumas deficiências e transtornos do desenvolvimento que está em seu rol de atendimentos. Cita ainda uma preocupação com os alunos deficientes intelectuais pelo fato de serem pouco compreendidos e ajudados, bem como suas famílias. Ao mencionar o caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a professora sinaliza a relevância da estruturação de práticas inclusivas para que os estudantes que ela acompanha possam construir na escola um espaço de protagonismo e de aprendizagem, e faz conexões de como era o ideário da construção social do TEA, quando realizou um estágio na Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) e com o que está sendo construído na atualidade,

Norma menciona sua busca constante por conhecimentos que auxiliem sua prática profissional e ressalta que sua ação pedagógica é integrada com outros educadores, citando exemplos de atividades que realiza junto aos alunos do AEE. Essa professora nos relata situações vividas no Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) e correlaciona a sua motivação para os estudos com o objetivo que estabelece diante a sua práxis: “objetivo de o aluno brilhar na turma dele”. Ressalta que a sua prática no AEE se organiza para buscar meios dos estudantes se engajarem nos projetos, em um trabalho conjunto e flexível com seus pares.

Além de se referir ao interesse pela continuidade de estudos na área de Educação Especial, Patrícia destaca, demonstrando afeto e emoção, seu compromisso e sua preocupação com a inclusão dos alunos, abordando tanto aspectos ligados à aprendizagem e ao desenvolvimento humano como se referindo à socialização e ao pertencimento deles ao contexto escolar.

Quanto à essa questão, a professora Maria da Penha destaca que a formação é importante, mas que é essencial reconhecer o direito do sujeito de estar e pertencer ao espaço escolar, e, com base nesse princípio, ela delimita buscas formativas para subsidiar a oferta de recursos a partir das demandas de cada estudante: “Não é um título de especialização para me fazer uma professora especial, eu acredito que é mais do que a formação. A questão também é você entender o movimento dos direitos daquela criança. Muito do meu fazer era uma busca” (Maria da Penha, abril de 2023).

Izabel aborda que a formação é um passo inicial pois a complexidade das características dos estudantes requer que a sua prática seja continuamente refletida e avaliada para o melhor atendimento das demandas desses sujeitos. Também destaca a importância da troca de informações com os pares na realização de ações inclusivas. Posição semelhante é apresentada por Juliana, que organiza suas estratégias e ações educativas a partir do contato com o aluno, e não com base no laudo médico, buscando compreender cada estudante através de investigação e da valorização dos vínculos e das trocas de experiências com os pares tanto professores da sala regular quanto com as PAEE.

Eu acho então a formação tem que ser contínua porque os estudantes carregam muitas especificidades, não há uma receita, uma regra, por exemplo um estudante autista, um estudante com síndrome de Down. Então, por mais que a gente tenha formação, há muita dificuldade, então, eu acho que assumir essa dificuldade é muito importante. Porque por mais que você tenha experiência você vai ter que estudar um pouco mais, vai ter que repensar suas ações e reorganizar as estratégias para criar recursos porque não tem não tem um estudante igual ao outro[...] a troca de experiências é algo que não está em livros, que é muito importante, as formações presenciais, as experiências de outros professores, eu acho que a formação mais importante a prática também até dos professores da sala regular[...] (Izabel, março, 2023).

A criança vem com um laudo ou relatório, mas aí eu vou ter que descobrir com ele, como é que vai funcionar porque eles nos surpreendem. A gente não sabe onde vai chegar e é essa investigação que a gente vai fazer então eu acho que a gente tem a formação sim, mas quem vai dizer para mim o que ele consegue ou não é o estudante. Então eu acho que a minha formação tem que ter essa abertura que a gente fala o tempo inteiro, mostra para mim o que ou qual o caminho nós vamos, enquanto isso, vamos testando variados recursos, [...] é claro que eu acho que os anos na sala de recurso vai te dando bagagem e a gente fica com o olhar mais refinado, com ideias do que vai dar certo pelo perfil do aluno. Você já consegue pelos estudos que a gente tem, mas eu acho que é um olhar investigativo sempre (Juliana Fonseca, abril, 2023).

As dimensões abordadas neste eixo proporcionaram o conhecimento sobre o papel da formação para as participantes, considerando o seu exercício profissional no AEE. A formação continuada foi vista como necessária, onde as demandas de trabalho impulsionaram o aprimoramento profissional na área de Educação Especial, mas foram ressaltados outros aspectos, tais como a importância da relação com o aluno e do conhecimento de suas características, e o comprometimento de cada professora com a docência. Com base nas falas das professoras, destacamos a visão de Colling (2017), em que a inclusão desvela as fragilidades que envolvem os processos formativos porque demanda uma reestruturação curricular e a flexibilização de prática educativa em face da diversidade humana. Acrescentamos a esse argumento, a importância da efetivação de políticas de formação continuada que levem em consideração as demandas e os contextos nos quais os professores estão inseridos.

Izabel e Maria da Penha mencionaram dentro do discurso sobre as travessias formativas no AEE a importância dos cursos optativos ofertados pelo CEFAI (vide quadro 8 abaixo), acrescidos a outros cursos, que permeavam suas buscas formativas nos momentos iniciais de suas funções no AEE.

[...] eu acho extremamente importante o Centro de Formação [...] Eu me recordo quando nós tivemos a primeira formação na área da deficiência visual lá no CEFAI que a gente teve algumas experiências na rua, com objetos, que nós tivemos também com as vendas e óculos, até então eu nunca tinha acompanhado um estudante com deficiência visual, mas aí logo em seguida veio um estudante cego, então foi muito importante porque eu também já sabia o básico, de orientação e mobilidade para poder começar um estudo. Depois eu tive outros estudantes com baixa visão, também foi muito importante os conhecimentos sobre tecnologia assistiva, algumas coisas que eu vi nessas formações... Então, foi a primeira formação sobre deficiência visual até eu já tinha estudo do Braille, mas a prática eu fui aprender. Fui em busca de formação complementar na Fundação Dorina Nowill, depois com a Dra. Eliana Cunha que foi na DRE, que foi maravilhosa. Depois fui estudar um pouco mais sobre o tema do Braille, fiz o curso da Lego que foi bem interessante, também foi uma formação que a gente gravou os vídeos e as propostas com o nosso estudante, nem era né para só para estudantes com deficiência visual, as propostas se estendem para todos os estudantes (Izabel, março, 2023).

[...] mas antes disso, antes mesmo estar na sala de recurso, eu cheguei fazer alguns cursos e acho que assim, isso também foi importante, os cursos opcionais, né, que é fora do horário, eu acho que foi muito válido também para atuar na sala de aula regular, os cursos ofertados pelo município (Maria da Penha, abril de 2023).

Ambas as professoras citaram, em seus relatos, aspectos essenciais nas suas travessias formativas relativos aos cursos optativos ofertados pelo CEFAI, tanto anterior à atuação no AEE, como no caso de Maria da Penha, quanto propriamente dentro da função, como discorreu Izabel,

quando expressa com detalhes acerca das formações realizadas junto ao CEFAI e a maneira como elas se ressignificam a partir da vivência ao receberem e acompanharem na SRM um estudante com deficiência visual.

Izabel apontou que, ao longo do seu trajeto formativo, aprofundou ainda mais seus conhecimentos acerca dos recursos específicos voltados ao aprendizado da pessoa com deficiência visual, como o ensino do Braille, incluindo o jogo *Lego Braille Bricks* em um curso ofertado amplamente pela SME.

Ainda sobre os cursos que o CEFAI oferece, chamados de cursos optativos, conforme Maria da Penha explicitou, eles são realizados fora dos horários de trabalho com oferta para diferentes públicos, geralmente voltados para professores em diferentes etapas de ensino, equipes gestoras (Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Direção e Diretores de escola) e para os profissionais do Quadro de Apoio (Auxiliares Técnicos Educacionais e Agentes de Apoio). Neles são abordadas temáticas variadas a fim de focalizar a multiplicidade de práticas inclusivas, abrangendo e difundindo os conhecimentos relacionados ao AEE. No quadro abaixo são apresentados os cursos oferecidos pelo CEFAI entre os anos de 2016 a 2022, os quais foram ministrados pelos PAAI e contaram com a participação de professores da RME-SP e a parceria de representantes de movimentos ligados às temáticas todas sobre Pessoas com Deficiência.

Quadro 8- Cursos optativos ofertados pelo CEFAI

Ano	Nome do Curso	Data da publicação*	Vagas ofertadas
2016	A Educação Infantil na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	04/08/2016 p.32	100
2016	TEA: Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	20/07/2016 p.36	100
2016	O AEE (Atendimento Educacional Especializado) na perspectiva da deficiência física, entendendo o corpo como ferramenta de expressão	04/08/2016 p.32	50
2016	A Deficiência Visual na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	04/08/2016 p.32	50
2017	TEA: Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	16/05/2017 p.24	50
2017	TEA: Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado)	30/08/2017 p.75	50

2017	Flexibilizações das práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado	16/09/2017 p.41	50
2017	A deficiência física na perspectiva do AEE (Atendimento Educacional Especializado): entendendo o corpo como ferramenta de expressão	04/08/15 p.36	50
2017	A educação infantil e o Atendimento Educacional Especializado	26/09/2017 p.26	50
2018	Flexibilizações das práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado	04/10/2018 p.36	50
2018	Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do AEE - módulo 2	04/10/2018 p.36	50
2018	A deficiência física na perspectiva do AEE: diálogos sobre a expressão corporal	28/08/2018 p.30	50
2018	A deficiência física na perspectiva do AEE: diálogos sobre a expressão corporal	19/05/2019 p.36	50
2019	Flexibilizações das práticas pedagógicas e o Atendimento Educacional Especializado	27/02/2019 p.37	100
2019	Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do AEE - módulo 2	06/08/2019 p.51	100
2021	Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas	08/07/2021 p.23	160
2022	Desenho universal para a aprendizagem: contribuições para práticas pedagógicas inclusivas no contexto do ensino Fundamental I e II	02/09/2022 p.59	40

*Referente à data de publicação no Diário Oficial do Município de São Paulo.

Fonte: Elaboração própria

O segundo ponto do 2º eixo de análise se volta para a identificação dos desafios e das demandas com relação à formação continuada. As professoras participantes expuseram ideias variadas que dialogam com questões que envolvem suas funções e atribuições, mas que se relacionam com os dilemas da educação inclusiva presente nas escolas como um todo, o coletivo ecoando através das falas das PAEE.

No que tange aos desafios da formação, a professora Rosa Maria focaliza a importância da teoria para subsidiar a prática profissional, reconhece o papel das pesquisas científicas para a formação e a atuação no AEE, assim como sinaliza a necessidade de se observar as potencialidades dos alunos com deficiência e não apenas no que não são aptos a realizar.

Eu acho que o maior desafio é a gente ter essa visão de que a teoria pode sim, isso é real para mim, porque a teoria pode sim sustentar, dar estrutura para a prática. Mas percebo que os professores ainda são muito envolvidos nas deficiências, no que o aluno não sabe, o AEE tenta mostrar para eles que as teorias, as pesquisas teóricas, que as referências bibliográficas trazem caminhos de possibilidade... Eu acho que o AEE... a gente tinha que fazer na nossa formação, as bases teóricas que são bases científicas, são os teóricos que fazem a ciência, então hoje eu penso a formação dessa forma, apoiada na teoria e na ciência, carrego isso para o AEE (Rosa Maria, abril, 2023).

As reflexões de Rosa Maria indicam possíveis necessidades do campo formativo em ampliar os subsídios teóricos para depois correlacioná-los com a prática, demonstrando acreditar que muitos dos desafios enfrentados no campo formativo do AEE se relacionam com a carência teórica dessas formações, o que poderiam derivar de diferentes fatores, como lacunas na formação inicial ou até mesmo se voltando para as especializações que compõem a formação continuada dos professores do AEE.

Em relação a essa questão, a professora Patrícia se refere à necessidade de participar dos cursos de formação para refletir sobre a prática profissional, mas sem que haja prejuízo da continuidade dos atendimentos junto aos estudantes. Aponta como positiva a formação realizada nos horários de trabalho coletivo para essa finalidade, mas sinaliza algumas dificuldades derivadas da dupla jornada de trabalho, tendo o AEE como base de ambos os cargos.

[...] Você ter uma competitividade para fazer cursos que ofertados a todos e não somente ao público do AEE e retomo a questão da pós-graduação só para quem não está atuando no AEE[...]eu sei que é complicado ter formação em horário de trabalho, né? Porque você corre risco de ter que dispensar os alunos, eu sou contra também porque essa ruptura não pode ter um trabalho continuado com os alunos, que precisa ter uma sequência e não pode ter essas quebras, eu penso, mas a gente tem os horários. [...]a formação da cidade que ocorre no horário coletivo de Formação, acho que enriqueceu bastante, eu não tenho críticas com ela em relação ao ano passado. Inclusive ela me fundamentou a contribuir com o próprio PPP [...] o fator que tornou a formação da cidade cansativo foi porque tinha aquelas atividades que fazíamos toda semana, para quem tem dois cargos, fica super corrido, mas era ao mesmo tempo, foi importante que nos trouxe um olhar e um repensar na nossa prática (Patrícia, março, 2023).

Neste trecho a professora Patrícia indica seu ponto de vista sobre a estrutura formativa ofertada pelo município em alguns recortes temporais, garantida pela Instrução Normativa/ SME nº 53 de 30 de dezembro de 2022, que reorganiza a Formação da Cidade. Essa formação presencial de PAEE está configurada em 36 horas aula presenciais, dispostas em um cronograma formativo mensal com o CEFAl planejado juntamente com DIEE/SME, que se relaciona com a Instrução Normativa/SME nº12 de 02 de fevereiro de 2022, a qual estabelece a Formação da Cidade com

carga horária presencial bimestral, sendo as demais de forma presencial na escola no horário de JEIF realizadas de modo síncrono e com atividades remotas. A professora Patrícia fez menção positiva sobre essa estrutura formativa, sinalizando a relevância dos conteúdos e da dinâmica de atividades propostas.

Cabe mencionar que, anteriormente a esse período de retorno ao trabalho presencial em período pandêmico, a formação foi efetivada de forma síncrona através de videochamadas, realizadas mensalmente em 2021. No ano de 2020, de modo emergencial, a formação se organizou a partir de uma ação local do CEFAl em conjunto com os PAEE para a elaboração e a estruturação de ações para acessibilidade do material Trilhas da Aprendizagem que estava, naquele momento, sendo viabilizado para os estudantes.

A respeito da formação em serviço destinada à implementação de SRM, aspecto mencionado por Patrícia, havia uma gama de programas e cursos que visavam ampliar o acesso à formação do profissional do AEE, que também se davam como proposta de formação inicial. As especializações ofertadas pelo município, as quais se refere a professora Patrícia, se destinavam aos professores do ensino regular e estavam diretamente voltadas para a atuação dos cursistas nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no AEE.

