

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

SIGNIFICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR PROFESSORAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM PERCURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA

CAROLINA CIESLINSKI
ORIENTADORA: ALICIENE FUSCA MACHADO CORDEIRO

JOINVILLE – SC
2024

CAROLINA CIESLINSKI

SIGNIFICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR PROFESSORAS DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UM PERCURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Trabalho e Formação Docente, da Universidade da Região de Joinville (Univille), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, sob orientação da professora doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Joinville – SC

2024

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C569s	<p>Cieslinski, Carolina Significações sobre a educação especial por professoras do atendimento educacional especializado em um percurso de formação continuada / Carolina Cieslinski; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: Univille, 2024.</p> <p>163 f. : il.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Professores de educação especial - Formação. 2. Educação especial. 3. Educação inclusiva. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 370.7</p>
-------	--

Termo de Aprovação

“Significações sobre Educação Especial por Professoras do Atendimento Educacional Especializado em um Percurso de Formação Continuada”

por

Carolina Cieslinski

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)

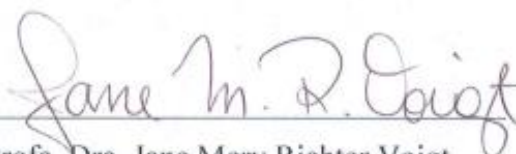
Profa. Dra. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães
(UNITAU)

Prof. Dr. Allan Henrique Gomes
(UNIVILLE)

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestra em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Orientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Joinville, 26 de março de 2024.

Dedicatória

Aos meus pais, Iara e Paulo (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille) e a todos os professores que constituíram a minha docência e o meu olhar sobre o mundo.

Aos colegas de turma e aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Formação Docente (Getrafor), principalmente a Fernanda, a Lucilene e ao Jeferson.

Aos professores, professor doutor Allan Henrique Gomes, professora doutora Luciana de Oliveira Rocha Magalhães por terem aceitado participar da banca avaliadora trazendo importantes orientações para esta dissertação. E ao e professor doutor Fernando Cesar Sossai por ter aceitado compor a suplência.

Às professoras desta pesquisa, a participação na formação continuada. Sem elas, esta pesquisa não seria possível.

À minha orientadora, professora doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, por me acompanhar nessa trajetória contribuindo sempre e possibilitando o pensar a Educação Especial por outras perspectivas. Agradeço sua sensibilidade e seu incentivo nessa caminhada.

À minha família, aos meus pais, Iara e Paulo (*in memoriam*), por serem exemplo, por serem alicerce, apoiando-me sempre nos estudos e em todos os momentos da minha vida. Agradeço toda a dedicação, tudo.

Ao Guto, meu companheiro, sempre compreensivo diante da rotina de estudos nesses últimos anos e incentivador essencial para a minha incursão no mestrado, motivando-me durante todo esse percurso. Agradeço por estar ao meu lado nessa trajetória.

Os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanentemente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (Paulo Freire, 2021, p. 102).

RESUMO

Desenvolvemos esta dissertação com o objetivo de apreender as significações acerca do trabalho e da formação de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes na rede pública por meio de um percurso de formação continuada mediado por processos dialógicos e participativos. Esta pesquisa vincula-se à linha de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), e contou com o fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (Fapesc). O estudo pautou-se na abordagem qualitativa e nos pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. As participantes foram oito professoras atuantes no AEE de uma rede pública do estado de Santa Catarina. A fundamentação teórica sobre a formação continuada contou com autores como Giroux Jr. (1997), Pino (2000; 2005), Vigotski (2000a), Nóvoa (2002; 2022), Gatti (2003), Facci (2004), Gatti *et al.* (2019), Libâneo (2019), Cordeiro e Gomes (2021), Nasciutti (2017), Freire (2021) e Magalhães (2021). Na abordagem vigotskiana para a Educação Especial nos apoiamos em Vigotski (2000b; 2021; 2022) e Padilha (2022). A produção de dados foi realizada por meio de uma formação continuada composta para o com o grupo participante mediante entrevistas individuais e sete encontros coletivos. Os dados foram analisados com base na proposta dos núcleos de significação, desenvolvida por Aguiar e colaboradores (2013; 2015a; 2015b; 2021). O núcleo de significação sobre a trajetória acadêmico-profissional abordou a escolha profissional, a formação acadêmica e a condição de professores iniciantes das docentes. No núcleo sobre o trabalho e as estratégias, enfocamos as significações acerca do trabalho em diálogo com a defectologia (Vigotski, 2021) e as condições de sua realização. No núcleo sobre as concepções das docentes discutimos as significações acerca da aprendizagem do estudante com deficiência no trabalho, ora apoiados na inclusão, ora no isolamento dos atendimentos de contraturno. O último núcleo trouxe as mudanças propiciadas pela formação continuada de aspectos fundamentados na inserção do estudante com deficiência nas relações, na variabilidade humana, na plenitude e na compensação social. Na análise internúcleos discorremos sobre como as significações das participantes se constituíram contraditórias na concepção do trabalho, sendo determinadas na formação inicial e continuada imbricada na lógica neoliberal de flexibilização da formação. Assim, a docência oscila entre o entendimento da singularidade do estudante e a classificação dos sujeitos em transtornos de aprendizagem e no trabalho isolado do AEE, com poucas inserções nas salas regulares, em conformação com a materialidade de suas condições. Os encontros formativos propiciaram brechas para transformar as significações ancoradas na defectologia (Vigotski, 2021). Tais mudanças foram possíveis na ruptura com modelos de formação padronizados e engessados (Cordeiro; Gomes, 2021) e na proposição da formação apoiada na dialogia, em que a palavra é direito de todos os participantes (Freire, 2021), que, em uma voz coletiva (Giroux Jr., 1997), buscaram formas de contornar os dilemas vivenciados na docência no AEE.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial.

MEANINGS ABOUT SPECIAL EDUCATION BY TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE IN A CONTINUING TRAINING COURSE

ABSTRACT

We have developed this dissertation with the aim at understanding the meanings surrounding the work and training of Specialized Educational Service (SES) teachers working in the public network through a continuous training path mediated by dialogic and participatory processes. This research is linked to the research line Work and Teacher Training, of the Postgraduate Program in Education at the Universidade da Região de Joinville (Univille), and is supported by the Foundation for Research and Innovation Support of the State of Santa Catarina (Fapesc). The study was based on a qualitative approach and on the theoretical and methodological assumptions of socio-historical psychology. The participants were eight teachers working in SES from a public school in the state of Santa Catarina. The theoretical basis for continuing education was based on authors such as Giroux Jr. (1997), Pino (2000; 2005), Vigotski (2000a), Nóvoa (2002; 2022), Gatti (2003), Facci (2004), Gatti *et al.* (2019), Libâneo (2019), Cordeiro and Gomes (2021), Freire (2021), and Magalhães (2021). In the Vygotskian approach to special education, we relied on Vygotski (2000b; 2021; 2022) and Padilha (2022). Data production was carried out through continuous training composed of and as groups through individual interviews and seven collective meetings. The data were analyzed based on the meaning nuclei proposal, developed by Aguiar and collaborators (2013; 2015a; 2015b; 2021). The meaning center on academic-professional trajectory addressed the teachers' professional choice, academic training, and the status of beginning teachers. In the nucleus on work and strategies, we focused on the meanings about work in dialogue with defectology (Vigotski, 2021) and the conditions for its accomplishment. In the nucleus on the teachers' conceptions, we discussed the meanings about the learning of students with disabilities at work, sometimes supported by inclusion, sometimes by isolation from after-hours care. The last nucleus focused on the changes brought about by the continued training of aspects based on the insertion of students with disabilities in relationships, human variability, plenitude, and social compensation. In the internal nucleus analysis, we disagree about how the meanings of the participants were contradictory in the conception of the work, being determined in the initial and continued training intertwined in the neoliberal logic of training flexibility. Thus, teaching oscillates between the understanding of the student's uniqueness and the classification of subjects with learning disorders and the isolated work of SES, with few insertions in regular classrooms, in accordance with the materiality of their conditions. The training meetings provided gaps to transform the meanings anchored in defectology (Vygotski, 2021). Such changes were possible in the rupture with standardized and rigid training models (Cordeiro; Gomes, 2021) and in the proposition of reinforced training in dialogue, in which the word is the right of all participants (Freire, 2021). They, in a collective voice (Giroux Jr., 1997), sought ways to overcome the dilemmas experienced in teaching at SES.

Keywords: Teachers' Continuing Training; Specialized Educational Service; Special Education.

SIGNIFICADOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL POR PARTE DE PROFESORES DE SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO EN UN CURSO DE FORMACIÓN CONTINUA

RESUMEN

Desarrollamos esta disertación con el objetivo de comprender los significados que rodean el trabajo y la formación de docentes del Servicio Educativo Especializado (SEE) que actúan en la red pública por un camino de formación continua mediado por procesos dialógicos y participativos. Esta investigación está vinculada a la línea de investigación Trabajo y Formación Docente, del Programa de Postgrado en Educación de la Universidade da Região de Joinville (Univille), y cuenta con el apoyo de la Fundación de Apoyo a la Investigación y la Innovación del Estado de Santa Catarina (Fapesc). El estudio se basó en un enfoque cualitativo y en los supuestos teóricos y metodológicos de la psicología sociohistórica. Los participantes fueron ocho docentes que trabajan en la SEE de una escuela pública del estado de Santa Catarina. La base teórica de la educación continua se sustentó en autores como Giroux Jr. (1997), Pino (2000; 2005), Vigotski (2000a), Nóvoa (2002; 2022), Gatti (2003), Facci (2004), Gatti *et al.* (2019), Libâneo (2019), Cordeiro y Gomes (2021), Freire (2021) y Magalhães (2021). En el enfoque vygotkiano de la educación especial, nos basamos en Vygotski (2000b; 2021; 2022) y Padilha (2022). La producción de datos se realizó por medio de capacitación continua compuesta por y en grupos en entrevistas individuales y siete reuniones colectivas. Los datos fueron analizados en conformidad con la propuesta núcleos de significado, desarrollada por Aguiar y colaboradores (2013; 2015a; 2015b; 2021). El centro de significado sobre la trayectoria académico-profesional abordó la elección profesional de los docentes, la formación académica y la situación de los docentes principiantes. En el núcleo sobre trabajo y estrategias, nos centramos en los significados sobre el trabajo en diálogo con la defectología (Vigotski, 2021) y las condiciones para su realización. En el núcleo sobre las concepciones de los docentes, discutimos los significados sobre el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el trabajo, a veces apoyado en la inclusión, a veces en el aislamiento de los cuidados extraescolares. El último núcleo trajo los cambios propiciados por la formación continua de aspectos basados en la inserción de los estudiantes con discapacidad en las relaciones, la variabilidad humana, la plenitud y la compensación social. En el análisis del núcleo interno, pensamos en cómo los significados de los participantes fueron contradictorios en la concepción del trabajo, estando determinados en la formación inicial y continua entrelazados en la lógica neoliberal de la flexibilidad formativa. Así, la enseñanza oscila entre la comprensión de la singularidad del alumno y la clasificación de sujetos con trastornos del aprendizaje y el trabajo aislado de la SEE, con pocas inserciones en las aulas regulares, de acuerdo con la materialidad de sus condiciones. Los encuentros de capacitación brindaron espacios para transformar los significados anclados en la defectología (Vygotski, 2021). Tales cambios fueron posibles en la ruptura con modelos de formación estandarizados y rígidos (Cordeiro; Gomes, 2021) y en la propuesta de una formación reforzada en el diálogo, en la que la palabra es derecho de todos los participantes (Freire, 2021). Ellos, en una voz colectiva (Giroux Jr., 1997), buscarán formas de superar los dilemas experimentados en la docencia en la SEE.

Palabras clave: Formación Continua de Profesores; Servicio Educativo Especializado; Educación Especial.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
EaD	Educação a distância
Libras	Língua Brasileira de Sinais
Performa	Percurso de Formação e Trabalho Docente no Campo da Desigualdade Social
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
TEA	Transtorno do espectro autista
TDAH	Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade
Univille	Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	22
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA	29
2.1 Os pressupostos vigotskianos	29
2.2 Os princípios da defectologia para pensar a Educação Especial	32
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	37
3.1 O método na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica.....	37
3.2 As categorias teórico-metodológicas.....	41
3.3 As participantes	46
3.4 O campo de pesquisa: o percurso formativo com as professoras do Atendimento Educacional Especializado	47
3.5 Construção analítica	53
4 DA FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES AOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	57
5 SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO..	66
5.1 Núcleo 1: Trajetória acadêmico-profissional do ser docente: “ <i>Eu realmente sinto uma alegria em estar ali, porém a gente pensa: ‘poxa, podia ser tão mais’</i> ”	68
5.2 Núcleo 2: Trabalho e estratégias no Atendimento Educacional Especializado: “ <i>A demanda é tão grande que ficou, passou. Faz três meses que ela [uma aluna nova] tá na escola, e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo</i> ”	80
5.2.1 A relação entre a teoria e a prática para o pensar e o fazer docente	87
5.3 Núcleo 3: Concepções das professoras acerca da Educação Especial e do trabalho docente: “ <i>Tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual. Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização</i> ”	89
5.4 Núcleo 4: Possibilidades de mudanças nas significações das docentes: “ <i>Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, de a gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar</i> ”	99
6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS	109
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES	127

Apêndice A – Sistematização dos Pré-indicadores em Indicadores.....	129
Apêndice B – Sistematização dos indicadores em Núcleos de Significação	150
Apêndice C – Roteiro da entrevista.....	151
Apêndice D – Fotografia de atividade no eixo 2	152
Apêndice E – Estratégia do eixo 2.....	153
Apêndice F – Excertos para diálogo no eixo 3.....	154
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	156
ANEXOS.....	158
Anexo A – Parecer do Comitê de Ética.....	159

INTRODUÇÃO

Pensar na trajetória da chegada até esta pesquisa me conduz a uma reflexão sobre a trajetória de minha formação acadêmico-profissional e minhas concepções acerca de educação. Nesta apresentação, busco articular tal trajetória com apontamentos do aporte teórico que fundamenta este trabalho de pesquisa. Esse movimento é realizado no entendimento de que o pesquisador não é alguém neutro no processo de investigação; sua história e suas perspectivas de vida relacionam-se com a análise que realiza. O pesquisador é um sujeito inserido no seu tempo, e a produção científica que ele elabora é situada social e historicamente.

Ser professora já era uma intenção presente desde a minha infância, algo bastante comum para as meninas de algumas décadas passadas. Intenção que se afirmou como uma decisão no momento da escolha profissional pela licenciatura em História, por causa do meu interesse, enquanto estudante, pelas aulas de uma professora do ensino fundamental que contava os fatos por trás da *história oficial*. Hoje entendo que aquela professora tinha como objetivo a superação do pensamento comum, composto das condições históricas petrificadas (Kosik, 1976). Hoje vejo como essas aulas me propiciaram base para a compreensão das relações entre os processos sociais, políticos e econômicos como determinantes para a constituição dos sujeitos na relação dialética com a história. Um entendimento que foi aprofundado na formação em licenciatura em História, graduação pela qual optei e por meio da qual pude compreender como os sistemas de ensino estavam inseridos nessas relações.

Depois, já exercendo a docência, no cotidiano e no envolvimento com a comunidade escolar, fui vivenciando a importância da educação e da aprendizagem para cada estudante como possibilidade de transformação real e de desenvolvimento da humanização (Saviani, 2011).

Nesse fazer docente, um refazer constante, fui buscando aprofundar meus conhecimentos a respeito da profissão professor. A fim de compreender melhor os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, decidi cursar outra graduação, a licenciatura em Pedagogia, pois não considerava suficiente a formação que recebera na licenciatura em História, que concluí em 2004, quanto à fundamentação pedagógica e didática. Assim como muitos outros cursos de licenciatura daquele período, a prioridade eram os conhecimentos disciplinares sobre os didáticos. A partir de então, a base relativa aos conteúdos da aprendizagem esteve mais presente no meu trabalho, e pude vivê-la mais de perto quando comecei a lecionar nos anos iniciais.

Ao observar minha trajetória, busco analisar como me aproximei da Educação Especial, um dos focos centrais da minha pesquisa. Nos meus primeiros anos de docência, no fim dos anos 2000, os estudantes com deficiência começavam a ser matriculados com maior frequência nas salas regulares, o que percebia que causava incômodo em muitos professores. O desafio estava em incluir esses estudantes, considerando as turmas lotadas, o reduzido tempo para planejamento, entre outras questões que até a atualidade se mantêm.

Para mim, a inserção dos estudantes com deficiência também foi desafiadora, porém interessava-me criar estratégias de ensino que objetivassem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes em uma escola acolhedora a eles. Nessa busca, matriculei-me em uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia que abordou a diversidade de possibilidades de aprendizagem, mas com enfoque no aspecto clínico. Barbosa e Souza (2012) discutem que na psicopedagogia ainda se faz presente a influência de um modelo clínico de atendimento que se centraliza na criança, e não na compreensão dos determinantes que atingem o campo educacional e agem na sua aprendizagem. Algum tempo depois, lecionei como professora na Educação Especial, o que me fez vivenciar que ser docente nessa área é empenhar-se por uma educação integral ao desenvolvimento da criança, considerando-a como um todo, e não apenas no enfoque da sua deficiência, o que a sociedade e a escola classificam como uma falta (Vigotski, 2021).

Na rotina de trabalho, de período integral na escola, a opção pelo mestrado não me parecia muito viável, mas, como em minha caminhada a formação contínua sempre esteve presente, o mestrado apresentou-se como um passo importante a ser seguido. Assim, optei por me inscrever no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille). Decidi pesquisar a Educação Especial, e o tema foi definido conforme a linha de pesquisa em que me inscrevi: Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Docente. Em conversa com a orientadora, compôs-se o problema de investigação: quais são as significações das professoras¹ do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuantes em uma rede pública de educação mediadas pelo percurso da formação continuada?

O delineamento do objetivo geral foi definido em: apreender as significações acerca do trabalho e da formação de docentes do AEE atuantes na rede pública por meio de um percurso de formação continuada mediado por processos dialógicos e participativos. Com base nesse objetivo, derivaram os objetivos específicos:

¹ A escolha pela palavra no gênero feminino é para evidenciar que o grupo de professoras participantes foi composto em sua totalidade de mulheres.

- Criar um espaço-tempo formativo baseado em discussões e reflexões que evidenciem suas concepções e trajetórias acadêmico-profissionais;
- Dialogar com as docentes a respeito de como definem suas estratégias pedagógicas e sua atuação no AEE;
- Refletir criticamente com o grupo acerca da mediação teórica para o trabalho na Educação Especial;
- Discutir crítica e colaborativamente acerca das significações das professoras sobre a inclusão dos estudantes com deficiência na escola.

Para elaborar o corpo da pesquisa, fez-se importante levantar as produções do tema em foco. Portanto, traçamos um balanço de produções, a fim de averiguar as pesquisas desenvolvidas acerca da temática abordada, buscando situar-nos acerca do estado da pesquisa nos últimos anos. O levantamento deu-se nas seguintes plataformas de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

Na plataforma BDTD fizemos a busca em relação às produções dos últimos dez anos, primeiramente com a combinação de três descritores: “Formação Continuada” and “Educação Especial” and “Atendimento Educacional Especializado”. Ela nos trouxe como resultado 121 dissertações e 41 teses. Desse levantamento, selecionamos os títulos que mais se aproximaram da proposta da pesquisa e, após a averiguação dos títulos dos trabalhos, chegamos ao total de 29 dissertações e 13 teses. Após essa seleção, analisamos os trabalhos com base nos seus resumos, o que refinou nossa seleção para o número de 14 dissertações e oito teses, que consideramos importantes para uma análise mais minuciosa.

Nas dissertações observamos alguns aspectos que julgamos importantes para a nossa abordagem, como o trabalho de Carmo (2022), que propôs o desenvolvimento de uma formação com os participantes de sua pesquisa com foco na docência no AEE de forma colaborativa. As análises dessa pesquisa discorreram sobre a centralidade do trabalho do professor no processo de ensino-aprendizagem, cuja atuação se intensificou mediante o trabalho coletivo. Nessa linha, Lima (2018) também pesquisou a formação de professores, analisando as formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, e teve entre um dos objetivos implementar uma formação continuada acerca de Educação Especial para professoras, com apoio em conhecimentos de uma coletividade para a transformação da atuação de professores. Nessa dissertação a autora concluiu, baseada em fundamentos freireanos, que as formações devem ser mais bem direcionadas para atender às necessidades específicas do AEE.

Tal pesquisa também afirmou, em uma concepção freireana, a necessidade de continuidade da formação para a superação de seu caráter pontual e fragmentado.

As pesquisas averiguadas, de maneira geral, apontam que os professores participantes confirmam a importância da formação continuada, observando a contribuição que esta tem atribuído a eles. Esse cenário requer que a construção de uma formação de professores seja mais bem fundamentada. Como discorre D. S. F. Silva (2020), é preciso atentar ao fato de que, “se a luta for esvaziada, os retrocessos poderão ser ainda maiores, regredindo a existência de espaços segregadores” (Silva, D. S. F., 2020, p. 165). Assim, a formação é um espaço que problematiza uma educação para a autonomia, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos e luta por ela. D. S. F. Silva (2020) constatou ainda a falta de uma política de Estado para a formação de professores do AEE. Apesar de as políticas abordarem a garantia de acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, é preciso que os professores tenham formação adequada para o atendimento pedagógico a esse público. Essa discussão da necessidade de maior regularidade e qualidade na formação continuada foi verificada em muitos dos trabalhos analisados.