Enquanto isso, os professores que já apresentavam formação para a atuação no AEE tinham a oportunidade direta de atuar no AEE, pois foram inseridos no campo com um novo perfil (não mais atendendo em instituições especializadas), visto que o seu foco estava voltado para a atuação nas Salas de Recursos Multifuncionais, por área de deficiência, inicialmente com atribuições que abrangiam: a organização de materiais de cursos de acessibilidade, para atender diversificadas necessidades de aprendizagem; e a implementação de políticas públicas, promovendo formações, com um caráter de multifuncionalidade quanto à ação docente. Destaca-se que este professor teria uma formação restrita em uma das áreas da deficiência para uma atuação multifuncional, ou seja, expandida em termos de atribuições, um perfil denominado pelas autoras como o professor “reconvertido” da Educação Especial (Garcia, 2013 *apud* Kassar, 2014, p. 212).

A professora Izabel focaliza as dificuldades para realizar estudos considerando o tempo de trabalho destinado às suas funções e a sua dupla jornada em duas redes de ensino. A falta de tempo para ampliar conhecimentos também foi uma dimensão apontada por Maria da Penha, que focalizou especialmente a busca por informações relacionadas a aspectos das subjetividades dos alunos que acompanha.

Sobre os fatores abordados pela professora Izabel, com relação aos desdobramentos e implicações da dupla jornada de trabalho, há de ser considerado os impactos dos fatores adjacentes na formação dessas professoras, como por exemplo, o fator de gênero, o que também implica na

compreensão de que essas professoras são afetadas pelas demandas culturais relacionadas às duplas, ou triplas jornadas de trabalho, considerando a conjunção do trabalho com o a administração do lar e cuidados com a família. Além disso, sua formação geralmente é complementada de forma remota com cursos on-line e para algumas ainda há um distanciamento da formação continuada, o que envolve o entendimento de que qualquer melhoria na qualidade educacional deve levar em conta a questão de gênero (Zibetti, Pereira, 2010).

Os desafios, o próprio sistema em relação ao tempo. Então, como eu trabalho em duas redes, eu preciso às vezes me concentrar por uma leitura mais específica de alguns assuntos mais burocráticos de documentação. Por conta do próprio sistema, eu penso que se eu pudesse ter só uma função para mim, eu acho que para todas né? ... Então, o tempo para estudo acaba sendo fora do horário de trabalho. E aí eu tenho que me desdobrar para poder estar conectada aí com a literatura, sempre me atualizando (Izabel, março de 2023).

Muitos conhecimentos específicos são necessários buscar por fora, no que se refere a questões das subjetividades dos estudantes. Só que aí também tem essa questão do tempo (Maria da Penha, abril, 2023).

A professora Juliana indica, como desafio, o descompasso existente entre o que estabelece a legislação na área da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, com a realidade evidenciada nas escolas, incluindo as políticas de formação docente e os aspectos da prática pedagógica. Faz críticas sobre a falta de apoio ao trabalho do professor junto a alunos com deficiências e transtornos de desenvolvimento, demonstrando certa indignação diante dessas dificuldades encontradas no cotidiano das escolas. Ideia semelhante é apresentada por Norma que aponta o desafio de lidar com problemas que não podem ser resolvidos por ela pois demandam mudanças nas políticas públicas e nas ações das instituições e/ou órgãos responsáveis, citando como exemplo a redução do número de alunos por turma, considerando a presença de estudantes com deficiência.

Sobre o tema, Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) dão destaque para o professor de apoio na RME, cuja função acaba sendo impactada pelas pautas históricas do magistério, tais como: a redução do número de estudantes por sala e a necessidade de um profissional auxiliar oferecendo suporte ao professor regente.

Então eu acho que ainda a gente precisa melhorar essa questão da teoria e o que a gente vê na prática porque muitas vezes você vê uma teoria maravilhosa, nós temos uma das melhores leis da inclusão. Só que quando você vai para a escola, você não consegue fazer o que está lá porque falta recurso humano, muitas vezes falta gente botar a mão na massa, para conduzir a criança. Porque são muitos os desafios do contexto que nós estamos vivendo atualmente nas escolas[...] então, eu acho que a maior dificuldade agora é conciliar o que nós temos na lei com o que a gente tem nos estudos de formação e a prática [...]A gente tem que ser realista, comigo não

adianta a gente querer cobrar só do professor da sala de aula, a gente tem essas variáveis que interferem e aí você fica naquele embate com o colega, de pedir uma coisa que muitas vezes sabe que vai ser difícil para ele, sendo que se tivesse mais esse apoio sabe de pessoas ali junto, para estar conduzindo a aula enquanto o professor tá com estudante ou vice-versa, não o tempo todo, mas eu acho que ainda falta, acho que essa é a maior dificuldade que nós estamos tendo no momento...e tudo isso é um desafio formativo (Juliana, abril, 2023).

Desafios é quando você vai para a sala de aula, e você vê algumas coisas que você não conseguiu mudar. E que deveria mudar, a prática poderia ser melhor se houvessem algumas mudanças. Então, eu acho que sempre a gente sempre espera algumas mudanças, em relação à política pública, daquela luta que a gente tem sempre, como diminuição de números de alunos de sala de aula para eu poder ter mais qualidade dentro da sala de aula com todos (Norma, abril, 2023).

Nota-se que as professoras Juliana e Norma apontaram alguns dilemas referentes à educação inclusiva, como a necessidade de professores, a falta de apoio ao professor, o número elevado de alunos por sala de aula, o que interfere no tempo para as interações e mediações com os estudantes, correlacionando a esses fatores a execução de estratégias que estão nos planejamentos de Planos do AEE voltados aos estudantes. É importante destacar que as falas das professora Juliana e Norma se conectam com as contradições sociais presentes nos espaços escolares.

As professoras indicam desafios que correspondem aos fatores presentes na educação básica, envolvendo as dimensões tais como as políticas públicas, as estruturas formativas, os meios operacionais do funcionamento escolar, imbricados na estrutura educacional como um todo, o que impacta as ações articulatórias do AEE em função de múltiplos presentes dinâmica educativa (Garcia, Michels, 2021; Queiroz Jr., 2010; Caldas, 2015).

Ao se analisar os desafios da Educação Especial, é necessário compreendê-los no contexto escolar de modo amplo, pois as necessidades singulares estão relacionadas à universalidade quando se estabelece a compreensão de que falar sobre escola é compreendê-la dentro de um sistema no qual está envolto o capitalismo e sua lógica opera de acordo com os interesses a ele voltados (Borowsky, 2016).

O terceiro ponto do 2º eixo de análise indagou sobre as demandas que as professoras identificam para a sua formação a fim de propiciar o olhar para a própria formação e indicar suas necessidades mais singulares.

Em sua fala, Juliana menciona que tem dificuldades com a utilização da tecnologia assistiva, especialmente quanto ao uso de programas e sistemas de computadores, embora tenha buscado formação nessa área. Aponta que seu trabalho envolve o uso de materiais lúdicos e reconhece o papel essencial da parceria com outra educadora do AEE para o desenvolvimento de atividades que

envolvam esses recursos tecnológicos. Aqui, percebe-se que a demanda se relaciona mais ao apoio na realização dessas ações educativas e menos ao aspecto formativo.

Eu tenho eu tenho dificuldade com a tecnologia assistiva, da parte do computador, essa parte de computador de informática eu tenho limitação e eu já fiz cursos e tudo, mas eu tenho essa limitação. Então, de vez em quando eu tenho que me esforçar e pesquisar um pouco dessa área. Porque eu gosto mais do lúdico do jogo de tabuleiro de mesa, de tinta de papel, de cola, vou para o computador também, mas aí como eu tenho essa barreira, não me sinto tão criativa para elaborar atividades, mas felizmente tenho uma parceira maravilhosa e a gente constrói junto. Então, ela acaba criando coisas que eu adapto para os meus alunos e, assim, nós vamos seguindo (Juliana, abril, 2023).

Outras dimensões sinalizadas envolveram a realização de formação continuada em horários de trabalho, visando não prejudicar o período destinado a outras atividades cotidianas, e o uso desses espaços para a troca de experiências e de informações com os pares, como pode ser observado nos relatos de Patrícia e Rosa Maria.

Então, eu acho que essa formação no horário de trabalho é bem interessante porque você usa o horário para algo que tem um lado positivo, você não precisa pegar teu espaço que você tem com a tua família para poder estar se debruçando nos estudos, acredito que isso é uma necessidade mesmo, uma demanda que é bem interessante (Patrícia, março, 2023).

[...] trabalhar em conjunto, estar junto com os professores, na minha escola há muitos professores realizando projetos no horário coletivo, os professores do Fundamental I acabou estando mais próximo desse horário, mas não estão todos[...] as trocas precisam ser intensificadas, para a minha formação falta mais tempo de trocas, principalmente na formação de PAEE (Rosa Maria, abril, 2023).

Nessa ótica, Nascimento (2020) argumenta que a formação em serviço é uma aliada na promoção da inclusão educacional, porém, se o for com preceitos críticos e reflexivos, visto que pode colaborar com as transformações necessárias nos espaços escolares, que envolvem a compreensão de um novo perfil de professor reflexivo e aberto a novos modelos de construções de aprendizagem.

A professora Maria da Penha não cita demandas específicas para a formação, mas menciona a importância da atualização constante e do investimento nas propostas de formação continuada. As professoras Norma e Izabel ressaltam a necessidade da continuidade dos estudos sobre as temáticas da área da Educação Especial, mas citam a falta de tempo para a realização de mais estudos de forma coletiva, e também não especificam demandas relativas à formação.

[...] é buscar se atualizar buscar novos estudos, porque sempre vai ter alguém, eu acredito que é investir nessa educação continuada (Maria da Penha, abril, 2023)

[...] parece que a gente sempre vai buscar uma coisa, que estamos fazendo completamente sozinhos[...]apesar de já fazermos as mudanças, somos bem mais ouvidos, por isso, é tão importante a gente estudar, conhecer as novidades que estão sendo abordadas na área da Educação Especial, mas temos muito pouco tempo para isso na formação continuada, de estudar em grupo (Norma, abril, 2023).

Eu acho que o próprio sistema em relação ao tempo, né? Então, como eu trabalho em duas redes, eu preciso às vezes me concentrar por uma leitura mais específica, algum assunto, os assuntos mais burocráticos de documentações. Eu preciso me organizar melhor. Eu acho que a prática... eu consigo lidar bem a parte com os estudantes na escola, mas a parte de leitura mesmo eu preciso sempre tá me policiando para também conseguir dar conta[...] eu tenho que me desdobrar e me policiar até me cobrar [...] para poder estar conectada aí com a literatura, sempre me atualizando (Izabel, março de 2023).

Chama a atenção o fato dessas três professoras não apontarem sugestões para a construção de propostas de formação continuada. Ao invés disso, suas falas destacaram o fator tempo, a professora Norma identifica o tempo Chronos quando coloca que a formação continuada poderia dispor de mais tempo, o que está relacionado com a necessidade formativa - o tempo de troca, de aprofundamento junto ao grupo da Educação Especial para discutir questões próprias do AEE. Já Izabel dialoga com o tempo no sentido de necessidade de controle, ou melhor, gerenciamento pessoal do tempo direcionado aos estudos, embora sinalize a dificuldade de atuar em dois sistemas o que certamente envolve certa sobrecarga de atividades, e reconheça a necessidade de contato com a literatura científica da área (Zibetti, Pereira, 2010).

Nessa perspectiva, Batistão e Mattosinho afirmam que:

Desta forma, retoma-se que, entendendo o homem como sendo sujeito histórico, é necessário direcionar a atenção para o fato de que esse se humaniza na medida em que suas potencialidades são desenvolvidas, e esse processo se intensifica a partir da apropriação do conhecimento, daí a importância da escola (2015, p. 43).

Klaus, Lübeck e Silva (2018) defendem que a formação para a inclusão se dá em um processo contínuo e complexo, o qual demanda a organização de ações que visam a transformação dos espaços educacionais com vistas a atender todas as necessidades humanas presentes. Ambas as ideias parecem indicar que o conhecimento se envolve no processo de humanização, quando as potencialidades dos sujeitos são desenvolvidas e, nesse sentido, a escola se constitui como um meio propício para essa construção.

Sobre as condições de trabalho e a relação com a formação, Previtali e Fagiani (2021) analisam os possíveis impactos da cultura denominada de uberização da educação, um termo que se relaciona com as formas de produção de capital, que, ao ser instalado na nossa cultura, expressam tendências de precarização das forças de trabalho, da vida, da sensação de se sentir obsoleto diante

da qualificação profissional, e isso porque esse sistema acelerado de produção de capital altera os significados do tempo e da construção de conhecimento modificando diversos valores historicamente construídos. Os autores defendem o importante papel da resistência dos professores contra a precarização educacional e discutem que a educação pode atuar na valorização da humanidade e na utilização consciente da produção tecnológica em benefício coletivo da sociedade.

Com base nos relatos das professoras, verifica-se que a principal demanda se relaciona com a questão do tempo, em especial, as sugestões de realizar a formação em espaços e tempos coletivos de trabalho e de se ter mais tempo para essa atividade. Também foi possível identificar outros sentidos correlacionados à palavra tempo, como cobranças pessoais relativas à necessidade de atualização ou de aquisição de conhecimentos e de trocas de experiências.

Sobre o quarto ponto relativo ao 2º eixo de análise, foi abordada a formação continuada e a formação ofertada pelo CEFAI. Nessa parte, as respostas das professoras se voltaram para a própria ação formativa a respeito de como entendem ou avaliam essas formações que integram o rol de atribuições relacionadas a sua função.

A professora Izabel expõe que sentiu falta das formações com caráter mensal e presencial realizadas pelo CEFAI porque avalia sua ação como solitária e, por isso, valoriza os encontros formativos onde acontecem discussões e trocas com pares, possibilitando novas formas de lidar e atuar com os estudantes.

[...] o conhecimento de vocês a prática que a gente realiza, eu senti muita falta porque assim, que agora retornou os encontros formativos mensalmente e presencial, então, eu realmente percebi que é necessário porque assim o trabalho é muito solitário é muito solitário. Por mais que você tenha os colegas particular para conversar, os coordenadores, ainda assim a gente precisa de pessoas que também... A gente quer, às vezes, expressar alguma coisa e, às vezes, quem tá na coordenação não consegue entender. Por mais que a gente tenha conhecimento, eu acredito que é lá na formação que você vai pensar de outras maneiras, algumas situações na escola[...]essa troca de algo que, às vezes ele nem conhece, o estudante, então, fica mais amplo, as colegas trazem sugestões que você não pensava (Izabel, março, 2023).