Sobre o levantamento das teses, entre os oito trabalhos que investigamos de forma pormenorizada, destacamos a tese de Souza (2021), que se aproxima da pesquisa que delineamos tanto no tema quanto na metodologia empregada – os núcleos de significação. A autora analisou as significações acerca da formação continuada e do trabalho no AEE produzidas por uma professora. Tais significações revelaram a importância dos programas formativos, ao mesmo tempo que evidenciaram as debilidades no que tange à regularidade e ao aprofundamento teórico de tais cursos. Souza (2021) concluiu quanto a necessidade de trazer reflexões sobre a realidade em que o trabalho do AEE é desenvolvido, bem como de os professores conhecerem de forma ampla a realidade, as condições e os obstáculos enfrentados pela Educação Especial.

A tese de Mendes (2021) investigou o trabalho pedagógico do AEE e a formação destinada a esses profissionais, também apontando para a necessidade de que as abordagens da formação sejam mais direcionadas ao trabalho dos professores no AEE e aspectos positivos da formação, como o diálogo e a partilha de experiências entre os docentes.

Outras teses analisadas que se fundamentaram no trabalho colaborativo são de Araújo (2016) e de M. C. L. Silva (2020). No fim das pesquisas, ambas indicaram mudanças nas concepções dos professores participantes no que se refere ao trabalho desempenhado. Araújo (2016) observou que os participantes demonstraram reconhecer que o professor do AEE deve

trabalhar de forma interligada à estrutura organizacional da escola. Já M. C. L. Silva (2020) considerou que os envolvidos na pesquisa atingiram o conhecimento sobre culturas colaborativas e estratégias universais de ensino e puderam aumentar suas expectativas quanto à aprendizagem dos estudantes, público da Educação Especial.

Muitas das teses e dissertações elencadas discutem o trabalho colaborativo, aspecto citado nas pesquisas como algo difícil de ser implementado nas escolas, pois a comunicação entre professores do AEE e aqueles das salas regulares é bastante restrita, seja por falta de tempo destinado para o planejamento em conjunto, seja por falta de formação, seja por resistência dos professores de salas regulares (Casalinho, 2015; Carmo, 2022). Todavia, todas as pesquisas destacaram que o trabalho colaborativo é essencial para que a inclusão dos estudantes ocorra nos sistemas de ensino.

Em seguida, o balanço de produção deu-se em busca de artigos que se aproximam de nossa temática. Por meio da plataforma SciELO e dos descritores “Formação Continuada” and “Educação Especial” and “Atendimento Educacional Especializado”, foram apresentados 28 resultados, dos quais selecionamos cinco que nos interessaram com base nos seus títulos. Realizamos nova busca intencionando encontrar outros resultados com os descritores “Formação Continuada” and “Atendimento Educacional Especializado”, que nos trouxeram o total de cinco resultados, dos quais quatro estavam incluídos na busca anterior, o que representou apenas mais um artigo, que também inserimos em nossa análise. O total dessa busca resultou, portanto, em cinco artigos, que avaliamos minuciosamente.

Entre esses artigos, dois trazem reflexões a serem consideradas para a investigação proposta. O primeiro deles, o estudo de Pinto e Amaral (2019), em abordagem histórico-cultural, intencionou repensar as práticas pedagógicas com professoras do AEE. O artigo crê importantes o aprimoramento da formação teórica e maior engajamento político e social dos professores para a socialização do conhecimento pela escola, uma escola preocupada com o processo de humanização de todos os sujeitos. Outro artigo selecionado foi o de Santiago e Santos (2015), que relata um processo de formação continuada que toma como premissa “o desafio aos saberes cristalizados e que desloque o foco da deficiência para a potencialidade do sujeito que aprende em uma perspectiva omnilética” (Santiago e Santos, 2015, p. 486). Em suas conclusões, os autores indicaram que a transformação da realidade escolar exige o envolvimento de todos os atores escolares e um planejamento tomado como um processo de investigação/ação, em uma compreensão crítica da própria prática pedagógica.

A dissertação organiza-se em cinco capítulos, além da análise internúcleos:

- Formação e trabalho docente: a constituição do professor em uma perspectiva histórico-cultural;
- A Educação Especial na perspectiva vigotskiana;
- Percurso metodológico;
- Sobre a formação com as professoras: da formação do grupo de participantes aos encontros formativos;
- Sistematização dos indicadores em núcleos de significação.

Inicialmente, apresentamos a fundamentação acerca da formação e constituição docente, discutindo as formações continuadas recentes em que se têm evidenciado formações padronizadas que não valorizam os saberes docentes (Cordeiro; Gomes, 2021). Entendemos o processo de formação de professores no cenário da educação brasileira, inserida em um contexto social, político e econômico, o que nos conduz à reflexão sobre a lógica neoliberal, cada vez mais presente na organização das escolas e que afeta o modelo de formação docente ofertado aos professores (Magalhães, 2021). Com base em referenciais teóricos de Giroux Jr. (1997), Freire (2001; 2021), Nóvoa (2002; 2022), Gatti (2003; 2015), Facci (2004), Nasciutti (2017), Gatti *et al.* (2019), Cordeiro e Gomes (2021) e Magalhães (2021), fundamentamos a análise da formação docente para pensar um novo caminho para uma formação continuada que valorize os conhecimentos e a trajetória dos professores.

No segundo capítulo, discutimos a Psicologia Sócio-Histórica e os estudos da defectologia (Vigotski, 2021; 2022), que nos deram suporte para pensar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência e a formação continuada acerca da Educação Especial. Nesse capítulo, trazemos os pressupostos vigotskianos, com base nos quais pudemos discutir a inserção das pessoas com deficiência na sociedade e no ensino regular, o que se configura como uma condição ao seu desenvolvimento. Para que esse desenvolvimento seja pleno, é indispensável um ensino que atenda às especificidades desses estudantes, considerando que o impedimento ao seu desenvolvimento não se dá exclusivamente por seu aspecto biológico, e sim pelas barreiras sociais ou no ambiente escolar que impedem seu avanço.

Na abordagem do percurso metodológico, no terceiro capítulo, discorremos sobre as bases epistemológicas, ontológicas e metodológicas da pesquisa. Nesse capítulo delineamos também os participantes, a produção e a análise dos dados da pesquisa. Apontamos que a Psicologia Sócio-Histórica nos orientou desde a elaboração do projeto desta pesquisa, perpassando pela escolha dos autores de referência, produção de dados e análises por meio dos

núcleos de significação, investigados e elaborados por Aguiar e colaboradores (2013; 2015a; 2015b; 2016; 2021). Os núcleos de significação tornaram-se uma escolha condizente com os princípios que seguimos, correspondendo a um instrumento para explicar as significações, que “revelam uma determinada dimensão subjetiva da realidade” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021), ao serem compreendidas em sua totalidade, composta de um fenômeno articulado às relações sociais e históricas. Para Aguiar, Aranha e Soares (2021), por meio de tal proposta,

o que se pretende na análise da dimensão subjetiva da realidade não é somente apreender as significações dos sujeitos, mas também, com base nelas e nas mediações que as constituem, focar, iluminar e explicar o fenômeno. Portanto, o intuito é entender a articulação e constituição das significações concebidas por sujeitos em atividades, sejam estas sobre concepções de mundo produzidas na escola, sobre gestão escolar e educacional, além daquelas referentes a políticas públicas, leis, regimentos, propostas pedagógicas que formam os sistemas educacionais. Enfim, busca-se entender como essa dimensão, que é subjetiva, movimenta a realidade.

O percurso formativo com as professoras se compôs em um campo de pesquisa para a produção dos dados a serem analisados pelos núcleos de significação. Sobre esse percurso, trazemos uma narrativa no capítulo 4. Os encontros formativos realizados propuseram uma formação baseada na troca de experiências, no diálogo e na participação efetiva das professoras. Por meio deles, refletiu-se sobre a trajetória da formação profissional, o trabalho na Educação Especial e as relações que o envolvem. Essa abordagem fez-se imprescindível, considerando que, para compreender o trabalho dos professores, é necessário conhecer o contexto vivido pelas participantes. Para Gatti (2003, p. 196):

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo.

A sistematização e análise dos núcleos de significação são trazidas no quinto capítulo, em que apresentamos os núcleos de significação com a análise das significações trazidas pelas professoras durante o percurso de formação. A construção dos núcleos foi elaborada conforme os critérios específicos da proposta de análise. Assim, em sua sistematização, no capítulo 5, compusemos quatro núcleos, que trazem as análises das significações produzidas durante a

formação. Os núcleos de significação elaborados para a compreensão das significações das docentes foram:

- Trajetória acadêmico-profissional do ser docente;
- Trabalho e estratégias no AEE;
- Concepções das professoras acerca da Educação Especial e do trabalho docente;
- Possibilidades de mudanças nas concepções das docentes.

O capítulo 6, “Análise internúcleos”, evidencia a síntese final da pesquisa, em que entrelaçamos as contribuições teóricas às significações, vislumbrando novamente os objetivos da pesquisa, na busca por contextualizar as significações produzidas pelas professoras, concebendo a totalidade em que foram engendradas (Aguar; Ozella, 2013).

1 FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Ao abordarmos o professor na formação continuada, entendemo-lo não como sujeitos abstratos, “mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura” (Gatti, 2003, p. 196). Seres que têm nessa cultura os seus conhecimentos e valores como componentes do modo de compreender sua docência e o ser docente, o que perpassa pela constituição das significações, as quais analisamos nesta pesquisa.

Vislumbrando ainda as significações dos professores como elaborações mediadas pelos determinantes sociais (Aguiar; Soares; Machado, 2015b), situamos esse professor nas condições mais amplas da sociedade, entendendo que os fatores culturais, econômicos e políticos agem sobre o seu trabalho e sua formação. Novamente, busca-se não o ser abstrato, mas o ser histórico e social, que se faz na relação dialética com a realidade (Kosik, 1976). Pelo modo dialético desse processo, o docente aqui é entendido como um ser em constituição constante. Portanto, sem deixar de considerar a importância da formação acadêmica dos professores, atentamos ao fato de que o professor se constitui ao longo de sua história pessoal e profissional, e não na acumulação de cursos e formações (Nóvoa, 2002).

Quando analisamos o trabalho docente, temos em vista seu desenvolvimento humano. A profissão docente tem o aspecto pessoal como essencial. É o que Nóvoa (1992) afirma ao citar o docente como uma pessoa que tem uma parte considerável dela destinada à sua função. De acordo com essa premissa, entendemos que uma formação destinada aos professores deve ir além dos conhecimentos relacionados aos conteúdos, às disciplinas e à didática. É preciso, pois, considerar que o professor teve sua formação engendrada em diferentes tempos e espaços. Magalhães (2021) refere-se à formação docente como “formação alargada”, ou seja, o profissional faz-se desde a sua formação inicial, na graduação, passando pelos estágios obrigatórios, em vivências como docente, e pelas formações continuadas que realiza ao longo do seu percurso acadêmico-profissional.

Condizente com esse referencial teórico, para esta pesquisa, planejamos uma formação continuada que considera o professor em sua constituição como um todo, incluindo seus aspectos socioafetivos e culturais. Gatti (2003) reflete que muitos programas de formação continuada enfocam apenas em conteúdos e na racionalidade, o que não atinge as transformações intencionadas. A formação que entende o trabalho docente em uma dimensão

ontológica crê no desenvolvimento humano dos professores e na amplitude desse processo em uma formação.

Entendendo a formação como um processo educativo pela perspectiva da teoria na qual nos pautamos, a aprendizagem de atividades profissionais requer o desenvolvimento das funções mentais e não se limita à aprendizagem de técnicas, mas sim pensa na pessoa como um todo (Nasciutti, 2017). Nasciutti (2017), em uma pesquisa que trabalhou a formação profissional por meio de um grupo colaborativo, priorizou a participação e a interação entre os participantes como fonte de desenvolvimento a cada integrante do grupo. Neste trabalho consideramos, da mesma maneira, o grupo como fonte de desenvolvimento e as participantes em sua integralidade, com a acolhida de seus sentimentos, expectativas e experiências.

Um aspecto que buscamos pautar no percurso formativo foi a construção de reflexões no diálogo entre as professoras participantes. Fundamentamos esse diálogo na dialogicidade proposta por Freire (2021), que o concebe em duas dimensões: na ação e na reflexão, ou seja, a palavra dita é práxis para pensar o trabalho desenvolvido pelas professoras conforme a teoria dialogada coletivamente. O diálogo foi uma constante na formação realizada com as professoras, para que oportunizássemos o espaço de que nem sempre dispõem, o espaço para a fala acerca de sua realidade na escola. Freire (2021) enfatiza que a palavra não pode ser restrita ou dita prescritivamente, como se constata em muitas formações realizadas com os professores.

Ainda em inspiração freireana, o diálogo que construímos se deu com o intuito de que o formador, nesse caso a pesquisadora-formadora, não seja alguém que se coloque em uma posição superior aos participantes; nessa formação a teoria é discutida entre todos os envolvidos. A formação não ocorreu de “A para B ou de A sobre B, mas de A com B” (Freire, 2021, p. 116). Nos encontros formativos, consideramos que todas as participantes poderiam contribuir com a sua experiência e com as relações que estabeleciam com a teoria em discussão. “Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeiramente sozinho, ou dizê-la para os outros num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (Freire, 2021, p. 19).

Outro princípio que adotamos para a formação foi o da aprendizagem pela colaboração entre as participantes, em que a aprendizagem é atingida por meio das relações entre os indivíduos. Pensando nessa relação de aprendizagem, apontamos Facci (2004), que discorre acerca dos professores que atuam como mediadores entre os conceitos científicos e o aluno, “partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos” (Facci, 2004, p. 242). Essa mesma relação de

colaboração deve ser estabelecida na formação de professores, em que os participantes mediados pelo formador buscam o conhecimento teórico para o enriquecimento da prática.

Essa interação permite a valorização e a produção de saberes da docência que os professores constroem no seu fazer cotidiano. Uma formação de professores mediante a participação efetiva do professor possibilita conceber a formação como um “processo interativo e dinâmico” (Carmo, 2022, p. 104). Nóvoa (1999) fala sobre a importância da construção de um saber pedagógico e científico para a profissionalização docente e de os docentes tomarem a direção dos saberes de sua profissão para que esse espaço não seja ocupado por especialistas que não vivenciam propriamente os ambientes escolares e, em uma análise apartada desse ambiente, que buscam trazer o saber instrumental aos docentes, impondo-lhes metodologias e práticas como se os professores nada soubessem acerca de sua profissão.

A tomada do direcionamento pelos professores sobre a formação é discutida igualmente por Giroux Jr. (1997), que observa o enfraquecimento do poder dos professores como um fato a ser enfrentado em coletividade entre os profissionais da educação. A tendência ao enfraquecimento do poder dos professores para esse autor é realizada premeditadamente e objetiva a proletarianização do trabalho docente, que passaria a ter as incumbências de apenas executar técnicas de aprendizagem e administrar a rotina escolar. Nesse processo de proletarianização, os professores são relegados a executores que seguem prescrições, e a formação docente é tida como a instrumentalização dos professores, e não como a reflexão sobre o ensino-aprendizagem.

Uma formação docente capaz de romper com essa tendência de instrumentalização concebe o professor como um intelectual. Ou seja, ele pode não apenas conhecer as metodologias e práticas a serem utilizadas, mas, na formação, dialogar e pensar sobre o porquê dessas práticas e se elas são de fato condizentes para o seu grupo de estudantes. Essa discussão revela ao docente um papel ativo, como conhecedor de sua profissão, a qual para Giroux Jr. (1997) é entendida como um trabalho intelectual, isto é, os professores são responsáveis por questionar acerca do que ensinam e de como ensinar:

Os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (Giroux Jr., 1997, p. 161).

A partilha entre os envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem que se consolida na colaboração vai de encontro a um viés bastante evidenciado nos últimos anos e já promulgado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996): o desenvolvimento baseado nas competências individuais, que, por consequência, se apoia em uma lógica neoliberal da busca individual pelo conhecimento (Moretti; Moura, 2010). Para Moretti e Moura (2010), a formação por competências, que orienta tanto a formação dos estudantes quanto a dos professores, preza pela formação de capacidades flexíveis a serem mobilizadas nas situações de trabalho. Nota-se, diante das condições precárias do trabalho hoje, que tais capacidades serão cada vez mais exigidas aos indivíduos. Essa realidade já é enfrentada pelos professores nos sistemas de ensino, constatada nas falas das professoras nos encontros da pesquisa.

A concepção de formação aqui discutida na valorização dos saberes docentes não deixa de considerar a crítica de autores que tratam da formação que relaciona solidamente a prática à teoria, não tomando a prática como central ou como elemento determinante do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo (2019) afirma que as concepções da reflexividade, que se apoiam na análise da prática, podem ser separadas em dois tipos: a reflexividade de viés crítico e a reflexividade de viés liberal. O pesquisador destaca que na reflexividade crítica se entrelaçam a teoria e a prática. As duas têm importância para o trabalho docente, também considerando a influência dos aspectos sociais, políticos e econômicos sobre o ensino, e não é apenas a análise individual do professor sobre sua prática que determina a docência. Já a reflexividade no viés liberal prioriza a racionalidade instrumental, que separa a teoria da prática, o fazer do pensar. Nessa reflexividade, porém, não se contextualizam as condições da educação; vislumbra-se o trabalho do professor de forma isolada (Libâneo, 2019).

Desse modo, compreendemos que devemos nos atentar para que uma formação não acabe por focar a “supervalorização do professor como indivíduo”, que, na defesa do protagonismo do professor, traz o indício a um “praticismo” em que a reflexão do professor sobre o seu trabalho seria suficiente para o bom desenvolvimento do trabalho docente (Pimenta; Lima, 2006, p. 18). Nóvoa (2022) aborda que não é possível sobrepor um dos elementos teoria-prática. Para tanto, afirma que o espaço escolar e o da universidade precisam ser ressignificados em sua responsabilidade sobre a formação dos professores:

Não podemos permitir que a formação de professores seja redefinida por modelos praticistas que defendem o regresso a uma mera formação prática, no terreno, no “chão da escola”, junto de um professor mais experiente,

corroendo assim as bases intelectuais, críticas, da profissão docente. Não podemos permitir a inércia das universidades, a sua indiferença em relação às licenciaturas, como se fosse possível formar um professor sem nos investirmos seriamente neste processo, sem estudarmos a área da educação (Nóvoa, 2022, p. 88).

Esse cenário da supervalorização da prática, como alguns autores apontam (Facci, 2004; Pimenta; Lima, 2019; Nóvoa, 2022), acaba por privilegiar pedagogias que se pautam no aprender a aprender, deixando de ter o docente centralidade no processo de ensino-aprendizagem e desvalorizando o próprio conhecimento científico na aprendizagem escolar. Facci (2004), fundamentando-se em Vigotski, afirma que a aprendizagem no ambiente escolar deve ser direcionada de forma sistematizada pelo professor, que medeia o alcance do conhecimento ao estudante. Assim, seu trabalho é essencial para que o estudante se aproprie dos conhecimentos. Sobre a formação docente, fazemos uma discussão paralela para conceber o formador ou aquele que conduz a formação docente como o responsável por realizar a mediação entre os conhecimentos que os participantes trazem e as abordagens científicas e teóricas considerando as práticas que realizam.

Atualmente, evidenciam-se no contexto das formações continuadas programas massificados para atender a grandes públicos, por meio de palestras, oficinas ou cursos rápidos distanciados da realidade do professor, e que desconsideram sua história de vida profissional e/ou seus saberes da profissão (Cordeiro; Gomes, 2021). Para Cordeiro e Gomes (2021), nessas formações o professor não é ouvido, não há diálogo estabelecido entre o formador e os participantes. Muitas vezes tais eventos são realizados em formato individual, acessados *online* e assincronamente. Esses formatos constituem-se em modelos que parecem reproduzir uma sala de aula tradicional: o profissional que ministra a formação se coloca como o detentor do saber a oferecer os conteúdos que os profissionais não detêm. É a educação bancária, criticada por Freire (2021).

Outros modelos que se destacam são formações em grandes eventos, semelhantes a verdadeiros *shows* realizados por formadores que se apresentam como especialistas e no espetáculo criado apontam sugestões aos mais variados problemas da educação. Nessas formações, a princípio os professores ficam seduzidos por essas abordagens, porém ao voltar à realidade da escola tal formação não lhes traz grandes contribuições, sobretudo diante da falta de conexão entre o conteúdo da formação e a realidade das escolas (Magalhães, 2021). Nóvoa (2022) cita esse cenário como um mercado de comercialização de cursos formativos, que vendem “novidades inúteis sobre o cérebro e a aprendizagem, as novas tecnologias ou qualquer

outra moda de momento” (Nóvoa, 2022, p. 68). Quando se trata da Educação Especial, é notória a divulgação de novas metodologias apresentadas como prescrições e novidades a serem aplicadas pelos professores.