A professora Maria da Penha aborda que as formações são válidas pois abrangem aspectos institucionais ou legais e dimensões da prática voltada aos estudantes assistidos pelo AEE. Já a professora Juliana, além de avaliar positivamente esses encontros, sinaliza a existências de conflitos e embates entre a equipe docente, o que, em sua avaliação, não minimiza a importância desses espaços, os quais considera revigorantes e essenciais para a explicitação das dificuldades e para o fortalecimento pessoal e profissional das professoras em sua ação educacional cotidiana.

Depois quando eu entrei no AEE, aí eu acho que assim que aqueles nossos encontros que tínhamos mensalmente eram bem válidos, as discussões que também eram para prática, desde as coisas mais burocráticas como documentação, quanto realmente tudo que que daria para estabelecer novas práticas com o estudante (Maria da Penha, abril de 2023).

Aqueles encontros que a gente tem são revigorantes [...] às vezes, dependendo tem discussões e embates que a gente tem, entre nós, e sobre o que está posto muitas vezes por legislação e o que trazemos, as dificuldades, mas eu acho que ali é um momento do nosso encontro para nos reabastecer, para voltarmos para o chão da escola com esse abastecimento para poder voltar com força, energia, objetivo e determinação do que a gente precisa fazer e aprender a fazer também (Juliana, abril, 2023).

Essas participantes apontam em suas falas o sentido de validação e valorização da formação continuada realizada pelo CEFAl, estabelecendo o elo entre a teoria e a prática. As falas de Isabel e Maria da Penha se assemelham no sentido do encontro, da relevância da partilha com os pares, onde, desempenhando a mesma função dentro do AEE, podem trocar experiências e deixar emergirem novas ideias que auxiliem as tomadas de decisão e as resoluções de problemas existentes no cotidiano do AEE.

A professora Norma ressalta outra dimensão, mais subjetiva, ao se referir que se sente mais segura após participar desses espaços formativos, tanto que menciona “estar em outro mundo”, ressaltando a importância das discussões e das aprendizagens para auxiliá-la na condução das ações educativas nas escolas.

[...] eu acho importante porque a gente precisa unir isso, eu me sinto eu me sinto mais segura, com a condução do CEFAl, eu preciso estar com os meus pares é extremamente importante o CEFAl dá esse Norte, para você não sair muito fora da proposta do AEE, a gente aprende muito[...]na escola é outra dinâmica, aquele monte de projetos, quando vou para a formação é outro mundo, organizo o pensamento, volto para sala com informações que acho importante sobre a portaria e a realidade do AEE[...] Vejo que no CEFAl de vocês é diferente do que atuei, vocês se estruturam em frentes de trabalho, onde atuei a formação de PAEE era feita por todos os PAAI, e por frente acho legal[...]foi a parte de época que eu mais estudei quando estive no CEFAl, cada um tinha uma especialização e contribuía nos cursos para dar as formações, era muita pesquisa eu sabia tudo da legislação, foi um marcador esse tempo para mim[...]então essa é uma segurança para nós que estamos lá na sala de aula, ter no CEFAl pessoas se dedicando para trazer o contato com a teoria (Norma, abril, 2023).

Norma também estabelece uma análise com a sua vivência relativa ao CEFAl, um CEFAl de outro território que atuou, da época em que foi PAAI, e explana sobre a relevância desse intercâmbio de conhecimento entre PAAI e PAEE que contribui para as ações formativas do coletivo escolar a partir da ação do PAEE na organização e compreensão dessa práxis.

A avaliação da professora Patrícia abrange a necessidade de o CEFAI promover mais cursos, citando o tema autismo como sugestão. Também propõe que sejam realizadas mudanças na dinâmica como a realização de encontros específicos para o debate de temas gerais e outros voltados especificamente para a formação docente. Ressalta, ainda, que é necessário que a equipe tenha mais tempo para expor suas dificuldades e seus sentimentos, e para construir bases de apoio no coletivo.

Eu acho que nós tínhamos que ter o CEFAI investindo mais em cursos, por exemplo, sobre o autismo. Eu acho que é uma coisa que está pegando muito, poderiam ter duas reuniões mensais uma para a formação e outro dia de reunião para assuntos gerais. Porque o que observo hoje nas nossas formações são tratados os assuntos gerais e a formação no mesmo dia, e algumas coisas ficam sem construir, não consegue trabalhar todos os assuntos porque não se esgota e a formação sempre fica para o final incompleta[...] temos que ter mais oportunidade de falar, das nossas angústias, momentos onde nós professores nos apoiamos nas falas[...] E os cursos que a diretoria oferece para nós enquanto professores, eu também tenho uma crítica em relação a fazer principalmente da questão de pós-graduação, uma vez que eu tenho a pós, eu não posso fazer outra pós oferecida, então, eu estou indo em busca de fazer especialização no particular. Então, acho que algumas coisas deveriam ser revistas, privilegiar mais o professor do AEE que quer conhecimento, nos cursos optativos que tem às vezes são muito competitivos, quando você vai fazer inscrição já acabou, então eu tive poucas oportunidades de fazer o curso porque quando fui me inscrever já não tinha mais vaga, sobre a formação pela Secretaria Municipal da educação ofertada aos professores do AEE eu acho que fica a desejar sim (Patrícia, março, 2023).

Deste modo, Patrícia apresenta reflexões abrangentes sobre as necessidades formativas, as metodologias formativas e, até mesmo, sobre o percurso formativo junto ao CEFAI, tecendo importantes críticas que indicam a necessidade de revisitação ou reavaliação do planejamento formativo proposto, com uma distribuição de temáticas nas pautas formativas e com ampliação do tempo a elas destinadas. Ela também aponta a necessidade de formação instrumental com um caráter técnico e de aprofundamento teórico, envolvendo maior investimento e de ampliação da oferta de cursos, até mesmo do município, em formações para a qualificação dos profissionais que já estão atuando no AEE.

Neste sentido, Vaz (2017) ressalta que a formação do AEE acaba por não subsidiar tecnicamente o professor para lidar com os aspectos multifuncionais da sua função no que se refere às subjetividades dos estudantes e à aquisição de conhecimento instrumental para organizar estratégias ligadas à função do AEE.

Tais reflexões indicam uma contradição, pois, embora as professoras pareçam estar conscientes das ações voltadas aos estudantes em uma abordagem que se reflete no aprendizado em sala de aula, o conhecimento no qual as mesmas se referem se alicerça em saberes advindos de modelos biológicos, com conteúdos que se voltam para olhar as deficiências como forma de

instrumentalização para a práxis do AEE. Neste sentido, pode-se dizer que há na busca formativa uma ação de corresponder com o ideário do “superprofessor” (Evangelista, Triches, 2010), no afã de adquirir conhecimentos para trabalhar com todas as expertises do AEE. Considera-se, a partir desta leitura, que o inatingível “multiprofessor”, remontado nas expectativas que recaem sobre o PAEE e sobre ele mesmo diante da sua formação não corresponde à realidade, já que existem limites que se apresentam na formação desses professores, isto porque são dimensões muito amplas e se relacionam a conhecimentos que dependem de experiências docentes para se consolidar nas práticas do AEE.

O relato da professora Rosa Maria sinaliza as contribuições da formação promovida pelo CEFAI para as suas concepções e práticas educativas. Relata suas reflexões sobre as discussões e estudos realizados junto ao CEFAI, considerando que se sente mais instrumentalizada teoricamente, o que lhe permite ter uma visão mais ampla sobre a função da escola e a sua relação com a comunidade, bem como o lugar do aluno com deficiência na sociedade.

Eu gosto muito, porque vocês me trazem uma base muito social, que eu tive pouco nas formações de Educação Especial, na Fono e no Magistério, é uma visão muito Vigotskiana que complementa: a função social da escola, entender a escola dentro de um social, eu me sinto mais embasada, para entender o que é a escola nessa comunidade. E até o que essa escola/ sociedade poderia identificar, quais os fatores e aspectos que pudessem ajudar essas crianças que não estão bem colocadas ali nessa nesse ambiente social [...]A gente tá muito focado em ver o aluno dentro da escola e não consegue imaginá-lo fora da escola, até mesmo quando a gente estuda educação integral, a integralidade desse sujeito, a gente tende a pensar nesses aspectos da constituição do sujeito dentro da escola. Então a gente precisava de um esforço maior, e eu sinto que o CEFAI através dos estudos nos sugere textos que envolveram as discussões em especial nos últimos anos, essa questão do papel social da escola, que sujeito com deficiência é esse na sociedade isso é o que pode ser um caminho de mudança e não só olhar a patologia a deficiência (Rosa Maria, abril, 2023).

Nota-se um aspecto comum nas falas das professoras que se refere à troca de aprendizados e de experiências dentro do grupo no sentido de partilha de saberes. Também foi mencionada a necessidade de ampliação da oferta de cursos para atender a demandas específicas dos estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial. Pode-se perceber que as falas fazem referência aos vínculos e às oportunidades de compartilhamento de conhecimento como forma de expansão de contextos e realidades. Esses elementos parecem indicar que as formações oferecidas pelo CEFAI podem estar contribuindo para o diálogo a respeito da deficiência e da acessibilidade, oferecendo subsídios teórico-práticos para uma reflexão conjunta das PAEE nos momentos de estudo coletivo das professoras, considerando a realidade dos territórios em que atuam.

Essas informações se assemelham aos dados analisados por Mercado e Fumes (2021), que também identificaram a valorização da formação continuada de professores do AEE como um espaço de trocas de experiências. Contudo, em uma análise mais ampla, as autoras apontam que os modelos de formação continuada estão distantes das realidades presentes nas escolas pesquisadas e defendem a primazia do espaço formativo como um local de valorização da teoria e da prática que se configura em meio a uma prática formativa crítica e reflexiva da própria ação educativa.

4.3 COMPREENSÃO SOBRE A AÇÃO FORMATIVA QUE PROMOVE

No 3º eixo de análise discute-se sobre o caráter formativo que está imbricado na função dos PAEE, investigando como as professoras participantes compreendem a ação formativa que exercem junto aos seus pares nas respectivas escolas em que atuam.

A esse respeito, inicialmente, destaca-se aqui as atribuições desse profissional segundo a normativa vigente:

Art. 43 São atribuições do Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE: I - identificar as barreiras que impedem a participação plena dos educandos e educandas público-alvo da Educação Especial, nos diferentes tempos e espaços educativos, bem como a necessidade de estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade, considerando as especificidades deste público; II - elaborar e executar, de forma articulada com os demais educadores da UE, o Plano de AEE dos educandos e educandas de acordo com o estabelecido no § 1º do art. 18 desta Portaria; III -acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na SRM, na classe comum e nos demais espaços educativos, por meio do trabalho articulado com professores, com os demais profissionais da UE e com os familiares e responsáveis; IV- produzir materiais didáticos e pedagógicos, considerando as necessidades educacionais específicas dos educandos e educandas, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo; V - orientar professores, demais educadores, familiares e responsáveis sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos educandos e educandas; VI -utilizar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos educandos e educandas, promovendo autonomia e participação; VII -articular, acompanhar e orientar o trabalho dos professores em relação ao desenvolvimento, aprendizagem e a participação plena dos educandos e educandas nas atividades educacionais; VIII - desenvolver atividades próprias do AEE, conforme art. 22 desta Portaria; IX - manter atualizados os registros da SRM e o controle de frequência dos educandos e educandas que estão matriculados neste serviço, bem como os registros relativos ao acompanhamento do AEE colaborativo; X - assegurar, em parceria com o Coordenador Pedagógico e CEFAI, quando os educandos ou educandas atendidos na SRM forem de outra Unidade Educacional, a articulação do trabalho e dos profissionais envolvidos; XI - Elaborar a cada ano letivo, Plano de Trabalho para registro e acompanhamento da Equipe Escolar, CEFAI e Supervisão Escolar sobre: educandos e educandas atendidos, distribuição de sua jornada de trabalho, formas de atendimento, articulação com os professores da classe comum e demais educadores e outras ações relevantes; XII -

comparecer às ações de formação continuada oferecidas pela DIPED/CEFAI e pela DIEE/SME (São Paulo, SME/2016).

Vale salientar que as doze atribuições correspondentes à função do PAEE abrangem a articulação entre as ações relacionadas ao plano do AEE e seus desdobramentos. No entanto, a sua ação formativa foi mencionada de modo indireto no artigo nº44, que discorre sobre o que compete ao Coordenador Pedagógico diante das ações do AEE, contemplando ações de formação que envolvem o trabalho do PAEE nos horários coletivos. O que corresponde a um dos pontos altos da referida portaria é a especificação do que compete a cada profissional da escola, em específico da equipe gestora, inserindo a responsabilidade coletiva diante da organização do que se compreende por AEE no município de São Paulo.

Ainda sobre o caráter formativo, cabe primeiramente sinalizar que existem políticas de garantia para o aprimoramento docente, garantido pela Lei nº 14.660/2007, a qual orienta as ações de formação coletivas, a partir dessas, estão estabelecidas a participação e a própria jornada de trabalho do PAEE prevista na Portaria de nº 8.764/2016, conforme mencionado anteriormente. Sobre as atribuições do PAEE na ação formativa, como preferencial para a designação desta função, é que o professor que tenha condições de fazer parte dessa jornada de trabalho.

Cabe explicitar que nas referidas legislações, o papel formativo do PAEE envolve, em seu plano de trabalho, ações de parceria que visam materializar as ações do AEE como um todo na escola. Desta forma, a ação formativa certamente é desafiadora na função do AEE, e que se faz inerente a todas as funções da Educação Especial, contudo, essa possibilidade de articulação na colaboração formativa com a coordenação pedagógica pode contribuir para a construção coletiva inclusiva que envolve o AEE (Prieto, Pagnez, Gonzalez, 2014; Oliveira, Prieto, 2020).

Porém, apesar da JEIF compor uma jornada de trabalho que oferece subsídios para o aprimoramento docente, ela não corresponde a uma jornada obrigatória, mas sim optativa. Logo, professores titulares ou adjuntos do município de São Paulo que acumulam cargos, por vezes, acabam optando pela jornada básica de trabalho. Cabe especificar que a Jornada Básica é composta por 25 horas-aula de trabalho e cinco horas de atividade semanais, já a JEIF compreende 25 horas-aula e 15 horas adicionais por semana. Em outros momentos deste texto, especificamente relacionados às dimensões formativas quanto aos horários de estudos coletivos, no qual há a atuação do PAEE, são abordados outros pontos destacados pelos PAEE.

No que se refere à compreensão sobre a prática formativa, a professora Norma sinaliza algumas dificuldades, especialmente a falta de priorização de espaços para as discussões com os pares sobre as características do trabalho junto aos alunos, como segue:

Eu sinto, essa falta de tempo né?... a formação na JEIF, que essa troca acontece muito. De forma informal, ali e fala mais assim. Parece que nós estamos sempre em segundo plano... às vezes, eu sinto falta um pouco mais de troca no coletivo para discutir mais sobre cada aluno (Norma, abril, 2023).

A ação formativa do PAEE parte de uma construção coletiva. Para sua elaboração é necessária a validação de toda equipe pedagógica, a começar de um planejamento com a equipe gestora. Sobre isso, Norma apresentou na sua fala algumas dificuldades diante da sistematização das ações, atrelando a necessidade de tempo e espaço para que a ação formativa possa ocorrer dentro de um momento de estudo mais estruturado com o seu grupo. Este trecho envolve a visão explicitada anteriormente sobre uma ação solitária, mas que também inclui a existência de estudos e debates na dinâmica das atividades desenvolvidas dentro do CIEJA, talvez pela proximidade com que todos os professores se relacionam durante a condução dos projetos com os estudantes.

As professoras Patrícia e Izabel abordam a necessidade de um trabalho articulado com a equipe gestora, oferecendo certa autonomia nas ações, para obter o espaço necessário para as pautas sobre a formação estarem presentes nos documentos formativos ao longo do ano letivo. Patrícia ressalta a confiança da equipe acerca do seu trabalho e, ao mesmo tempo que se refere à liberdade que tem em conduzir suas ações, se sente compelida a não decepcionar a equipe. Além disso, menciona os avanços ou contribuições de sua prática e a mudança de perspectivas dos professores quanto à forma de atuar visando à inclusão dos alunos.

[...] eu tenho privilégio de trabalhar numa escola que tem uma equipe que até gestora que confia no meu trabalho. Acho que é por confiar, você tem essa responsabilidade maior de não decepcionar. Que me dá total liberdade para eu trabalhar com os professores, dá espaço e ao mesmo tempo, eles me dão o apoio que eu preciso para desenvolver um bom trabalho. É uma equipe muito boa de se trabalhar na formação dos professores. Eu percebo que a gente conseguiu mudar bastante esse pensamento dos professores eu tenho espaço dentro do PEA/JEIF onde a bibliografia do PEA já é pensada no momento que eu entro com a fala e com o olhar da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva porque a gente acaba abraçando a todos. Então, o caminho que eu estou trilhando, nos 11 anos que eu estou lá, eu já consegui esse espaço de formação, muito dos professores eu vejo que mudaram a postura, eles chegam até mim e dão devolutivas, o desafio é atingir todos os professores porque você tem professores com jornadas diferentes (Patrícia, março, 2023).

Quando Patrícia discorre sobre os resultados de sua ação formativa no AEE com o grupo ao longo dos anos de atuação na Unidade Educacional em que atua, ela explicita ideias sobre as possibilidades de uma relação colaborativa com os seus pares, ao mencionar as devolutivas que os professores realizam. Expressa, ainda, um desafio quanto ao ensino colaborativo, a partir da ação

formativa do AEE, que é o de envolver nessa proposta os professores com jornadas de trabalho que não participam dos horários coletivos de formação.

A professora Izabel também aponta em seu relato a importância do apoio e da articulação com os docentes e com a equipe docente e gestora da escola para a viabilização das ações formativas.

O trabalho, ele é muito em parceria então com a coordenação com a gestão escolar e com os professores [...] então assim, se a gente tem o apoio de quem articula esses momentos de formação, eu acho que a gente consegue realizar um bom trabalho. O desafio são as parcerias que a gente tem que ter na escola, o nosso trabalho de PAEE, ele depende do trabalho de outras pessoas, ele não dá para fazer sozinho você precisa dessa articulação, você precisa do apoio da ajuda também na formação do coordenador. E da gestão escolar, é um processo que tem que estar muito conectado (Izabel, março, 2023).

Nota-se que Izabel usa a palavra “articulação” como essencial ao desenvolvimento do seu trabalho. Cabe destacar que, na política que rege as ações do AEE no município de São Paulo, esta palavra em suas derivações flexionadas (articulação, articulada, articular, articuladamente, articulando-se) aparece trinta e nove vezes no documento, com o destaque do indicativo estrutural para a ação do AEE a partir do trabalho do PAEE, como explicita o artigo abaixo:

Art. 42 - O horário de trabalho do PAEE, independentemente de sua jornada de trabalho, deverá ser distribuído por todos os dias da semana; § 1º - O horário de trabalho do PAEE deve assegurar, além do Atendimento Educacional Especializado, sua articulação no horário coletivo da(s) U.E(s) e sua articulação com os demais educadores da(s) Unidade(s); § 2º - A organização do horário de trabalho do PAEE será de responsabilidade do próprio servidor em conjunto com a Equipe Gestora da U.E. com a aprovação do Supervisor Escolar (SME, Portaria nº8.764/2016).

Ressalta-se que os marcos legais não garantem que as articulações sejam estabelecidas. O que pode ser observado nas falas das PAEE é que essa articulação perpassa uma relação de convencimento, de construção ou até de conquista desse espaço formativo, configurando um movimento que envolve as equipes gestoras e os próprios pares (professores do ensino regular), incluindo também o CEFAI e a Supervisão Escolar, isto porque, anualmente, as PAEE realizam um plano de trabalho anual, cujas ações previstas neste plano se alinham dentro do PPP da própria escola e necessitam de deliberações da Supervisão Escolar para prosseguimento, quando se faz necessário algum apontamento do CEFAI.

Ao tentar descrever a estratégia de estruturação da ação formativa do PAEE, Maria da Pena expõe que o envolvimento da equipe é primordial e destaca a importância de dar suporte e ouvir o professor e explicitar nas formações que não existem propostas e respostas prontas que dão conta de todas as demandas e especificidades do trabalho junto a alunos com deficiência. Ademais, indica

que o principal objetivo desta ação é o de corresponsabilizar coletivamente a ação inclusiva do AEE, estruturando possíveis trocas para minimizar a sensação de solidão e de despreparo corriqueiramente apresentada nos discursos dos docentes diante dos desafios da inclusão.

A questão é mobilizar a equipe, para depois observar as demandas que eu tenho mais de perto, porque a dificuldade do professor em sala de aula é diversa, a necessidade do professor é ver e ser mais ouvido, e saber que ele não está sozinho naquele trabalho, é ele entender que existe um apoio. Não adianta fazer uma formação de autismo, os estudantes não são iguais, não existe uma fórmula mágica. Então, na verdade, todos têm responsabilidade naquilo, e aí entendendo que não estão sozinhos, a formação é uma forma de dizer que todos são responsáveis, uma mobilização no sentido de envolver a todos (Maria da Penha, abril de 2023).

Ressaltamos algumas falas que se referiram ao isolamento ou à sensação de solidão no trabalho do AEE, as quais apareceram em diferentes momentos das entrevistas e possibilitam a compreensão sobre esse aspecto na formação de professores do AEE.

[...] porque muitas vezes o trabalho a gente sabe que é solitário no sentido de ele tá ali, você tem os parceiros, mas aquela busca acaba muitas vezes sendo solitária e ali você tá falando com seus parceiros de igual para igual [...] São pessoas que vivem as mesmas angústias, as mesmas lutas, as quebras de barreiras, que precisam ter a luta pela melhoria, a luta pelo que acreditamos, não pelo que muitas vezes vem como determinação (Juliana Fonseca, abril, 2023).

[...] esses encontros então eu realmente percebi que é necessário porque assim o trabalho é muito solitário, é muito solitário. Por mais que você tenha os colegas para conversar em particular ou com os coordenadores ainda assim a gente precisa de pessoas que também sintam [...] por mais que tenha conhecimento, então, eu acredito que lá formação é importante para você sempre para você pensar de outras maneiras às vezes algumas situações na escola (Izabel, março de 2023).

A professora Izabel destaca o caráter solitário da ação docente, embora reconheça a importância da interação e do diálogo com os demais colegas nos espaços formativos. Posição semelhante é apresentada por Juliana Fonseca que abrange ainda os aspectos subjetivos e coletivos, ou mesmo identitários, da formação e da prática profissional em busca de melhorias nos processos educativos e nas condições de trabalho.

Essa marca, nomeada como solidão ou o fazer solitário, foi identificada em diversas produções, indicando ou não a necessidade do campo em estabelecer um trabalho articulado entre o ensino regular e o AEE (Rabelo, 2018; Souza, 2021; Queiroz Jr. 2010).

Ainda referente à ação formativa das PAEE que envolvem as articulações, Rosa Maria apresenta formas de mediação que utiliza para estabelecer relações de colaboração junto aos seus pares, apontando para estratégias como escuta e acolhimento durante a ação formativa, tais como

estudos de caso e discussões coletivas sobre o planejamento das ações e diálogo colaborativo com cada professor pontualmente, como segue:

Então, lá eu tenho aprendido, não a pensar diferente, mas fazer diferente[...]assim, eu observo como é a visão do professor que sempre apresenta o problema, o professor pensa assim, e eu acho isso muito estranho, ele fala assim: Eu tenho esse problema para resolver. Muitas vezes a vontade que dá é de perguntar: Sério mesmo que você nunca viu esse desafio antes? Mas aí você fica na sua, não pergunta e daí você devolve: Como eu posso te ajudar? O que você precisa? Aí você abriu a porta e a janela dele, ele vai falar, e na medida que ele vai falando, você vai pensando (isso pode ajudar, aquilo também). Você não vai com a receita pronta, por mais que você tenha os meios e algumas possíveis soluções, você não chega com isso na bandeja. Eles gostam de chegar em uma prateleira e escolher. Pesquisadora: E ele mesmo vai dando as respostas? Rosa: Isso mesmo, isso é trabalhar a confiança do professor no que ele faz, não adianta chegar tudo pronto. Professor sem confiança e segurança, por mais recursos que ele tenha na mão, não vai saber usar, vai ficar perdidinho. Então é preciso desenvolver no professor essa confiança de que “olha agora vai dar certo”, “talvez aquele caminho é bom”. Porque ele trocou, ele dialogou com alguém, ele passou e dividiu a angústia dele, eu penso que isso é uma coisa bem legal de fazer no AEE, e isso é muito diferente de chegar lá com o recurso pronto. Saber qual é a problemática que ele está vivendo, por mais que eu atenda esse aluno na SRM, é na sala de aula que ele está todos os dias, lá ele é outro aluno tem outros estímulos, lá que estão os maiores desafios. A gente precisa se calçar bem da demanda dos professores para poder dar a mão para ele, ver se é isso que o atende assim a gente vai buscando a solução (Rosa Maria, abril de 2023).

Juliana relata uma situação relacionada à ação formativa no AEE, onde atua em conjunto com outra PAEE, na qual a sua equipe optou pelo retorno das ações formativas mediadas pelas PAEE da própria escola, após passar por uma ação formativa feita por formadores externos à equipe do CEFAL. A professora menciona que as ações são construídas de forma integrada e de acordo com as demandas existentes em cada contexto educativo. Nota-se, aqui, o reconhecimento do grupo sobre o trabalho realizado pelas PAEE, considerando que essas formadoras conhecem os alunos, a realidade das escolas e a atuação dos professores do ensino regular.

Nós tivemos uma formação que veio de fora, nossa escola foi contemplada em 2021 e 2022, ficamos dois anos recebendo essa formação e na hora de renovar para esse ano, os professores pediram para continuar com a gente, comigo e com a minha parceira no AEE, porque eles acham que com a gente é mais próxima as ações, aqueles vínculos que eu falei da teoria como a gente que conhece os alunos e no sentido que é mais produtivo a formação vendo ali o que a escola tá precisando[...] Então, a gente monta uma formação que já avisa atender aquele aluno ou aquela necessidade das estratégias adequadas da escola, então, eu vejo isso como um momento de construção mesmo, sabe, do coletivo das parcerias dessa rede que a gente constrói na escola. Há momentos em que a gente constrói materiais para os alunos, como adaptação de atividades tudo dentro da formação, há momentos oferecemos algum curso ou alguma novidade, como por exemplo, a gente no ano passado foi na Reatech, então nós montamos uma reunião e apresentamos tudo que

nós vimos[...]. São coisas que são óbvias para nós que estamos na área, mas às vezes para outros professores não, então eles agradecem no sentido desse refinamento do olhar. Entramos uma vez por mês, ou a cada quinze dias depende do cronograma de estudos da coordenação[...] Nessas conversas que a gente vai incorporando as ações e refletindo a gente quanto educador também[...] Também temos um espaço para falar na hora do Conselho de escola, as coisas estratégias para lidar com a gente acaba passando por outros campos transversalmente[...]. Afinal, sou professora igual a vocês, falo para os colegas (Juliana, abril, 2023).

A fala de Juliana sinalizou elementos que exemplificam como o AEE pode, enquanto modalidade não substitutiva, atravessar transversalmente as ações dentro da uma unidade escolar, abrangendo a participação em conselhos de escola, os diálogos com rede de saúde no território em parceria com a Coordenação Pedagógica, a promoção de encontros com a comunidade escolar em projetos e ações envolvendo os projetos da escola com demais pares.

A partir das respostas relativas à ação formativa do PAEE, podemos verificar a presença de pontos importantes de análise, dentre eles as dimensões que envolvem a compreensão de tempo, de trabalho em colaboração e, de forma abrangente, o que é chamado de articulação com os outros atores das unidades escolares. Foi possível perceber que a ação formativa dos PAEE é compreendida por elas como um elo entre a ação do AEE e sua equipe e, a partir dela, surgem relações de colaboração, desenvolvimento de estudos de caso e construção de estratégias de intervenção com base nas necessidades dos alunos verificadas nos espaços educativos. Além disso, foi destacado que o trabalho depende de uma abertura de toda equipe gestora para ser viabilizada e que as ações formativas trazem contribuições para estudantes, elegíveis ou não, ao atendimento da educação especial, como também para a equipe escolar, ou seja, uma ação capaz de colaborar com uma construção coletiva sobre a inclusão.

Os desafios identificados sobre a ação formativa se relacionam a importância da abertura e das articulações com a equipe gestora e com os professores (pares) com relação ao tempo que será disponibilizado para melhor estruturar a ação formativa dentro dos momentos de estudos coletivos.

O segundo ponto do 3º eixo de análise corresponde à identificação das necessidades ou demandas formativas que as próprias PAEE indicam para a ação formativa que promovem.

Sobre o tema, Juliana destaca que, mesmo sendo desafiadora, a formação promovida pelas PAEE apresenta um caráter imprescindível para o compartilhamento de saberes e de uma concepção de ser humano voltada para as potencialidades dos sujeitos. Demonstra sua crença na importância dessas formações, valorizando-as e destacando os passos do percurso na busca de superação das dificuldades existentes. Ressalta, ainda, que as demandas se relacionam com a flexibilidade curricular e com a adaptação de atividades e estratégias que podem ser usadas pelos professores do ensino regular com os estudantes com e sem deficiência.