O aceleração dessas formações massificadas para atingir muitos professores simultaneamente, como nas formações a distância, é consequência do que se propaga como autoformação, que responsabiliza o professor pelo seu desenvolvimento profissional e por conseguinte o culpabiliza quando os resultados da aprendizagem não são exitosos (Brazier, 2020). Essas formações são em geral realizadas também em cursos rápidos e precários. Martins (2015 *apud* Brazier, 2020) acautela que a autoformação advém de uma proposta de sociedade baseada no indivíduo, da sociedade neoliberal, que individualiza a formação dos profissionais e a formação humana.

Abordar a formação docente visando discutir o trabalho dos professores, para a conquista de uma escola que possibilite a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento dos estudantes em seu aspecto humano, requer pensar nas condições do trabalho nas unidades e nos sistemas escolares para que esse alcance se efetive. Atentamos ao desenvolvimento da docência, realizada no contexto do capitalismo neoliberal, que precariza e intensifica o trabalho, o que retira o princípio do trabalho como meio de humanização dos sujeitos e aliena os trabalhadores.

A superação de um trabalho alienado não depende apenas de condições subjetivas, depende também das condições efetivas de trabalho que podem ou não auxiliar o professor na busca de relações mais conscientes com a atividade social que desenvolve. Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (Facci, 2004, p. 249-250).

Situar a docência em nossa sociedade atual em relação ao contexto do trabalho exige pensar nas condições que envolvem situações de instabilidade do vínculo empregatício, precarização e intensificação das demandas. Nesse cenário o trabalho tem deixado de ser, para o indivíduo, o caminho à sua humanização. No capitalismo o trabalho deixa de ser um meio para a humanização e passa a ser um fim (Moretti; Moura, 2010). Diante da rotina de trabalho na escola, o professor tem poucas oportunidades efetivas de pensar com seus pares sobre o seu trabalho, sobre os objetivos do seu fazer e as próprias condições em que ele se encontra. Há

pouco tempo reservado no cotidiano docente para momentos de intensificação do pensamento intelectual, como discutido por Giroux Jr. (1997).

Facci (2004) discute que tais condições conduzem à separação do trabalho e do trabalhador, tornando o trabalho, em uma concepção marxista, “estranhado”. A autora afirma ainda que nesse processo há o afastamento do objetivo da atividade, o que gera a perda do sentido do trabalho ao trabalhador. Na formação docente observamos essa situação quando o professor é tido como aquele que deve apenas conhecer novas técnicas de aprendizagem, perdendo a possibilidade de pensar sobre o trabalho que realiza. Para Facci (2004), o modo como o trabalho do professor se apresenta atualmente gera a ruptura entre os sentidos e os significados acerca da docência. Dessa forma, o professor deixa de ter no seu fazer um meio para sua objetivação, para a humanização de si e do outro.

Ao abordar a formação com foco na Educação Especial, sobretudo no trabalho de professoras do AEE, observamos as formações continuadas conduzidas por um especialista. Essa situação ratifica as discussões trazidas anteriormente, sobre a desvalorização dos saberes da docência, atribuindo o papel de pensar a educação a um profissional externo ao meio escolar (Cordeiro; Gomes, 2021).

Outro ponto relevante das formações destinadas aos professores da Educação Especial é o enfoque à área da saúde, como a neuropsicopedagogia, ou psicopedagogia, o que tem levado a abordar muitas das dificuldades ou especificidades de aprendizagem dos estudantes como patologias (Leonardo; Silva, 2022). A tese de Souza (2021) afirma que as formações são custeadas pelos professores e que muitas delas seguem o modelo biomédico, que interfere no direcionamento do trabalho docente no AEE.

A defectologia de Vigotski (2021; 2022) auxilia a pensar outro direcionamento para a Educação Especial, que compreende a diversidade da aprendizagem entre os estudantes considerando suas singularidades e necessidades de aprendizagem (Scarin; Souza, 2020). Essa perspectiva torna possível o olhar para as potencialidades do estudante com deficiência, e não apenas para a falta, como muitas das formações que se centralizam nas patologias têm feito.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA VIGOTSKIANA

Tematizar a Educação Especial e o serviço do AEE hoje é apontar a intenção de estabelecer a inclusão dos estudantes com necessidades específicas de aprendizagem, a fim de que possam apropriar-se efetivamente da aprendizagem de maneira que suas especificidades sejam atendidas. Discorrer sobre esses processos requer situar a Educação Especial como modalidade transversal que tem o AEE como apoio ao processo de inclusão nas classes comuns de ensino (Brasil, 2011).

Os pressupostos teóricos para a abordagem da Educação Especial se apoiam nos estudos da defectologia de Vigotski (2021; 2022), cujos princípios, mesmo após um século, trazem para o presente contribuições para conceber a aprendizagem, o desenvolvimento humano, bem como o trabalho docente com as crianças com deficiência (Padilha, 2022).

2.1 Os pressupostos vigotskianos

O princípio da inclusão dos estudantes com deficiência na educação básica atual, defendido como um direito às crianças e aos adolescentes, tem alguns aspectos apresentados por Vigotski em suas pesquisas já no início do século XX. Tais princípios têm na atualidade grande proeminência para a área da educação e para a Educação Especial, sendo referência para pesquisa acadêmica e para o exercício docente com os estudantes com (e sem) deficiência. Vigotski entendia que o desenvolvimento humano se dá por meio da gênese social, ou seja, o indivíduo inserido nas relações sociais se apropria da cultura em que vive na mediação dos signos culturais, os quais são internalizados por ele (*apud* Duarte, 1996). Para Duarte (1996), o sujeito apropria-se das características historicamente produzidas, e aqui se situa também o papel da escola, em que o professor, em um ato intencional, possibilita o acesso ao conhecimento acumulado historicamente.

Quando nos apoiamos em Vigotski (2021), entendendo a importância da inserção do indivíduo nas relações sociais e do acesso deste ao conhecimento, afirmamos o direito do estudante com deficiência de estar na escola regular, a qual deve atender às suas necessidades. Outra importante concepção da defectologia é a da deficiência como um aspecto da variabilidade humana, que contempla o indivíduo não como privado de algo, mas sim como um sujeito como um todo, repleto de possibilidades, entre elas de aprender e de se desenvolver (Vigotski, 2021; 2022).

Nota-se que as ideias debatidas pela Teoria Histórico-Cultural desenvolvidas por Vigotski e seus colaboradores, assim como a defectologia, para a qual Vigotski dedicou parte importante de seu trabalho, são ainda bastante atuais e até mesmo desafiadoras ao cenário da educação, que enfrenta dificuldades de realizar plenamente a inclusão de todos os estudantes. Os desafios para a efetivação do trabalho na Educação Especial podem ser compreendidos conforme as significações que a sociedade e a escola têm acerca da deficiência e da Educação Especial, bem como das condições da escola pública quanto à estrutura e valorização docente. Para pensar a Educação Especial nesse contexto, a defectologia é a base teórica que elucida o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de cada ser humano, e ela pode contribuir para estabelecer um trabalho docente para a promoção da aprendizagem a efetivamente todos os estudantes.

A teoria que discutimos, a defectologia, instiga a idear uma sociedade livre de barreiras para o convívio de todas as pessoas. Ao tematizar a deficiência, Vigotski pontuava a necessidade de uma nova sociedade que possibilitasse o convívio das diferenças (Barroco, 2007). Hoje os estudos sobre capacitismo fazem um movimento de reflexão dessa temática ao criticar nossa composição social, baseada em princípios de um padrão corporal considerado como típico, um modelo “totalmente humano” (Campell, 2001, p. 44 *apud* Gesser, 2020, p. 99). Para essa sociedade, capacitista, os corpos e comportamentos que não se adéquam a esses padrões são considerados inferiores, assim como os corpos das pessoas com deficiência. Organizada para esse padrão corporal, a estrutura social acaba por limitar ou excluir o acesso das pessoas com deficiência a determinados ambientes. Dessa forma, o desenvolvimento da pessoa com deficiência está condicionado a mudanças sociais que propiciem sua inserção e a participação ativa em quaisquer meios.

Ainda que muitas das ideias de Vigotski tenham relevância e se adaptem ao nosso sistema de ensino, é importante destacar que as premissas de sua teoria não podem ser transpostas ou reproduzidas integralmente para a atualidade sem uma análise do contexto de que emanou sua teoria. O momento histórico das pesquisas do psicólogo russo era de reestruturação da Rússia após a Revolução de 1917, e, para essa sociedade, as ciências e a educação tinham como objetivo contribuir para a formação de um novo homem, um sujeito que de forma consciente viveria na e para a coletividade, “superando o caráter individual e individualista” (Barroco, 2007, p. 37). Para Barroco (2007, p. 54), um dos propósitos da sociedade soviética estava relacionado a “manter a unidade, o rumo e o prumo da/na Revolução implicava em se contar com o suporte da educação escolar”.

Logo, as bases teóricas da Educação Especial consolidadas por Vigotski naquele momento estavam entrelaçadas ao contexto pós-revolucionário de seu país, e sua defesa emergia desse momento histórico. Para tanto, a inserção de todos os indivíduos deveria ser plena, e requeria-se um sistema educacional que não excluísse nenhum estudante. Era importante que os estudantes também pudessem participar dessa sociedade e igualmente contribuir com ela.

Nessa perspectiva, a defectologia argumentava que a inserção das pessoas com deficiência poderia e deveria ocorrer também no aspecto do trabalho (Vigotski, 2022). A pessoa com deficiência deveria ter a oportunidade de aprender uma atividade laboral que a integrasse a outros trabalhadores, mesmo em sistemas de produção de trabalho mais complexos, pois aí ela estaria incluída em uma organização coletiva que traria benefícios ao seu desenvolvimento (Vigotski, 2022). Aqui a atualidade dos estudos vigotskianos se faz presente novamente em relação à necessidade da efetiva participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida coletiva, em uma sociedade que possa romper com o ideal normativo que legitima a exclusão (Gesser, 2020).

Os estudos acerca das deficiências e dificuldades de aprendizagem daquele período estavam inseridos num tema maior de pesquisas que enfocavam o desenvolvimento humano. O projeto que Vigotski propunha era de uma nova psicologia que estivesse vinculada à sociedade soviética que se estruturava, uma psicologia alinhada às bases marxistas, o fundamento intelectual da revolução (Rego, 2001). Nesse sentido, seus estudos delinearão o desenvolvimento humano imbricado nas relações sociais e históricas, um pensamento apoiado em Marx. A psicologia delineada por Vigotski, a Psicologia Histórico-Cultural, trazia em seu entendimento de ser humano a fundamentação marxista.

Cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais. Podemos ver que nesta apresentação o conhecimento do singular é a chave de toda a psicologia social; de modo que temos de conquistar para a psicologia o direito de considerar o singular, isto é, o indivíduo, como microcosmos, como um tipo, um exemplo e modelo da sociedade (Vigotski, 2004, p. 368).