Eu sempre falo que a gente tem que ter uma concepção de ser humano diferenciada, não é só relacionada a nossa área, mas no olhar educacional diante da formação. Você tem que ter uma concepção de ser humano, acreditar que você vai conseguir trilhar esse caminho formativo[...] Eu volto na questão do olhar, do ser humano, de olhar para o outro, porque a rotina ela engole a gente, e você fica no fazer, na atividade e se você muitas vezes não para e olha, e pensa calma, o que que é possível, nada consegue oferecer [...] Um exemplo é a questão também de flexibilização curricular, adaptação de atividades porque demanda tempo para elaborar essa atividade, algumas atividades que a gente conseguiu fazer em parceria com duas professoras do regular, usando a tecnologia que está na sala de aula, nossa isso está ajudando bastante, porque agora os professores estão usando mais recursos visuais então, por exemplo, quando vai falar do Egito, o professor põe a foto da pirâmide do tamanho da parede, põe um vídeo, a aula fica mais dinâmica e interessante, mas até para uma estratégia possível como essa e que vai colaborar com vários estudantes, acho que depende dessa forma de olhar, de uma concepção do ser humano, do professor (Juliana Fonseca, abril, 2023).

A professora Izabel não explicita demandas, mas pontua que incentiva os professores a realizar cursos de pós-graduação na área da Educação especial e Educação inclusiva e sinaliza que, como a formação não é realizada semanalmente, torna-se importante complementar a formação na área.

Eu incentivo que façam uma pós-graduação na área da Educação Especial, ou educação inclusiva [...] porque é a base, na verdade, na prática talvez eles tenham mais dificuldades como nós todos nós temos[...] A formação que oferecemos não é toda semana [...] fazemos muitos cursos para evoluir na carreira, por que não fazer um curso de educação especial? (Izabel, março, 2023).

Neste sentido, Mercado e Fumes defendem que:

Não é possível refletir acerca das formações oferecida a estes professores no exercício da sua função se não tivermos clareza da necessidade de revisitarmos os Cursos de Formação de Professores de caráter inicial, responsabilidade que complete às Instituições de Educação Superior (IES). Nestes cursos, os futuros professores devem conhecer as especificidades das pessoas com necessidades educacionais especiais, os referenciais teórico-práticos do ensino e aprendizagem da Educação Especial e do sistema regular de ensino, bem como os paradigmas sócio-políticos-pedagógicos que perpassam a ação docente (2021, p.13).

A professora Patrícia também destaca que a ação formativa depende da abertura e do apoio da equipe de gestão e da articulação com os pares. Indica que a formação pode colaborar coletivamente com o corpus formativo da escola. No entanto, sinaliza algumas dificuldades referentes a essa ação com profissionais e com grupos em horários diversos, o que acaba sendo um dos impedimentos para que essa ação efetivamente aconteça.

A ação formativa depende uma parceria da coordenação[...] tem muitos horários de JEIF, são três grupos, muitas vezes eu trabalho com dois coordenadores diferentes, então, a multiplicação é difícil, têm horários coletivos que eu estou atendendo aos estudantes [...] Então, você acaba sempre privilegiando o grupo da qual você pertence na JEIF e os outros não têm essa mesma oportunidade [...] A necessidade é de atingir a todos[...] Outra dificuldade é em colaborar com a formação dos alunos do entorno que eu atendo[...] Eu acho que fica também a desejar você tem que fazer um plano, mas é um plano isolado porque você não consegue articular com professor da sala, da escola vizinha, não somos autorizadas a sair da nossa escola de lotação (Patrícia, março, 2023).

O relato da professora Patrícia aborda o papel formativo das PAEE indicando algumas fragilidades no tocante às desarticulações verificadas entre a escola e a ação do PAEE, isto porque a principal atribuição formativa é responsabilidade do Coordenador Pedagógico, sendo que o PAEE colabora com essa formação.

É necessário considerar que os alinhamentos que emergem da formação continuada em articulação com as pautas do AEE sugerem temáticas pertinentes para a escola como um todo, podendo ter as pautas sendo retomado, ressignificado e abordado pela Coordenação Pedagógica, na impossibilidade do PAEE alcançar todos os grupos formativos, isso porque os assuntos abordados são de interesse de todo o coletivo.

Ao analisar a formação continuada na Educação Especial, Pires (2016) realizou uma pesquisa com professores do AEE e, a partir dos relatos dos participantes, ressalta que a formação continuada pode modificar concepções e afetar a prática dos professores quando dimensionada à educação inclusiva em diálogo com a educação especial. Destaca, ainda, a importância da ação do professor de educação especial na escola para realizar o acompanhamento dos estudantes, considera válidos os estudos que pautam os planos do AEE coletivamente e discute que as práticas pedagógicas do AEE necessitam estar de acordo com as estratégias estudadas nas formações, sendo reconstruídas continuamente.

No tocante às necessidades, Maria da Penha ressalta a mobilização dos professores para se integrarem à formação e expõe as diferenças existentes entre a práticas realizada entre a função de PAEE e de coordenadora. Norma expressa a necessidade de desenvolver um melhor planejamento a fim de favorecer a participação e organizar os espaços formativos junto aos grupos que atua.

A maior necessidade é de mobilizar os professores, depois se atende as demandas, sem pressa, porque os professores se sentem sozinhos, eles não se sentem não preparados e as demandas são muito diversas[...] a grande diferença entre quando eu era PAEE e na Coordenação, é que quando eu era PAEE, eu falava no encontro formativo sobre uma estratégia e fazia, os professores viam que dava certo e iam comigo, na Coordenação eu não conseguia colocar em prática e o movimento era outro[...]. Enquanto coordenadora, eu nem sempre tive um PAEE na escola, essa é

o grande papel do AEE, de fazer as ações e incentivar novas ideias (Maria da Penha, abril de 2023).

[...] realizar um melhor planejamento para organizar espaços formativos com o grupo todo[...] vejo esse processo como tentativa e erro, já fiz muita formação com as temáticas das deficiências, autismo, deficiência intelectual e senti que o grupo se dispersou; Então, comecei a estudar cada aluno com os professores, e isso deu muito certo, vi o quanto de conhecimento eles também têm, mas preciso falar do aluno na prática para planejar o que vamos fazer de estratégia de recurso, o que foi uma dica da própria coordenadora também e tem sido assim desde o retorno da pandemia[...] Ganhei outra abertura com o grupo, eles perguntam e tiram fotos, querem aprender, deu certo assim com esse grupo (Norma, abril, 2023).

As professoras Norma e Maria da Penha apresentam respostas similares ao mencionarem os dilemas e as necessidades formativas de seus grupos, citando erros e estratégias que estão sendo avaliadas como positivas. Cabe observar que a professora Maria da Penha faz uma comparação entre o período que exerceu a função de PAEE e hoje, na sua nova atribuição na Coordenação Pedagógica, ela menciona a importância do exemplo na prática que é possível se dar a partir das ações formativas do PAEE e da aproximação com os pares.

Deste modo, há a indicação da necessidade de articulações que possam aproximar o PAEE do professor da Sala Regular em uma teia colaborativa de saberes e compartilhamento de práticas em prol dos estudantes. A esse respeito, Araruna (2018) identificou em sua pesquisa a ausência de tempo no sentido de exequibilidade das ações para a organização de uma prática pedagógica que garanta a articulação entre os objetivos e os estudos propostos para a educação inclusiva. Essa dimensão parece se relacionar com as reflexões apontadas pelas professoras Norma e Maria da Penha, relativas ao tempo de construção de uma práxis do AEE reflexiva no coletivo.

Rosa Maria sinaliza como necessidade a inclusão de temáticas que julga como relevantes para a ação formativa, ao definir que vai replicar o curso realizado de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) no planejamento a ser desenvolvido com as unidades escolares.

Esse ano eu decidi que eu vou atacar de DUA desde a primeira semana de aula, eu fiz aquele curso do DUA ofertado pelo CEFAP e SME, [...] a gente tem que fazer o plano, lembra plano formativo eu montei de acordo com aquele curso, eu peguei uma professora de Ciências e a gente então vai fazer uma vez por mês um dia, duas vezes por mês a formação de forma colaborativa [...] Eu estou conseguindo trabalhar o Desenho Universal para a Aprendizagem, junto com os meus colegas professores (Rosa Maria, abril de 2023).

A professora Rosa Maria demonstra que já possui certa aproximação e espaço de colaboração no grupo, ao mencionar a colaboração com a professora de Ciências, o que revela uma

potência da ação formativa do PAEE na produção de recursos e apoios em conjunto com os pares, conforme as professoras apontaram neste eixo de análise.

Com base nessas informações, considera-se que a experiência das professoras no AEE é um aspecto que merece ser destacado pois parece ter relação com o desenvolvimento favorável dessa função formativa, contribuindo para o estabelecimento de espaços formativos profícuos, por meio de ação planejada, onde há possibilidade de reavaliação e reestruturação de estratégias, de acordo com a dinâmica evidenciada em cada unidade escolar. Além disso, essas professoras são representantes da educação especial no espaço escolar, e dentre suas multifuncionalidades estão presentes o papel do formador, do professor, do articulador e do criador de estratégias e recursos de acessibilidade, bem como o de articulador político das ações inclusivas para engajar o coletivo ao qual pertence sendo que o papel da inclusão cabe a todo o coletivo escolar (Kassar, 2014; Vaz, Garcia, 2015; Borowosky, 2016).

Foi possível observar que as professoras têm clareza sobre os objetivos das formações que propõem, envolvendo o replanejamento das ações, a necessidade de coesão com o PPP de cada escola bem como a adesão e a validação de propostas pelas equipes gestoras e por professores da sala regular. Aqui, cabe destacar que cada PAEE possui abertura para exercer a função formativa com relativa autonomia, mas que isso se relaciona com as demandas e realidades de cada contexto que atuam.

4.4 VIVÊNCIAS DAS PAEE SOBRE A FORMAÇÃO QUE ESTÃO ENVOLVIDAS NO CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À INCLUSÃO

O 4º eixo, se relaciona à unidade de análise desta pesquisa, que se direciona às vivências. Busca-se identificar as vivências e sentidos que são atribuídos pelas professoras relacionados à sua formação junto o CEFAL.

As professoras Juliana e Maria da Penha relatam as vivências formativas que ocorreram ao longo dos anos de 2017 e 2018 na formação continuada de PAEE. Juliana se refere a momentos de troca nos quais havia apresentações de trabalhos desenvolvidos na sala de recursos ou baseados em experiências de outros educadores que a impactaram e que foram reconfiguradas por ela em sua ação pedagógica. Ressalta-se que esse momento específico para a apresentação de práticas do AEE era “momento PAEE”, já que as PAEE, voluntariamente, tinham esse espaço planejado para compartilharem suas práticas mensalmente.

A respeito dessa estratégia, Juliana, além de validar a importância das trocas, detalha algumas estratégias que por ela foram adotadas também em sua unidade educacional a partir do compartilhamento entre as PAEE, bem como destaca que essas situações foram muito enriquecedoras, demonstrando envolvimento e satisfação com essas vivências significativas de sua trajetória profissional. Isso parece indicar que os sentidos atribuídos a essas vivências se relacionam aos aprendizados derivados de situações marcantes da sua atuação e de boas práticas desenvolvidas por ela ou promovidas por outros educadores, que foram vivenciadas coletivamente com alunos e pares. A professora Maria da Penha também se reportou a ações formativas envolvidas no “momento PAEE”, e, embora não tenha detalhado as situações vividas, expressa que esses momentos possibilitavam a integração e a socialização das ações realizadas, salientando que configuram como inspirações. Aqui, o sentido parece estar ligado também à partilha de aprendizagens, que são vistas como positivas, podendo ser replicadas ou ressignificadas em sua atuação.

Eu acho que aquele momento que tem a troca, de apresentação dos trabalhos que nós, PAEE, apresentamos o que fazem na sala de recurso, é enriquecedor. Eu lembro que teve uma professora que apresentou uma coleção chamada: “O que não cabe no meu mundo”, dos monstros, o monstro da raiva, do medo e ela fez todo um trabalho na escola dela, com isso nós compramos o livro na escola também, nós não fizemos um projeto tão amplo como dela, mas esse livro foi tão importante para alguns alunos na escola e todo ano a gente está trabalhando, as crianças amaram [...] Então, foi uma dica que ela deu lá, ela mostrou o trabalho e a gente adaptou para o nosso [...] as experiências assim são muito enriquecedoras, quando você vê o trabalho [...] Teve também as experiências do CIEJA que apresentaram o trabalho com a dança que envolveram a escola inteira, a comunidade em um trabalho com danças de roda ou circulares; [...] teve um dia que a gente teve um congresso todo dia inteiro lá na região da Vila Prudente, uma escola, foi tão legal também. Foi muito importante também quando a gente ia nas instituições visitar o Centro Paraolímpico Brasileiro (CPB), para mim, ali foi o melhor, abrindo possibilidade dos estudantes fazerem esporte. Uma pena que na minha escola o Fundamental II era horário oposto, ficamos com muita vontade de participar, mas esse projeto é oferecido só a tarde (no turno de aula deles) [...] Os dias que passamos o dia inteiro estudando, foram especiais. Desse ano, eu gostei muito da carta para a gente abrir até o final do ano, da cápsula do tempo. Acho que vai ser bem legal, eu já estou até esquecendo o que eu escrevi. (Juliana, abril, 2023)
[...] foi bem legal o momento PAEE que era oportunizada para as professoras compartilharem as suas práticas, socializar mesmo a prática, era muito interessante porque de lá vinham inspirações [...] Outro momento bem legal era quando a gente também ia para outras instituições conhecer diferentes práticas que poderiam envolver os estudantes (Maria da Penha, abril, 2023).

A ação formativa descrita como vivência pela professora Izabel ocorreu na organização de um seminário realizado no ano de 2017, no qual PAEEs e PAAIs definiram todo o planejamento formativo. Vale mencionar que nesse evento um dos ambientes envolvia uma exposição de pôsteres

contendo registros de práticas das PAEE desenvolvidas em suas escolas, que contou com a participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação, do movimento Pessoa com Deficiência (PcD) do território e do CEFAl. Essa professora não detalha a situação vivida, mas expressa sua avaliação positiva, demonstrando certo orgulho em expor exemplos de suas ações e atividades inclusivas para famílias, estudantes, pares e representantes de vários setores da Educação. O sentido da vivência parece estar ligado à valorização de sua atividade profissional e ao pertencimento a um grupo atuante na perspectiva inclusiva.

Teve muitos momentos, mas uma formação no setembro verde que vocês fizeram, que foram muitos professores da EMEI, tinham vários convidados e nós ajudamos também na organização, eu achei bacana porque nós montamos banner com as nossas práticas, foram as famílias, as crianças e nós professoras falando sobre a inclusão (Izabel, março de 2023).

Patrícia expõe duas vivências relacionadas à formação no CEFAl, ocorridas no início de sua atuação no AEE. Cabe frisar que se referem a cursos optativos voltados especificamente para os profissionais da Educação Especial, com formações focadas nos recursos de acessibilidade, abrangendo conteúdo técnicos/instrumentais e variadas metodologias, que envolviam a prática e a elaboração de estratégias e de apoio pedagógico. Essa professora manifesta que tais situações foram marcantes em sua formação, detalha algumas marcas significativas, os aprendizados e a mudança de perspectiva sobre os temas abordados. Traz em seu relato palavras como “despertar”, “vontade de aprender”, “sentidos da aprendizagem”, indicando a importância desses momentos para si e demonstrando estar impactada emocionalmente por essas vivências. O sentido parece estar ligado à beleza e às descobertas produzidas pela apropriação de conhecimentos, a partir das mediações e interações sociais, em especial, promovidas nesses momentos formativos.

Rosa Maria destacou como vivência um processo formativo que ocorreu no ano de 2018, partindo de uma demanda trazida pelas próprias PAEE. Faz-se necessário explicitar que naquele momento o Plano do AEE havia sido institucionalizado com o novo formato (disponibilizado em um documento denominado Anexo III), indicando a necessidade de qualificar a escrita e orientar as escolas sobre o preenchimento deste documento, o que foi foco da ação formativa apontada por essa professora. Tal ação teve a duração de cinco encontros, foi organizado um roteiro para orientar as escolas na elaboração do Plano do AEE e foram analisados e revisados os planos que estavam sendo produzidos inicialmente pelas próprias PAEE. Rosa Maria enfatiza esses momentos, os quais foram relevantes para seu processo de aprendizagem no que se refere à organização e elaboração de um planejamento bem estruturado, objetivo e coerente com as orientações oficiais. Assim, essa professora reconheceu essa estratégia como uma ação potente para organizar a elaboração coletiva

do Plano do AEE, envolvendo os seus pares da escola, que balizou o acompanhamento e avaliação de estratégias de recursos de apoios dentro do Plano do AEE. O sentido relacionado a essa vivência parece estar ligado à relevância do aprendizado de uma escrita objetiva e concisa de um planejamento de trabalho, que possa ser compreendido e valorizado pelo grupo.

Quando a gente foi rever o plano do AEE, aquelas formações que a gente fez lá na DRE juntando todos os PAEE, literalmente cortando o Plano do AEE, organizando uma discussão sobre o que se espera dos objetivos, da questão dos recursos materiais, da organização dos professores em torno da atividade formativa, enfim, parte por parte, em vários encontros formativos pegando pedacinho por pedacinho, trocando, organizando os entendimentos, definindo o que cabia ou não em cada item, nos organizando em conjunto, em função das definições e conceitos que estavam mudando, aquilo eu não esqueci nunca mais[...] Nessas formações, eu me lembrei muito do hospital, lá os médicos não tinham tempo de ler aquele monte de coisas que escrevíamos nos relatórios, eles nos pediam para ser mais objetivas e sintéticas, tivemos que aprender sobre esse tipo de escrita e nessa formação do Plano do AEE nós discutimos exatamente a mesma coisa. É um documento muito amplo, então, precisa ser muito objetivo e concentrar todas as informações mais importantes e necessárias para o planejar das ações e para qualquer pessoa ler e entender (Rosa Maria, março, 2023).

Sobre a escuta da professora Rosa Maria a respeito das vivências significadas nos momentos formativos junto ao CEFAL, ela se referiu aos estudos do instrumental do Plano do Atendimento Educacional Especializado que se estendeu ao longo de diversas formações. Essa professora explica, no trecho abaixo, como percebe essa vivência e como utiliza os conhecimentos adquiridos, resignificando-os em sua prática ao elaborar estratégias e visitar o planejamento do AEE.

[...] então para mim foram essenciais porque elas chegaram no momento que a gente precisava estudar, o que era preciso rever, olhando uma coisa para fazer o material, achei muito assertiva essa escolha e dou continuidade nessa ação, de periciar mesmo, pegar cada pedacinho do seu fazer e analisar, para elaborar uma estratégia e inclusive rever o que já foi planejado (Rosa Maria, março, 2023).

Quanto aos subsídios teórico-metodológicos enredados na formação que envolve as PAEE, a professora Izabel relata o quanto os materiais abordados as auxiliaram na compreensão dos conceitos que envolvem o AEE e nas documentações legais vigentes. Dentre esses materiais, Norma destaca dois cursos ofertados, ressaltando os temas abordados, a saber: o Desenho Universal da Aprendizagem e o público-alvo da Educação Especial. Se refere ao impacto provocado em si pelos estudos, dando ênfase às mudanças de perspectiva sobre as temáticas citadas, considerando também a importância das discussões do grupo e da adoção de uma visão mais atualizada, que lhes forneça subsídios importantes para os desafios que enfrentam em sua atuação. Sua vivência, embora não esteja detalhada, nos permite inferir que o sentido se relaciona a importância da formação para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e bem fundamentada.

Os cursos ajudaram muito, porque assim eram vocês que estavam lá então a gente tinha muitos exemplos, levamos alguns textos e autores envolvidos nas nossas falas. Para mim foi muito bom, tinham muitos exemplos e a gente compara com os exemplos, leva isso com você. Alguns textos que vocês levam de autores que pensamos, nossa olha que importante, que bacana é por esse lado que estamos indo (Norma, abril, 2023)

Neste momento, cabe frisar que, apesar das perguntas direcionarem à rememoração das vivências junto às formações ofertadas pelo CEFAL, muitos dos elementos presentes das vivências foram apontados em momentos distintos durante a entrevista. Assim, optamos por apresentar os trechos dos relatos que são relevantes para a compreensão das vivências relacionadas à formação no CEFAL.

Sobre as vivências relacionadas aos cursos, a professora Patrícia também ressaltou um momento importante relacionado ao contato com os estudos e com o conhecimento que dele se organiza. Expressou, ainda, uma percepção de valorização sobre uma atividade desenvolvida por ela que foi compartilhada com seus pares.

Foram significativas no sentido de trazer aprendizagem e conhecimento mesmo, então você vê que eram práticas que estavam iniciando [...] e você já pode trabalhar isso, eu lembro que na época eu trabalhei a audiodescrição com os professores, então todo mundo ficou encantado, porque quando você vai fazer você multiplica com seus pares (Patrícia, março, 2023).

Nessa perspectiva, o professor que chega na formação continuada carrega muitos conhecimentos de uma pré-formação que necessitam ser respeitados e validados, e percebe que, junto a esse conhecimento, coexiste uma grande capacidade de aprendizagem (CALDAS, 2015).

Izabel explicita uma vivência sobre os encontros com as famílias dos alunos, na qual ela usa vídeos como elementos mediadores para abordar conteúdos e propiciar discussões acerca de diversos temas. Além disso, ressalta a importância desses momentos para que as famílias se expressem, apresentando situações vividas e compartilhando experiências relativas aos seus filhos.

Os vídeos, eu acho interessante, eu sempre levo para escola essas sensibilizações, eu indico para a coordenadora e sempre levo para as mães também, quando a gente faz o chá, ajuda bastante (*se referindo aos encontros com as famílias*) [...] Nesses encontros já falamos sobre políticas públicas, abordamos assuntos interessantes que as mães escolheram como tema, tem a parte do bolo que elas gostam e do bate-papo, ali que elas interagem. No próximo encontro virá a mãe de um estudante, ela é do EJA, é uma senhora que tem um filho cadeirante de 25 anos e ela quer participar falar com as mães sobre o processo que ela passou com o seu filho, para ela falar sobre a vida de seu filho, junto com ele, que agora namora outra cadeirante, como as famílias precisam criar espaço para os filhos crescerem e terem as suas experiências de vida afetiva. [...] Muitas coisas que eu vejo na formação eu guardo para algum momento para ampliar, como por exemplo, o vídeo um que foi bem significativo e eu conheci essa pessoa na formação do CEFAL, que é da Isabel Maior, que fala da questão da pessoa com deficiência no Brasil e fora do Brasil,

isso me chamou tanta atenção que aí eu fui perguntar para algumas pessoas que moram fora e como que é a pessoa com deficiência. O que ela falou foi muito importante, que partiu de algo que eu nunca tinha pensado, como em outro lugar que tem as políticas realmente concretizadas e pensadas para pessoa com deficiência, foi um documentário, eu acho que do Café Filosófico, acho que era o valor das diferenças. Eu sempre vou com disposição para trazer alguma coisa da formação que temos para a nossa formação na escola, para as famílias e também para o meu trabalho, para sair daquela caixinha da escola[...] E às vezes quem tá de fora, traz um universo para a gente ver as coisas que a gente não tinha percebido e que são importantes (Izabel, março de 2023).

Ademais, Izabel destaca os aprendizados provenientes das formações, se referindo a vídeos que a fizeram refletir e buscar novos conhecimentos sobre a realidade das pessoas com deficiência, bem como expressa sua vontade de compartilhar essas informações e aprendizagens em suas propostas de formação direcionadas a pares e às famílias.

A partir da fala de Izabel, foi possível conhecer alguns desdobramentos que envolvem as ações do AEE, sobretudo as propostas formativas do AEE, que abrangem a organização de espaços de diálogo, de acolhimento e sensibilização junto à comunidade escolar, imprimindo, também, uma cultura de valorização dos estudantes elegíveis ao atendimento da Educação Especial na dinâmica escolar, visando a construção de um olhar e um planejar coletivo sobre a inclusão.

A partir desses trechos das entrevistas, foi possível realizar as análises dos pensamentos conscientes das professoras expressos em suas falas no sentido de compreenderem, na sua ação colaborativa com os professores das salas regulares, uma forma de buscar estratégias variadas que auxiliem nos processos de aprendizagem de modo amplo a ponto de beneficiar indiretamente os demais estudantes (que não são elegíveis ao atendimento da Educação Especial) nas articulações do AEE que realizam. Neste caso, as professoras convertem as vivências também em objeto de análise reveladas pelas PAEE diante da sua formação continuada, denotando a relevância e a necessidade de qualificar essas quanto à análise do processo que apurou os indicativos sobre como as professoras compreendem e significam a sua formação (Bittencourt, Fumes, 2022).

4.5 SÍNTESE SOBRE AS VIVÊNCIAS DAS PROFESSORAS E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta síntese serão apresentadas algumas dimensões presentes nas vivências destacadas, bem como outras vivências mencionadas que cabem ser explicitadas para colaborar sobre os elementos significativos diante da formação continuada de PAEE.

A teoria histórico-cultural Vigotski (1999), que alicerça esta pesquisa, compreende a vivência como unidade de análise e ao mesmo tempo como uma totalidade, isto porque nela estão presentes as contradições em diferentes dimensões, o que permite identificar as condições da realidade social, e como se organizam nas funções psíquicas aspectos da formação continuada para os professores do AEE.

As vivências mencionadas pelas professoras ressaltaram diversos aspectos e contribuições da formação continuada promovida pelo CEFAI, a saber: momentos de trocas de experiências que possibilitavam a integração e a socialização das ações realizadas, impactando e auxiliando a reconfiguração da prática profissional (relatos de Juliana, Norma e Maria da Penha); ações desenvolvidas pelas professoras que denotam o sentido de valorização da atividade profissional e de pertencimento a um grupo docente atuante na perspectiva inclusiva (relato de Izabel); bem como descrições de marcas significativas, aprendizados e a sinalização de mudança de perspectiva sobre os temas abordados (relatos de Patrícia e Rosa Maria).

Diante dessas informações, pode-se identificar como compreensão das PAEE sobre as vivências quanto à formação continuada ofertada pelo CEFAI, que as propostas de formação continuada são entendidas pelas professoras como relevantes na medida em que se configuram como espaços de aprimoramento teórico-prático, os quais possibilitam a partilha de informações e de ações desenvolvidas, o estabelecimento de vínculos entre os pares e a ressignificação de conhecimentos com base na interação com os colegas e com os formadores do CEFAI. A formação também se constitui como um momento de refletir e apropriar-se dos conhecimentos relativos aos documentos oficiais que norteiam a ação do AEE no município de São Paulo e a relação ou contato com o CEFAI como canal de comunicação com a SME.

Ao realizar a análise das vivências foi possível identificar, que durante o diálogo, na medida em que as professoras organizavam os discursos, algumas ideias eram retomadas em diferentes momentos, desta forma, considera-se que a linguagem não é um processo linear, mas que nela se expressam os processos de significações que permeiam a construção da consciência (Barros *et al.*, 2009, p. 178).

Sobre os processos de significação Marques e Carvalho (2018) apontam que a vivência representa dois lados: o primeiro manifesta-se no meio, que está localizado fora dos sujeitos, e o segundo corresponde às relações estabelecidas com o meio, ou seja, como se dão essas relações, como foram construídos afetos e sentidos a partir da inserção no meio. Compreender como os sentidos se manifestam ou se configuram permite uma maior aproximação da compreensão sobre dimensões das vivências.

No que diz respeito às metodologias e estratégias abordadas na formação de PAEE, sinalizadas nos discursos das professoras sobre as vivências, foram identificados os seguintes aspectos: vídeos sobre temas diversos a respeito da inclusão apresentados em várias formações; textos e produções científicas a respeito do DUA e outras temáticas; materiais elaborados conjuntamente como o roteiro instrumental do Plano do AEE; seminário proporcionado pela Educação Especial para as escolas e as famílias do território que envolve as escolas da DRE Ipiranga (vide figura 1); abordagem de diretrizes oficiais e modelos de atendimento no AEE; participação de pessoas com deficiência nos debates, considerados como representantes do movimento PcD e como uma importante voz norteadora de ações inclusivas e estratégias; visita a locais relacionados a propostas, recursos ou estudos relevantes para as pautas formativas.

Deste modo, ao identificar os sentidos diante das vivências, notou-se, com base nas ideias de Vygotski (2010), que a própria ação formativa se constitui como uma Situação Social de Desenvolvimento (SSD), na medida em que se relaciona com o meio e com as funções provindas dos meios organizativos, ou seja, a depender da escolha das pautas, dos conteúdos, dos materiais e estruturas metodológicas que se nela são organizados, se constituem marcas e vivências significativas, se configuram os sentidos para as professoras, por meio da consciência de si e de sua subjetividade, e da interação com os outros, com os pares.

Somente é possível elucidar o papel do meio no desenvolvimento do indivíduo quando se analisa a relação entre eles, sua afetividade e SSD, visto que o meio é variável e dinâmico, bem como o indivíduo também se modifica em características e condutas, pois é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas (Vygotski, 2010, p. 698).

A proposição da estratégia de trocas de experiência nos encontros de formação, como citado no exemplo do relato de Juliana, constitui-se com uma significativa e potente referência de possibilidades de ação para a sua prática. O que foi possível analisar durante o discurso foi que as trocas se relacionam com a dimensão afetiva, se referem à partilha das experiências com o outro, e para o outro, numa relação em que ambos se constituem e se modificam.