Ao afirmar a relação entre o desenvolvimento humano e o contexto vivido, a psicologia de Vigotski intencionava também romper com outras linhas da psicologia contemporâneas à sua época que concebiam o desenvolvimento do ser humano de forma dualista, separando corpo e mente, organismo e meio (Barroco, 2007). A crítica de Vigotski ao viés dualista da psicologia

era expressa por ele como a crise da psicologia, sobre a qual afirmava: “Não existe uma, mas duas psicologias. Até hoje, elas são elaboradas em conjunto: a psicologia da ciência natural, materialista e a psicologia idealista, teleológica” (Vigotski, 2021, p. 108-109). Ao romper com o dualismo advindo daquela que Vigotski chamava de velha psicologia (Rego, 2001), a Teoria Histórico-Cultural constitui seu importante postulado na concepção do desenvolvimento humano atrelado ao meio e às condições nas quais o sujeito vive.

Essa concepção dá-nos a chave para a psicologia de classes e da pedagogia. Da mesma forma que o curso da corrente é determinado pelas margens e pelo leito do rio, a linha principal psicológica e o plano da vida do homem que se desenvolve e cresce estão determinados, com a necessária objetividade, pela condição social e pelas “margens sociais” da personalidade (Vigotski, 2022, p. 75).

Considerar o desenvolvimento e a aprendizagem vinculados ao contexto com que o sujeito convive nos conduz a observar as condições sociais e de educação contemporâneas. Assim, indagamos: que condições são dadas em nossa sociedade para que todos, crianças com e sem deficiência, possam se desenvolver? A teoria vigotskiana remete-nos a pensar nas condições materiais para o desenvolvimento e na desigualdade dessas condições entre os grupos sociais, haja vista o quanto a desigualdade compromete ainda mais o desenvolvimento das pessoas com deficiência. A deficiência é sentida e vivida de forma diferente de acordo com as condições do grupo social no qual o indivíduo vive. Vigotski (2022) discorre sobre essas desigualdades ao apontar que a deficiência visual é diferente “para a filha de um granjeiro norte-americano, para o filho de um lavrador ucraniano, de uma duquesa alemã, de um camponês russo, de um proletário sueco, para cada um, é um fato totalmente diferente no aspecto psicológico” (Vigotski, 2022, p. 119).

2.2 Os princípios da defectologia para pensar a Educação Especial

A defectologia de Vigotski traz uma nova perspectiva para a Educação Especial que permite considerar o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante vinculados ao aspecto social, e não pela demarcação biológica, possibilitando até mesmo uma nova perspectiva da sociedade sobre a pessoa com deficiência. A condição orgânica deixa de ser fator determinante para a aprendizagem e para o relacionamento da criança com deficiência. Para a defectologia vigotskiana, “por si mesmo, o defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A

criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente” (Vigotski, 2022, p. 101). Com base nesses pressupostos, entende-se que as barreiras sociais são os fatores determinantes para a sociabilização dos sujeitos, e as barreiras pedagógicas são os fatores determinantes para a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Esses impedimentos correspondem às verdadeiras barreiras para a aprendizagem, muito mais do que a condição biológica. Ao referir-se à deficiência de uma pessoa cega, Vigotski (2022, p. 117) pondera:

Nisso reside o ponto principal. A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e é sentida por ela apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma. Como os cegos sentem sua cegueira? De uma maneira diferente, segundo as formas sociais em que se realiza esse defeito. Em qualquer caso, o peso na alma, a enorme pena e o sofrimento inexprimível que nos faz sentir lástima pelo cego e nos leva a pensar com espanto em sua vida, tudo isso deve sua origem a momentos secundários, sociais, e não biológicos.

Tal concepção direciona para a importância da implementação de condições no âmbito social e de políticas públicas para o desenvolvimento de todos os sujeitos nos mais diversos aspectos da vida. É preciso que haja políticas que permitam o acesso das pessoas com deficiência a todos os ambientes sociais. No que se refere à educação e à Educação Especial, faz-se necessário que as políticas educacionais estabeleçam condições para a aprendizagem desses estudantes, atendendo a suas necessidades específicas de aprendizagem, realizando adaptações curriculares e pedagógicas, eliminando as barreiras pedagógicas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Aqui se encontra a maior possibilidade de ação da escola e da Educação Especial: prover o acesso do estudante com deficiência ao convívio social, à cultura e ao conhecimento acumulado pela sociedade, pois, segundo Saviani (2011), por meio de um ensino sistematizado pela escola é que esse processo se efetiva.

Ao explicar o desenvolvimento humano, a defectologia considera as funções mentais superiores, ou funções psíquicas superiores, como aquilo que constitui o humano no indivíduo; as funções superiores correspondem à memória, abstração, criatividade, consciência. O processo de conformação dessas funções perpassa dois planos: o plano interpsicológico, que se dá no âmbito social por meio da relação do indivíduo ao ambiente coletivo e em forma de colaboração ou inter-relação com os pares com os quais ele convive; e o plano intrapsicológico, referido como o “modo de comportamento individual da criança, isto é, como meio de adaptação pessoal, como processo interno de comportamento” (Vigotski, 2021, p. 199).

O entendimento do percurso de formação das funções psíquicas superiores constitui a lei geral da Psicologia Histórico-Cultural e aponta a similaridade do desenvolvimento das crianças com ou sem deficiência: “As leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas” (Vigotski, 2021, p. 197). A Educação Especial tem nessa tese uma base importante para o seu trabalho com os estudantes, ao considerar que o percurso das funções psíquicas tem sua origem no ambiente coletivo. Assim, nesse ambiente é que se dá o desenvolvimento do próprio comportamento e da aprendizagem da criança. A inserção em determinada cultura permite o desenvolvimento das funções psíquicas do ser humano, que transforma a condição biológica humana em um processo de culturalização. Por isso, o homem é “um ser biologicamente cultural ou culturalmente biológico” (Padilha, 2022, p. 16).

Desde seu nascimento, para se relacionar com o meio, no início da vida os seres humanos se apoiam principalmente em suas funções elementares, como a memória imediata, a atenção involuntária, as ações reflexas, que são de origem propriamente biológicas. A relação do bebê com seu entorno é mediada por adultos que atribuem significados ao que ocorre nesse meio. Essa relação é internalizada pelo bebê, permitindo a formação das funções superiores. O desenvolvimento das funções superiores permite que o indivíduo deixe de se apoiar no imediatismo ou em ações reflexas e adquira uma regulação haja vista as necessidades da cultura com que ele convive. Compreende-se, portanto, que a cultura é elemento decisivo para o desenvolvimento humano. Esse pressuposto rompe com a prevalência do fator biológico sobre a aprendizagem, dando possibilidades para o reconhecimento do social para o desenvolvimento, o que nos leva a considerar os sistemas de ensino essenciais para o desenvolvimento dos sujeitos.

A falta de inserção do indivíduo nas relações sociais e culturais promove a falta de nutrição com o meio e complicações no seu desenvolvimento, que Vigotski chama de secundárias, ou sintomas secundários. Assim, “como consequência, seu atraso acumula-se, acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico” (Vigotski, 2022, p. 198). São as complicações secundárias que ocasionam o maior dano à criança. Em função disso, essa condição deve ser analisada como “problema social” (Vigotski, 2022, p. 165). Tem-se, então, que as modificações em toda a estrutura social são indispensáveis para a inclusão, e a educação é um dos agentes para esse processo. A escola torna-se fundamental para o desenvolvimento da

criança com deficiência, desde que tenha elementos que nutram esse processo para criar possibilidades ao desenvolvimento de indivíduos com as mais diversas especificidades.

A possibilidade mais fértil dos sistemas de ensino está, portanto, em compor um ambiente para a aprendizagem no convívio social, na coletividade, um trabalho pedagógico com crianças com deficiência que elimine ou mitigue as complicações secundárias que prejudicam o seu desenvolvimento.

As funções psíquicas que surgem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende do comportamento da coletividade da criança constituem o campo que admite, em grande medida, o nivelamento e a atenuação das consequências do defeito, apresentando as maiores possibilidades para a influência educativa (Vigotski, 2022, p. 215).

A defectologia discorre sobre o desenvolvimento por meio da compensação, que corresponde a caminhos alternativos para o desenvolvimento de indivíduos que têm impossibilitadas as vias tidas como mais usuais para a aprendizagem. Para uma pessoa surda, por exemplo, a via da audição está impossibilitada, assim como a via visual é inacessível a um estudante cego. A ideia da compensação não deve, no entanto, confundir-se com uma compensação no aspecto biológico. Esse foi um embate teórico travado nas abordagens de Vigotski (2022) ao exemplificar que uma pessoa cega não tem compensação biológica em outro receptor sensorial, como o tato ou a percepção espacial; esse processo ocorre por meio do aperfeiçoamento dessas funções no convívio social. A compensação não ocorre biologicamente, mas no momento em que a pessoa com deficiência é colocada no convívio da vida coletiva, quando são viabilizados recursos para que ela possa utilizar vias alternativas para o seu desenvolvimento.

A escola pode desempenhar o importante papel de possibilitar a compensação, organizando estratégias pedagógicas que consideram as especificidades dos estudantes, na mediação com os professores e com os colegas, pois se considera que a formação das funções superiores ocorre do sentido interpessoal para o intrapessoal (Vigotski, 2022). O trabalho do professor deve propor estratégias que atuem não sobre o que falta no estudante; estas, para Vigotski (2022), estariam intrinsecamente ligadas à deficiência e seriam menos passíveis ao trabalho pedagógico. O professor pode atuar sobre as consequências da deficiência, que correspondem ao isolamento social e à restrição no acesso à aprendizagem, agindo pelas “vias confluentes”, que para um cego, por exemplo, é o recurso do braille; para um surdo, a língua brasileira de sinais. Isso não significa minorar as estratégias pedagógicas nem os conteúdos aos

estudantes com deficiência. Algumas abordagens de Vigotski (2022, p. 89) observam: “Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar enfermo e cuidar dele, mas descobrir as vias mais amplas para sua supercompensação”. Ainda acerca da compensação e supercompensação, entende Vigotski (2021, p. 67):

Construir todo o processo educativo pela linha das tendências naturais em direção à supercompensação significa não aliviar as dificuldades que surgem do defeito, mas mobilizar todas as forças para sua compensação, apresentar apenas determinadas tarefas e na ordem em que respondam à gradação da formação de toda a personalidade sob o novo ângulo.

A ideia de compensação traz uma perspectiva de futuro para o desenvolvimento da criança, muitas vezes sentenciado como improvável. A psicologia vigotskiana apresenta o devir como possibilidade na aprendizagem do estudante com deficiência. Assim, a Educação Especial deve orientar-se para a plenitude social da criança, considerando que “a validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social” (Vigotski, 2021). A defectologia traz, portanto, uma ideia de devir, de futuro ao desenvolvimento da pessoa com deficiência (Vigotski, 2021, p. 62-63). Um devir condicionado à garantia de uma sociedade que permita o convívio a todos os indivíduos, efetivada pela garantia de acesso a todos os indivíduos usufruírem os recursos sociais, como a educação, a saúde, o lazer, o trabalho digno, enfim, uma vida plena. É necessário que a sociedade crie tais condições para que assim o devir seja uma possibilidade às pessoas com deficiência, para que o futuro lhes seja uma perspectiva construída no presente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, intencionamos apresentar o percurso metodológico que fundamentou o alcance do objetivo proposto, apreender as significações acerca do trabalho e da formação de docentes do AEE atuantes na rede pública por meio de um percurso de formação continuada mediado por processos dialógicos e participativos. Para a apresentação desse processo metodológico, organizamo-lo em cinco itens, que elucidam a trajetória metodológica da pesquisa:

- O método na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica;
- As categorias teórico-metodológicas;
- As participantes;
- O campo de pesquisa: o percurso formativo com as professoras do atendimento educacional especializado;
- Construção analítica.

A base metodológica em que nos apoiamos se fundamentou nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e, sobretudo, em referenciais como Kosik (1976), Vigotski (2000a; 2021; 2022), Aguiar e Ozella (2006; 2013), Bock, Marchina e Furtado (2007), Furtado (2007), Aguiar, Soares e Machado (2015a; 2015b) e Aguiar e Machado (2016).

3.1 O método na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica

Toda base teórica está intrinsecamente relacionada a uma concepção de ser humano, de mundo e de conhecimento. Assim, tem-se na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica a compreensão do sujeito que se constitui singular no seu convívio com o social, por meio das múltiplas determinações que participam nesse processo (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225). O ser humano, nesse sentido, é concebido como ativo, social e histórico, que tem suas ideias constituídas nesse movimento e imbricadas na materialidade em uma relação dialética (Bock, 2007), tendo em vista que “não há um homem universal, não há um homem que se realize individualmente. Há homens concretos, determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva” (Bock, 2007, p. 17).

A Psicologia Sócio-Histórica explica o ser humano ao romper com a dicotomia: interno-externo, natural-social, psicológico-orgânico, subjetividade-objetividade (Bock, 2007, p. 16). Essa era a pretensão de Vigotski ao propor uma psicologia diversa daquelas que predominavam

em sua época. Com base nos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, o psicólogo fundamentou a psicologia que buscava implementar e apoiou-se na dialética materialista ao considerar a relação entre a subjetividade dos indivíduos e a realidade objetiva (Bock, 2007). Essa relação entre subjetividade e objetividade se dá dialeticamente, um determina o outro, e, num movimento de modificação de cada uma dessas dimensões, o sujeito constitui-se. Sobre tal pensamento, Pino (1993, p. 1) analisa que o indivíduo “é uma ‘produção social’ da qual participa na condição de sujeito”.

A psicologia que Vigotski propôs se fundamentou sobretudo no que diz respeito à dialética entre o sujeito e a realidade, no Materialismo Histórico-Dialético. Tais relações são entendidas por Marx e Engels (2009) também como materiais, pois participam da produção da vida material; daí a materialidade como categoria que medeia a constituição da subjetividade. O Materialismo Histórico-Dialético trouxe para Vigotski a possibilidade de pensar o indivíduo por meio da sua atividade, que é sempre determinada pelas mediações da realidade em que vive, dada pela historicidade que a constitui (Mendes, 2021). Assim, o sujeito constitui-se nas relações, dadas na vida material e histórica:

O “espírito” tem consigo de antemão a maldição de estar “preso” à matéria, a qual nos surge aqui na forma de camadas de ar em movimento, de sons, numa palavra, da linguagem [Spracke]. A linguagem é tão antiga quanto a consciência – a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade [Bedürfnis], da necessidade orgânica [Notdurft], do intercâmbio com outros homens (Marx; Engels, 2009, p. 43).

Nessa citação compreendemos como a perspectiva materialista de Marx contribuiu para que Vigotski elaborasse seu entendimento de constituição da consciência humana com base na relação do ser humano com o mundo, um mundo que já tem uma história produzida e que é significado pelo homem por meio da linguagem (Mendes, 2021). Nessa relação é que a consciência é produzida. Assim, Vigotski pôde teorizar a constituição do que ele chamou de meio intersíquico, dado nas relações sociais, e de meio intrapsíquico, que permitiu o desenvolvimento humano, da subjetividade do ser humano. Atenta-se para o fato de que essa relação se dá na dialética de que o sujeito se apropria e em que modifica a realidade, o que ocorre sobretudo por intermédio da linguagem, pela qual ele significa o mundo.

Dessa maneira, o Materialismo Histórico-Dialético traz para a psicologia e para esta pesquisa a possibilidade de pensar o sujeito, tanto as participantes desta pesquisa quanto os

sujeitos com deficiência, em sua constituição nas relações, desnaturalizando o fenômeno da constituição da subjetividade humana para concebê-lo imbricado na vida material. Assim, intencionamos entender o movimento que produz os fenômenos, por meio da apreensão das mediações que os engendram, na compreensão não apenas do produto, mas de seu processo (Magalhães, 2021).

No sentido da dialética entre a subjetividade e a objetividade, Kosik (1976) discorre sobre o indivíduo como aquele que “cria a realidade social objetiva ao mesmo tempo em que cria a si próprio, como ser histórico e social” (Kosik, 1976, p. 61). Logo, considerar as significações das professoras participantes desta pesquisa é compreendê-las situadas na realidade das condições sociais, culturais, políticas e econômicas, compreendendo esses aspectos como determinantes no seu fazer docente. O ser humano realiza sua subjetividade em meio às condições objetivas, as quais agem sobre o seu modo de ser e agir e sobre as quais o ser humano imprime sua ação.

O pensamento dialético é capaz de analisar o par subjetividade-objetividade, a fim de apreender as mediações que constituem essa relação, bem como a realidade e as significações. Então, pode-se sair da aparência da imediaticidade e alcançar a realidade (Aguiar; Soares; Machado, 2015b). Para Kosik (1976), o pensamento dialético é um pensamento crítico que “trata da coisa em si” e busca compreender as coisas como elas são, entender os fenômenos pelo alcance de sua essência. Conforme o autor, a essência das coisas não se apresenta imediatamente, porém ainda assim ela se manifesta nos fenômenos, sendo estes uma via de acesso à compreensão da realidade. A análise e a explicação dos fenômenos requerem a indagação e a descrição de como a coisa em si está presente no fenômeno e de como nele se oculta.

Kosik (1976) entende que as relações entre sujeito e meio, portanto, não são imediatas, e a sua explicação pode negar a imediaticidade ou a naturalidade dos fenômenos e afirmá-los como fenômenos sociais.

Do mesmo modo como assim não considera o mundo das representações e do pensamento comum, não os aceita sob o seu aspecto imediato: submete-os a um exame em que as formas reificadas do mundo objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade, para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como sedimentos e produtos da práxis social da humanidade (Kosik, 1976, p. 21).

Trabalhamos para compreender a realidade da docência no AEE, superando a imediatividade dessa realidade na apreensão das relações que a compõem e que também compõem as significações que constituem a subjetividade das professoras desta pesquisa. Essas significações explicam a dimensão subjetiva da realidade constituída pelos indivíduos e que é produzida em uma relação em que indivíduo e realidade se modificam mutuamente (Magalhães, 2021), o que representa, portanto, a ação da subjetividade das professoras sobre o trabalho que exercem e, de forma dialética, a ação das condições desse trabalho sobre sua subjetividade. Atenta-se para o que Bock e Aguiar (2016, p. 49) pontuam: “A dimensão subjetiva é uma dimensão da realidade e não do sujeito, mas é exatamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela”.

Quando mencionamos significações, referimo-nos à articulação entre sentidos e significados, que forma um par dialético, uma unidade em que ambos são inseparáveis (Magalhães, 2021). Para Magalhães (2021), nessa relação, sempre dialética, as significações são entendidas como uma produção contínua de sentidos e significados. Por isso, é preciso entender o movimento que engendra as significações.

A apreensão do movimento que produz as significações é possível quando se apreendem suas mediações constituintes (Aguiar; Ozella, 2006). A aproximação da constituição dos sujeitos se realiza pelo alcance desse movimento das significações, por isso Vigotski (1998) discorre que um corpo somente pode ser entendido em movimento, o que é reafirmado por Bock (2007), ao explicar que os objetos não podem ser tomados como fixos, mas em constituição. Conceber a realidade em uma proposta dialética é tomá-la não como produto imóvel ou estático, mas como “um processo no curso do qual a humanidade e o indivíduo realizam a própria verdade, operam a humanização do homem” (Kosik, 1976, p. 23). O sujeito é entendido em constante constituição de si, em constante realização de ser humano.

O sujeito constitui-se ao relacionar-se com o mundo, ao significá-lo. Compreender essas significações é aproximar-se de sua subjetividade, tendo em vista que as relações sociais significadas pelo sujeito são internalizadas e se tornam individuais (Furtado, 2007). Para compreender tal constituição, Gonçalves (2007) cita González Rey:

Vigotski parte de un hombre que, inserto en su cultura y en sus relaciones sociales, está permanentemente internalizando formas concretas de su actividad interactiva, las que se convierten en sistemas de signos que mediatizan y organizan el funcionamiento integral de todas sus funciones psíquicas (González Rey, 1996 *apud* Gonçalves, 2007, p. 50).

Explicamos aqui, para fins didáticos, o significado e o sentido separadamente, porém lembramos que ambos compõem um par dialético inseparável. Sobre o significado, concebemo-lo como o signo partilhado socialmente, que é imbuído de característica mais estável, dicionarizada. Aguiar (2007, p. 130) afirma que o significado é elemento compartilhado na comunicação, é parte integrante da palavra, “mas é simultaneamente ato do pensamento, é um e outro ao mesmo tempo, porque é a unidade do pensamento e da linguagem”. Para Vigotski (2000a), o pensamento realiza-se na palavra. Assim, durante a pesquisa, faz-se preciso analisar essas palavras entendendo sua significação.

Sobre os sentidos, novamente nos reportamos a Vigotski (2000a, p. 465), que conceitua os sentidos como “a soma de todos os fatos psicológicos que ela [a palavra significada] desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. No processo de constituição dos sentidos se viabiliza a criação do sujeito; realiza-se sua singularidade no universal (Aguiar; Ozella, 2006). Os sentidos compõem “a síntese afetiva e cognitiva, individual e social” em uma subjetividade elaborada no sujeito histórico (Bock; Aguiar, 2016, p. 54).

É nesse aporte da Psicologia Sócio-Histórica que nos referenciamos para o entendimento da constituição do sujeito e de suas significações, apoiados em uma metodologia para a apreensão das mediações que constituem os sujeitos e suas significações a fim de nos aproximarmos da subjetividade desses sujeitos.