Compreendendo as estratégias metodológicas como SSD foi possível destacar a relevância entre a significação do tempo de troca nos espaços de imersão cultural dentro da formação continuada, as memórias trazidas nessas vivências expressam como as relações de afeto permeiam as relações entre as professoras e com o conhecimento construído nos espaços formativos, o modo como eles são significados se relacionam aos processos de consciência que envolvem o que se faz no AEE.

Ressalta-se, aqui, a vivência trazida pela professora Rosa Maria, voltada à significação da ação formativa realizada pelo CEFAl, em especial, enfoca as construções coletivas de roteiros para elaborar os instrumentos de registro do Plano do AEE e Estudo de Caso, se relacionando a vivências do seu tempo de atuação na educação hospitalar, conforme já foi explicitado. Chama-se a atenção o fato dessa vivência se configurar como uma marca na relação direta com os processos de constituição de consciência, envolvendo mudanças de perspectiva sobre uma ação profissional.

Falsarella (2003) discute que para que o professor possa transformar uma ideia de inovação em ato pedagógico, necessita primeiramente se envolver com essa ideia, testando-a na prática para validá-la em sua apropriação, também lança a hipótese de que uma formação de professores em um formato sistemático, com cronograma definido, colabora neste processo porque parte da exploração de matérias e vivências com atividades reflexivas subsidiadas na prática pedagógica.

As falas de Rosa Maria se aproximam desta forma de apropriação, revelando os meios pelos quais se deu a transformação do ato formativo em práxis docente, apontando sobre a relevância em garantir meios de sistematização das propostas formativas coesas e que dialogam diretamente com as necessidades do AEE.

Considerando que a formação continuada de professores é uma atividade humana, segundo Vygostky (2010) é mediada por signos presentes na cultura e nas relações sociais que se estabelecem em determinado período histórico. Nas palavras de Marques e Carvalho (2018):

Resumindo, entendemos que não há entre o homem e o mundo uma relação direta. Sua visão de mundo, sua percepção, suas escolhas, enfim, sua atividade no mundo e com o mundo passa pela mediação das significações. Isso quer dizer que o modo como professores e alunos significam suas relações, significam o que fazem e o que vivenciam, determina sua subjetividade e, conseqüentemente, sua atividade (p. 171-172).

Em concordância com a explicação das autoras sobre a relação entre os processos de significação na dinâmica da vivência, entende-se que essas relações oferecem um contorno que reorienta as funções psíquicas e sociais.

Destaca-se que as vivências expostas se relacionam à realidade concreta vivida pelas professoras em sua trajetória profissional, aos contextos que participaram e aos vários condicionantes sociais e históricos que fazem parte da constituição do ser professora do AEE. Suas vivências expressam a forma com que as participantes se apropriaram do mundo externo e seu mundo interno (TOASSA, 2009). Foi possível observar que suas expressões emocionais abrangeram sentimentos relacionados à valorização profissional, à satisfação em se apropriar de conhecimentos, de partilhá-los com outras pessoas, de pertencer a um grupo social e de lutar por uma educação baseada, de fato, nos princípios inclusivos.

Deste modo, as vivências trazidas pelas professoras estão atreladas as suas histórias enquanto sujeitos sociais e profissionais da educação, bem como estão permeadas pela emoção, subjetividade, memória, e tomada de consciência sobre os fenômenos e situações vividas que se configuram como marcas significativas da sua existência (TOASSA, 2009).

Ademais, considera-se, a partir das ideias de Bittencourt e Fumes (2021), que as vivências explicitadas nas entrevistas se relacionam às internalizações das relações sociais, em sua articulação com interesses e motivações que impulsionaram as professoras a buscarem e a se apropriarem de conhecimentos relativos à área da Educação Especial e ao AEE. De acordo com os autores, a vivência se configura como unidade sistêmica da consciência e da personalidade na sua relação com o meio social, assim, as falas das professoras nos forneceram pistas para conhecer algumas dimensões de suas vidas e de como se constituem professoras em sua relação com os processos formativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar como seis Professoras do Atendimento Educacional Especializado PAEE, vinculadas a uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo-SP, compreendem a sua formação continuada, considerando a estrutura ofertada pelo Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão.

Este estudo foi motivado especialmente pela inquietude de se compreender a formação de PAEE, com a intencionalidade de se focalizar a ação formativa destinada a esses profissionais pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão. A atuação da pesquisadora neste local há nove anos foi aspecto central nessa pesquisa, com diferentes vivências no AEE dentro e fora do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, tais como as travessias formativas com as PAEE nos espaços formativos, os seminários promovidos e os cursos optativos ministrados, vivências que se somam a fim de contribuir para a produção de conhecimentos no campo da formação de professores da Educação Especial.

Considerando essas buscas e motivações, a pesquisa se estruturou com base na teoria histórico-cultural, tendo como norteador a unidade de análise no conceito de vivência, compreendendo que os processos de consciência sobre a formação estão ligados aos mesmos processos nos quais a pesquisadora se constitui de modo pessoal e profissional por estar envolta na ação formativa de professores do AEE. Deste modo, os conhecimentos adquiridos se intercomunicam e constituíram-se ao longo das vivências nos espaços formativos de PAEE ofertados pelo CEFAI.

Os caminhos metodológicos que permearam este estudo, se organizaram inicialmente no mapeamento sistemático, oferecendo um panorama nacional da construção de conhecimento sobre a formação continuada de professores do AEE. Neste momento foi possível identificar as fragilidades de um campo formativo que se organiza para estruturar a formação de professores que historicamente carregam traços do movimento integracionista, com formações generalistas, e que dentre as variantes ofertadas para essa compreensão atual do AEE, a partir de especializações, sobressalta contradições e embates que envolvem desde a estrutura do sistema educacional, a iniciativa privada, o movimento das Pessoas com Deficiência e junto a ele toda a sociedade civil.

A realização das entrevistas com as professoras permitiu conhecer os fios que ligam a constituição docente com a sua formação no AEE diante da função de PAEE. As compreensões sobre educação e formação foram explicitadas direta e indiretamente nas falas das professoras, demonstrando necessidades oriundas da formação de PAEE, contradições e caminhos possíveis para essa formação que puderam ser observados na análise como a compreensão sobre a formação para

atuar no AEE, a compreensão sobre a formação continuada ofertada pelo CEFAI, e a compreensão sobre a ação formativa que promove e as vivências formativas relacionadas junto ao CEFAI.

Em termos gerais, o que foi apontado pelas professoras em sentidos e momentos diferenciados ao longo das entrevistas, foi que a formação continuada de PAEE oferece subsídios para a compreensão do trabalho no AEE. Elas reconhecem neste espaço um local de pertencimento e reconhecimento dos diferentes saberes que cada professora constrói ao longo de sua formação, reconhecem como significativas as travessias formativas que interligam a educação inclusiva em todas as suas dimensões, apontam as necessidades de formações que visam complementar os conhecimentos a respeito do uso de recursos e apoios no que é próprio do AEE.

As professoras reconhecem que o perfil do PAEE exige uma motivação que se coloca além da estruturação da própria função, pois depende de características interpessoais para que as articulações possam ser realizadas, de uma postura de busca constante por conhecimentos e estudos, apontando as contribuições do CEFAI nos processos individuais que estão envoltos na formação continuada.

No que concerne às vivências, destacaram-se aspectos como: a importância das trocas de experiências que possibilitavam a integração e a socialização das ações realizadas, contribuindo para a reconfiguração da prática profissional; ações desenvolvidas pelas professoras que se relacionam a sentidos de valorização da atividade profissional e de pertencimento a um grupo docente atuante na perspectiva inclusiva; bem como descrições de marcas significativas, aprendizados e a sinalização de mudança de perspectiva sobre os temas abordados.

A partir da compreensão das vivências, segundo Toassa (2011), é possível atingir as elaborações de consciência das pessoas em diálogo com os seus afetos a partir da apropriação do mundo interno e externo. Assim, no campo da formação de professores, as vivências expressam que no aprendizado do adulto aprendiz, os afetos e vínculos entre as pessoas, se constituem na sua relação com o meio e com as propostas formativas, as quais podem oferecer meios de proporcionar aprendizados significativos. No caso da atuação no AEE, no contexto da pesquisa, é constituída em um coletivo de professores que constrói o AEE em seu curso profissional, cada qual na escola em que atua, dentro de um serviço normatizado pelas legislações, propriamente a partir de 2008, estabelecido na Educação Especial e com vistas à educação inclusiva. Envolve uma práxis que se volta à realização de estratégias visando a superação de barreiras nos ambientes escolares, considerando a complexidade de sua estrutura definida e alicerçada em uma legislação, mais especificamente do município de São Paulo.

Durante a realização desta pesquisa, foi possível observar que o suporte legal que organiza o AEE oferece uma estrutura de trabalho que proporciona ao PAEE variadas formas de atuação,

junto aos estudantes, aos professores e até a comunidade local. As professoras entrevistadas possuem tempos variados de experiência no AEE, de doze a dois anos de atuação no AEE, em suas contribuições nesta pesquisa demonstram a compreensão e constituição do trabalho do AEE enquanto construção coletiva inclusiva. Ressalta-se, aqui, a importância da constituição do trabalho do AEE ser coletiva e integradora, considerando as orientações que a legislação estabelece, mas, sobretudo, respeitando as necessidades formativas dos professores diante dos desafios vivenciados nos espaços educativos.

As análises com base nos eixos estabeleceram uma relação de homologia de processos (Silva, Mota, Pereira, 2017), como uma junção entre teoria e prática, na relação entre a formação no AEE e a pesquisadora, isto porque, as vivências formativas apresentadas foram experienciadas em conjunto com as professoras ao longo dos anos de atuação que envolveram as participantes desta pesquisa, na práxis do PAEE construído no território que o CEFAl Ipiranga abrange, rememorando situações vividas neste local, incluindo afetos e interações na relação de trabalho, bem como elementos que sinalizam a importância do CEFAl como referência na construção docente de PAAI e PAEE. Neste momento das vivências, as professoras trouxeram elementos integrantes da história deste espaço formativo, que é o Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, o que constitui as vivências das docentes ao longo de seu percurso profissional nessa realidade do AEE, revelando muito das suas perspectivas acerca da formação e, de certa maneira, da educação inclusiva. As falas das professoras que se entrelaçam as vivências da pesquisadora correspondem aos trajetos formativos sobre o Plano do AEE e aos cursos optativos mencionados. Esses cursos foram marcados pelo empenho que envolveu pessoal e profissionalmente escolhas e pelo papel reflexivo docente, que, ao ser elucidado pelas professoras como vivência formativa nesta pesquisa, foram relevantes visto que evidenciaram momentos formativos férteis para a práxis das professoras, bem como significaram para a pesquisadora um fortalecimento do seu papel de professora-formadora.

A pesquisa, de certa forma, contribuiu para um olhar direcionado para além das barreiras, abordando o modelo social da deficiência, as contribuições da perspectiva histórico-cultural da deficiência, aproximando, pessoalmente, o olhar sobre o conceito de deficiência no mote escolar e, profissionalmente, repertoriando possibilidades de compreensão diante desse prisma em Vigotski, no qual cada estudante precisa ser compreendido em sua integralidade, enquanto sujeito de potencialidades. A partir desse olhar, deve-se orientar prospectivamente os recursos e meios de aprendizado e significação dos mesmos no ambiente escolar de modo colaborativo e compartilhado entre todos os sujeitos presentes nesse espaço.

Tal perspectiva esteve presente de modo indireto nas vivências das professoras, pois as mesmas revelaram algumas dificuldades presentes na realidade educacional, tais como: salas com

um número elevado de alunos, sobrecarga de trabalho dos educadores e precariedade de serviços de suporte e de recursos existentes. Destaca-se que essas mesmas condições impactam a formação e a atuação de PAEE no atendimento educacional especializado e estão presentes nas pautas de docentes da sala regular, pautas que impactam a educação como um todo. Contudo, uma marca deste grupo de professoras do AEE foi a resistência de defender, a partir das articulações no AEE, estratégias curriculares mais flexíveis que podem colaborar com o aprendizado não somente do estudante considerado elegível ao atendimento da Educação Especial, como também para pensar outras formas de educação capazes de envolver as variadas formas de apropriação do conhecimento presentes em sala de aula.

Desse modo, a educação inclusiva é composta de muitos desafios, tornando-se necessário lembrar que a educação não é a única responsável pela construção social inclusiva, apesar de ser a precursora de suas ações. Cabe ao AEE a função de, conjuntamente com a escola, estruturar ações de transformação do sistema escolar, porém, essas transformações não se efetivam de modo isolado, visto que dependem de uma teia de ações que envolvem políticas públicas, estruturação de ações e de serviços, formação de educadores, mudanças de posturas e de perspectivas sobre a deficiência, dentre outros aspectos, considerando que os pressupostos que envolvem a inclusão, a equidade e os direitos das pessoas com deficiência.

Além disso, torna-se necessário salientar que o município de São Paulo tem conseguido avanços quanto ao investimento e ao incentivo à formação dos professores do AEE, havendo o reconhecimento das demandas e a análise contínua dos objetivos traçados para a oferta deste serviço. Recentemente foi publicada na Instrução Normativa SME nº20 de 21 de julho de 2023 um incentivo que envolve o plano de carreira para o PAEE, iniciativas como esta podem favorecer a formação do PAEE, embora existam alguns problemas, como por exemplo, a dupla jornada de trabalho, fatores estão presentes nas dimensões de análise na pauta do AEE.

Apesar dessas especificidades, a situação do município não pode ser entendida de forma isolada, visto que necessita ser analisada enquanto parte de um sistema educacional operante, no qual os problemas e os desafios da educação se evidenciam tanto na Educação regular como na Educação Especial. A leitura crítica sobre a formação de professores do AEE necessita abranger a docência desde a formação inicial até a formação continuada de professores. Finalizo este trabalho consciente de que cada professor necessita ser visto em sua inteireza diante dos processos formativos aos quais pertence, tendo reconhecida sua trajetória na ação colaborativa da cultura inclusiva que está sendo tecida diariamente e incansavelmente. Com o olhar atento e esperançoso, trago as significações das palavras de Paulo Freire no poema “A Escola é”:

Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,

Programas, horários, conceitos...

Escola é sobretudo, gente

Gente que trabalha, que estuda

Que alegra, se conhece, se estima.

O Diretor é gente,

O coordenador é gente,

O professor é gente,

O aluno é gente,

Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor

Na medida em que cada um se comporte

Como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”

Nada de conviver com as pessoas e depois,

Descobrir que não tem amizade a ninguém.

Nada de ser como tijolo que forma a parede, Indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,

É também criar laços de amizade,

É criar ambiente de camaradagem,

É conviver, é se “amarrar nela”!

Ora é lógico...

Numa escola assim vai ser fácil!

Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.

É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

(Paulo Freire)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel. Passos para a inclusão escolar. CIDADANIA E CONVIVÊNCIA. **EDUFORICS**. Paixão pela educação. 7 August 2018. Disponível em: <<https://www.eduforics.com/br/passos-para-a-inclusao-escolar/>>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- AMARAL, Lígia Assumpção. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Julio Groppa (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARARUNA, Maria Rejane. **Articulação entre o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: Um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza - UFC**. Tese (Doutorado). 2018. 198f. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BARROS, João Paulo Pereira *et al.* O conceito de “sentido” em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Psicologia & Sociedade**. Florianópolis, v.21, n. 2, p. 174-181, Aug. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000200004>>. Acesso em: 18 jul. 2023.
- BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **Educação inclusiva ou educação para todos? Contribuições da teoria histórico-cultural para uma análise crítica da realidade escolar**. Dissertação (Mestrado em Mudança Social e Participação Política). 2013. 147f. Escola de Artes, Ciências, Humanidades. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2013.
- BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.
- BOROWSKI, Fabíola. **Formação continuada de professores: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2010. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas.
- BRECHT, Bertold. **Poemas e canções**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- CAIADO, Katia R. Moreno.; MARTINS, Larissa de Souza.; ANTONIO, Nicole Dragone R. A educação especial em escolas regulares: Tramas e dramas do cotidiano escolar. **Revista Diálogo Educacional**. v. 9, n. 28, p. 621-632, set./dez. 2009. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- CALDAS, Wagner Kirmse. **Tecnologia assistiva e computacional: contribuições para o Atendimento Educacional Especializado e desafios na formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação). 2015. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

- CAMPBELL Fiona Kumari. Exploring internalized ableism using critical race theory **Disability & Society** 2008; 23(2):151-162.
- CAMPBELL Fiona Kumari. Inciting legal fictions: ‘disability’s date with ontology and the ableist body of the law’. **Griffith Law Review** 2001; 10:42-62.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. *et al.* (orgs.) **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. (Coleção Sociologia). Petrópolis: Vozes, 2012.
- COLLING, Nadir L. S. **Narrativas e histórias de vida, percursos de formação e docência de quatro professoras na modalidade da Educação Especial: sala de recursos-AEE**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí, 2017.
- DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, v. 26, n. 2, p. 151-160, dic. 201. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- DAMASCENO, Fabíola C. J. **Política de educação especial: formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Prefeitura Municipal de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS; Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009.
- EVANGELISTA, Olinda. **Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação**. Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007- 2010. Florianópolis: EED/UFSC, 2010a (mimeo). EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2009b. Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/concluidos/almas-em-disputa-reconversao-do-docente-pela-ressignificacao-da-educacao>>. Acesso em: 29 abr. 2023.
- FALBO, Ricardo de A., SOUZA, Eduarda F., FELIZARDO, Katia R. Mapeamento Sistemático. In: FELIZARDO, Katia R.; NAKAGAWA, Elisa. Y.; FABBRI, Sandra Camargo P. F.; FERRARI, Fabiano C. (orgs.). **Revisão sistemática da literatura em Engenharia de Software**: Rio de Janeiro: Elsevier, 2017.
- FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FONSECA, Kátia de Abreu. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, campus de Marília, 2021.
- FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. **O conceito revolucionário da pessoa com deficiência**, 2007. Disponível em: <<https://juslaboris.tst.jus.br/handle/20.500.12178/78834>>. Acesso em: 05 set. 2022.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21 – 29, julho/ 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>>. Acesso em: 18 jul. 2023.

- GESSER, Marivette.; BLOCK, Pamela; MELLO, Anahi Guedes de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa L. K.; LOPES, Paula Helena (orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. 1Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6895931/mod_label/intro/estudos%20da%20defici%C3%Aancia%20anticapacitismo%20e%20emancipa%C3%A7%C3%A3o%20social.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.
- GLAT, Rosana; FERREIRA, Julio Romero. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 32, núm. 2, pp. 343-355 Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil, 2007.
- SOUZA, Ivanise Gomes de.; FUMES, Neiza de L. Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e48[2021], 10 jan. 2022.
- HODGE, Robert; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.
- JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- JANUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, maio 2004.
- KASSAR, Mônica C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.
- KASSAR, Mônica C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: Desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.
- KASSAR, Mônica C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, Mai-Ago, 2011. Edição Especial
- KASSAR, Mônica C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Embates e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019.
- KLAZURA, Marcos A.; FOGAÇA, Vitor Hugo B. Pessoa com deficiência entre o modelo biomédico e o modelo biopsicossocial: concepções em disputa. **Emancipação**, Ponta Grossa - PR, Brasil., v. 21, p. 1–18, 2021.
- LANNA JUNIOR, Mário Cléber. M. (Comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.
- LUCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MAIOR, Izabel Maria M. de L. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <<https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 29 jul. 2023.

- MAIOR, Izabel Maria M. de L. **Breve trajetória histórica do movimento das pessoas com deficiência.** Disponível em: <https://historiapt.info/pars_docs/refs/8/7459/7459.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2022.
- MENDONÇA, Geovanna M. L.; PLETSCHE, Márcia Denise; LOCKMANN, Kamila. Apresentação - Seção temática: Adiado o fim da escola: perspectivas internacionais sobre Educação em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–6, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.17127.105. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17127>>. Acesso em: 17 ago. 2023.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo.** 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- MICHELS, Maria H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 24, n. 40, p. 219–232, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- NASCIMENTO, Patrícia do. **Formação docente e saberes (re)construídos no Atendimento Educacional Especializado em Delmiro Gouveia-Alagoas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020.
- NÓVOA, António. Firmar posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. 47 (166). Out-Dez. 2017.
- NOVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente** Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017.
- OLIVEIRA, Ana Augusta S. de; DRAGO Silvana Lucena dos S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 347-372, abr./jun. 2012.
- PASIAN, Mara S.; MENDES, Enicéia G.; CIA, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**. 47(165), 964-981. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4242/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2023.
- PINO, Angel. As marcas do humano: pistas para o conhecimento da nossa identidade pessoal. **Educação & Sociedade**. Seção comemorativa. Educ. Soc. 39 (142). Jan-Mar, 2018.
- PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vygotsky. **Educação & Sociedade**, 21 (71), p.53, 2000.
- PINTO, Paula Campos. Modelos de abordagem à deficiência: que implicações para as políticas públicas? **Public Sciences & Policies / Ciências e Políticas Públicas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 174–200, 2015. DOI: 10.33167/2184-0644.CPP2015.VIN1/pp.174-200. Disponível em: <<https://cpp.iscsp.ulisboa.pt/index.php/capp/article/view/8>>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- PIRES, Giovana R. de O. Avaliação da formação contínua - educação especial. Jorsen. Universidade de Lisboa, 2016. Disponível em: <<https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1471-3802.12147>>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- PLACCO, Vera Maria de S.; SOUZA, Vera Lúcia T. de. (orgs.). **Aprendizagem do adulto professor.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

- PLETSCH, Márcia Denise. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2005.
- PRIETO, Rosângela G.; PAGNEZ, Karina S. Maldonado M.; GONZALEZ, Roseli K. Gonzales. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 39, n. 3, 2014. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45570>>. Acesso em: 15 ago. 2023.
- SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação. **RECOMENDAÇÃO SECETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SME/CME Nº 02 DE 19 DE ABRIL DE 2022. Dispõe** sobre as Diretrizes Gerais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com Abordagem Específica na Rede Municipal de São Paulo.
- PRESTES, Zoia. Guita Lyovna Vigdskaia (1925-2010), filha de Vigotski: entrevista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/159>>. Acesso em: 05 set. 2022.
- ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia G.; LACERDA, Cristina B. Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585>>. Acesso em: 06 set. 2022.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, p. 10-16, Ano XII, mar./abr. 2009.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 1. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 57, jul./ago. 2007, p. 8-16.
- SAVIANI, Dermeval **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista Reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PRANDINI, Regina Célia. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018. v. 4, cap. 1, p. 9-60.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. doi:10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357. Acesso em: 2023-07-17.
- TOASSA, Gisele.; SOUZA, Marilene P R. As vivências: Questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**. São Paulo, 2010. p. 757 – 779.
- TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia: a construção de um consenso em torno da formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) Florianópolis, SC: PPGE/UFSC, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas - Tomo Cinco; Fundamentos de Defectologia.** / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas da defectologia** v.1/Lev Semionovitch Vigotski; organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução]: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-Papers , 2018.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fonte, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **The Collected Works of L. S. Vygotsky: Volume 5: Child Psychology** R. W. RIEBER (Ed.), M. J. Hall (Trans). New York: Plenum, 1998.

ZANIRATO, Silvia Helena (org.). **Participação política: atores e demanda.** São Paulo: Annablumme, 2015.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto e PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista** [online]. 2010.

**APÊNDICE A - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO
COPARTICIPANTE**

Ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar),

Prezado Comitê de Ética em Pesquisa da UFSCar, na função de representante legal da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional Ipiranga/ Rede Municipal de Ensino de São Paulo RME- SP, informo que o projeto de pesquisa intitulado: A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em um Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão, apresentado pela pesquisadora, Priscilla Mab Conti Miranda, e que tem como objetivo investigar como os Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão PAAI e Professores do Atendimento Educacional Especializado PAEE, vinculados a uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo-SP, entendem a sua formação continuada, considerando a estrutura ofertada pelo Centro de Formação e Acompanhamento da Inclusão; este será analisado e autorizada sua realização apenas após a apresentação do parecer favorável emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar. Solicito a apresentação do Parecer de Aprovação do CEP-UFSCar antes de iniciar a coleta de dados nesta Instituição.

“Declaro conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.”

São Paulo, 10 de outubro de 2022.

(Nome completo, legível e carimbo institucional do representante legal)

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO / PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO- CAMPUS SOROCABA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 do CNS)****A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UM CENTRO DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO À
INCLUSÃO**

Eu, Priscilla Mab Conti Miranda, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar- Sorocaba o (a) convido a participar da pesquisa “A formação de professores do Atendimento Educacional Especializado em um Centro de Formação e Acompanhamento à inclusão”, orientada pela Profa. Dra. Izabella Mendes Sant’Ana.

A Educação Inclusiva, constitui uma seara de atuação docente que cotidianamente convida o coletivo escolar a para ressignificar suas práticas, ações e trajetórias formativas em prol de uma nova construção social inclinada nos pressupostos das quebras de barreiras presentes nos espaços sociais, desta forma, o professor atuante no Atendimento Educacional Especializado constitui-se como uma parte fundamental deste coletivo escolar, ocupa-se de desenvolver através das práticas que estão direcionadas as ações do Atendimento Educacional Especializado, encontrando-se implicado diretamente como parte da cultura inclusiva das escolas. A proposta desse estudo, portanto, é descrever e analisar as vivências formativas dos Professores do Atendimento Educacional Especializado e dos Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, conhecendo os seus percursos formativos, identificando suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Nestes termos, você foi selecionado (a) para participar de uma pesquisa envolvendo o tema supracitado, por ser professor efetivo (a)/adjunto (a) da Rede Municipal de ensino da cidade de São Paulo / SP, lotado (a) na _____ por desenvolver em sua prática docente ações que colaboram com a construção da cultura inclusiva na sua Unidade Escolar/ Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão.

A pesquisa se constituirá de uma entrevista semiestruturada com tópicos sobre aspectos que envolvam as percepções e impressões sobre as vivências formativas que compõem a sua prática na/nas escola(s) em que atua, da mesma forma que as ações formativas que disponibiliza em diferentes contextos na sua atuação com os seus pares, possivelmente, ocorrerá, a fim de não lhe gerar nenhuma despesa financeira decorrente de deslocamentos.

A entrevista se realizará por meio de videoconferência, no momento em que lhe for mais oportuno. Desta maneira, para tanto, solicito sua autorização para gravação em áudio, a qual será transcrita, firmando-se a garantia de se manter o seu teor de forma mais fidedigna possível. Depois de transcrita, esta lhe será apresentada para fim de validação das informações.

As perguntas não serão invasivas à sua intimidade, entretanto, explicito que, por se tratar da exposição de opiniões pessoais, isto pode vir a gerar certo desconforto em respondê-las, pois as mesmas estarão associadas à sua formação e atuação profissional. Diante desse tipo de situação a entrevista será interrompida com o intuito de preservar o seu bem-estar, neste sentido, você terá a liberdade de não responder às perguntas, ou mesmo a alternativa de desistir da pesquisa, retirando seu consentimento, fato que poderá ocorrer em qualquer momento que considere conveniente. Neste caso, sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo financeiro ou profissional, seja em relação ao pesquisador, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Federal de São Carlos.

Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras ou números, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação; assumindo-se que, ao término da elaboração do relatório final o mesmo lhe será apresentado a fim de que tome ciência das informações nele contidas e dê anuência para sua publicação.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para as áreas de Educação Matemática Inclusiva e Educação Especial, contribuindo para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o ensino da matemática a alunos público-alvo da educação especial.

Você receberá uma via deste termo constando o telefone e o endereço do pesquisador principal, a fim de que possa esclarecer suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou em qualquer outro momento.

Endereço para contato:

Pesquisadora Responsável: Priscilla Mab Conti Miranda

Endereço: Rua Costa Aguiar nº 302, bairro Ipiranga Cep 04204000, São Paulo-SP

Contato telefônico: (11) 96700-0063

E-mail: priscillaconti@gmail.com

Eu, _____
professor/professora da _____,
declaro que fui convidado a participar do estudo, que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos, riscos e benefícios e da forma como participarei desta investigação, sem ser coagido a realizá-la.

Afirmo igualmente que fui esclarecido sobre a garantia de privacidade e de anonimato das informações coletadas, bem como sobre o fato de que os dados coletados serão usados exclusivamente para fins científicos. Estou também ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer dúvidas que tiver em relação à pesquisa, assim como usar de liberdade para deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer transtorno para mim.

Declaro, também, que recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Por fim, a pesquisadora me informou que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

São Paulo, de _____ de 2022.

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

Nome do Participante

Assinatura do Participante

APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES:

1.1. Formação inicial: _____ ano: _____ Instituição formadora: _____

1.2. Tempo de atuação na rede de ensino pública: _____

1.2. Tempo de atuação nesta Diretoria: _____

1.3. Função/cargo atual: _____ tempo de atuação nessa função _____

2. QUESTÕES:

2.1 Como foi seu percurso formativo no AEE?

2.2 Como foi sua formação no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão?

2.3 Quais são os desafios você aponta em relação a sua formação continuada?

2.4 Quais são os desafios você aponta em relação a sua ação formativa?

2.5 Como você vê a sua formação para atuar com os estudantes elegíveis para o acompanhamento da Educação Especial?

2.6 Que necessidades ou demandas você indica para a sua formação?

2.7 Que necessidades ou demandas você indica para as ações formativas que promove?

2.8 Relate alguma(s) vivência(s) marcantes em relação ao seu processo formativo no qual está envolvido no Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão.

2.9. Como você percebe essa(s) vivência(s) neste momento?