3.2 As categorias teórico-metodológicas

Apreender as significações a fim de compreender a subjetividade dos indivíduos perpassa pela compreensão das mediações. Para tanto, as categorias tornam-se elementos essenciais para fundamentar a análise. As categorias permitem uma construção analítica que considera as determinações interpostas no processo dialético entre os sujeitos e o contexto vivido. Esse processo deve, portanto, ser tomado como “não causal, linear e imediato, mas no qual as determinações são entendidas como elementos constitutivos do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 225).

Tomamos as categorias como construções abstratas que auxiliam no entendimento sobre a realidade pesquisada, elas orientam a apreensão do real por meio da apreensão das mediações que compõem a realidade (Aguiar; Machado, 2016). Esta construção teórica orienta a compreensão e explicação dos processos em investigação, tanto aqueles mais complexos que

estão articulados com a totalidade, quanto dos menos complexos que podem estar contidos em outros (Aguiar; Machado, 2016). É importante enfatizar que as categorias não se constituem unicamente em construções teóricas, mas são elementos que compõem os processos sociais, portanto, advém da realidade. Desta forma, as categorias são a teorização da realidade (Mendes, 2021) e têm a intenção de representar os movimentos da realidade material por meio de explicações que buscam a aproximação ao real (Aguiar; Machado, 2016).

Em uma pesquisa fundamentada na Psicologia Sócio-Histórica, as categorias advindas do Materialismo Histórico-Dialético constituem construções teórico-metodológicas capazes de apreender o movimento do fenômeno investigado (Magalhães, 2021). Para Magalhães (2021), tais construções conduzem a pesquisa em todo o seu transcurso, trazendo uma base tanto teórica quanto metodológica. Dessa forma, buscamos aqui nos apoiar nas categorias de forma que pudéssemos nos aprofundar na realidade que analisamos, desde a fundamentação teórica, passando pela constituição do campo de pesquisa, até chegar à análise, nos núcleos de significação.

A análise categorial intenciona explicar o sujeito como síntese de “múltiplas mediações que, sem deixarem de remeter ao sujeito em foco, expandem nosso conhecimento sobre uma realidade concreta” (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 65). Ele não se restringe a um sujeito individualizado ou isolado, mas concebido como um agente ativo.

Ao considerar, como afirmado anteriormente, a elaboração teórica, cognitiva, das categorias, não devemos nos enganar sobre sua origem; elas não são estritamente teóricas. Ao contrário, as categorias surgem da realidade, da materialidade. Assim, entendemos as categorias desta pesquisa como elementos que agem sobre a docência no Atendimento Educacional Especializado, ao compreender, por exemplo, que o trabalho como mediação constitui o professor e que o exercício deste fazer docente está imbricado à outros determinantes advindos da materialidade, da totalidade, da historicidade, por meio de relações que se fazem presentes no exercício da docência. Elas constituem as formas de ser da realidade concreta em seu movimento histórico-dialético, ou seja, o ser-no-mundo dessa realidade (Magalhães, 2021). Esse pensamento corrobora o que diz Marx (2010) acerca das categorias:

As categorias são, assim, formas de existir, determinações de existência (Daseinsformen, Existenzbestimmungen), e com frequência só exprimem aspectos particulares e isolados dessa sociedade determinada, desse sujeito (dieser bestimmten Gesellschaft, dieses Subjekts); e que, também do ponto de vista científico, de maneira nenhuma ela só começa no momento em que se trata dela como tal (Marx, 2010, p. 121).

Buscando apreender as significações das professoras, reportamo-nos às categorias que compõem a realidade em que essas docentes efetivam o seu trabalho para explicar o movimento que medeia a constituição dessas significações. As categorias teórico-metodológicas em que nos fundamentamos para este estudo são: trabalho, historicidade, totalidade, contradição, linguagem e pensamento, significações e zona de desenvolvimento iminente. Elucidamos brevemente essas categorias.

Em sua dimensão ontológica, para além da sobrevivência, o trabalho constitui-se em humanização dos sujeitos. A relação entre o homem e o trabalho se dá dialeticamente; o indivíduo age sobre a natureza modificando-a, ação que também o transforma (Pino, 2005). O controle consciente do ser humano sobre o trabalho permite o controle sobre o meio. O trabalho torna-se, assim, um recurso para o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva alicerça-se em Marx (2017 *apud* Mendes, 2022), para quem o ser humano age “sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (Marx, 2017, p. 255 *apud* Mendes, 2022, p. 22). Contudo, em tempos de neoliberalismo, o trabalho precário, fragmentado e intensificado não permite um trabalho para o desenvolvimento humano, tornando-se assim desgastante como se constata no trabalho do professor.

Quanto à historicidade, para Tonet (2009), compreender a história é considerar as relações que os homens produzem entre si e com a natureza, relações sobre as quais são desenvolvidas as ideias, a cultura, as instituições. Conceber a historicidade em uma concepção materialista é levar em conta o processo de produção material, bem como o processo de intercâmbio dessa produção, incluindo o entendimento dos produtos teóricos e as formas de consciência de uma sociedade (Marx; Engels, 2009).

Nesse sentido, a história é resultado da ação humana, entendendo que o ser humano constrói a sua própria história quando age sobre as condições apresentadas social e materialmente. “Sua constituição é sobre a materialidade” (Magalhães, 2021).

Se a ação do homem constrói a história, há ainda a possibilidade de superação das contradições da realidade e das contradições que constituem a trajetória da Educação Especial. Essa perspectiva traz a percepção da história e da realidade em movimento, um movimento dialético, o que é um dos principais pressupostos da categoria *historicidade*. Dessa forma, a pesquisa que considera a historicidade deve observar não apenas a cronologia, mas os movimentos que constituem os eventos.

Por sua vez, a análise sob a categoria totalidade se vincula à da historicidade, pois toma a realidade social como partes que se compõem em um processo histórico e social. A realidade é concebida em uma totalidade em que nenhuma das partes pode ser compreendida sem considerar sua relação com esse todo (Tonet, 2009). Ao vislumbrar a totalidade, observa-se como cada indivíduo ou fenômeno está inserido na realidade e como eles se relacionam, ou seja, suas interdependências, que, conseqüentemente, agem sobre a constituição de cada elemento (Magalhães, 2021).

Ao abordar a totalidade concreta, Kosik (1976) afiança que a totalidade corresponde a um todo estruturado, e para o alcance da compreensão de um evento é preciso que este seja compreendido em um todo dialético. Para o autor, o alcance da verdade e da concreticidade de um fato só se efetiva quando posto em relação ao todo. Assim, nesta pesquisa buscamos entender como o trabalho das professoras se vincula ao cenário da educação, que se atrela às condições culturais, sociais, históricas e econômicas do país.

As categorias entrelaçam-se na composição do real. Por isso, o entendimento da categoria totalidade nos reporta à contradição e à descoberta do que se oculta entre as relações (Aguiar; Soares; Machado, 2015a). Aguiar, Soares e Machado (2015a) citam Cury (1985), que se remete às contradições em movimento dialético na expressão do “movimento mais originário do real”, permitindo a composição de uma síntese contraditória.

Para Magalhães (2021), a realidade transforma-se pelas contradições, considerando a dialética sobre os processos sociais. A autora afirma ainda que o movimento promovido pela contradição aponta para a imutabilidade, que transforma constantemente a realidade pela lógica dialética, que igualmente explica a “processualidade da realidade: o que ela é contém o que ela não é e o que pode vir a ser” (Magalhães, 2021, p. 172), relacionando-se, portanto, ao devir.

Já a linguagem é importante recurso que medeia a constituição dos sujeitos, permitindo a relação do sujeito consigo mesmo e com o mundo exterior. Esse processo é explicado conforme o princípio vigotskiano da transformação do social em individual (Vigotski, 2021). Por meio da linguagem, o ser humano apropria-se do mundo e, ao significá-lo para si, individualiza-se com apoio dos signos, que correspondem aos instrumentos psicológicos produzidos em determinada cultura (Aguiar; Ozella, 2006).

Quanto ao pensamento, este se vincula à linguagem, formando uma unidade no momento em que o discurso contém significado. O significado é parte do discurso, mas também do pensamento. Por isso, quando se intenciona conhecer a fala dos sujeitos da pesquisa, é preciso buscar a compreensão do seu pensamento (Aguiar; Soares; Machado, 2015a). Para

Vigotski (2000a, p. 479), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”. Portanto, não há transmissão direta do pensamento para a palavra; nessa relação há o processo de significação, o que inclui a constituição dos sentidos e significados (Aguiar; Machado, 2016), os quais analisamos nesta pesquisa.

Pela análise da palavra significada, buscamos compreender as significações das professoras, mediadas pela linguagem, a fim de apreender a relação com o contexto que as circunda, nesse caso o contexto da Educação Especial.

No que tange à zona de desenvolvimento iminente, essa elaboração conceitual de Vigotski nos fundamenta para a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento possibilitados ao grupo de professoras participantes. A zona de desenvolvimento iminente engloba a relação entre a zona atual e a zona iminente, em que o nível atual corresponde à capacidade de pensamento e ação de um indivíduo de forma autônoma, sem a necessidade de auxílio, e o nível iminente representa a capacidade que está em processo de construção e que o sujeito é capaz de realizar com auxílio (Prestes, 2010). Vigotski (2004 *apud* Prestes, 2010) considerou indispensável na avaliação do desenvolvimento de uma criança a análise, além do que ela realiza sozinha, do que ela tem capacidade para desenvolver com apoio, pois aí que se revela um importante potencial de aprendizagem.

Os estudos de Vigotski sobre a zona de desenvolvimento iminente afirmam que a aprendizagem é possibilitada em eventos sociais, já que as condições sociais são determinantes para o desenvolvimento (Magalhães, 2021). Nesse sentido, Magalhães (2021) aponta que não são apenas as condições subjetivas que agem sobre a aprendizagem, mas igualmente as objetivas, ou a relação entre elas. Vigotski ainda elucida que entre as condições para a aprendizagem estão a colaboração entre os sujeitos aprendentes (*apud* Prestes, 2010), sendo essa colaboração responsável por possibilitar a ação na zona de desenvolvimento iminente, em que os indivíduos auxiliados pelos pares, ou por professores, atingem a aprendizagem.

Com base nesses princípios, vislumbramos possibilitar o desenvolvimento dos conceitos e conhecimentos relativos à Educação Especial entre o grupo de professoras, guiados pela colaboração entre as participantes e mediados pela atuação da formadora. Magalhães (2021) discorre que tal conformação compõe uma situação social de desenvolvimento que intenciona a participação de todos os envolvidos na busca da transformação, criando as zonas de desenvolvimento por meio de “espaços criativos de transformação, onde todos participam, negociam ações, produzem questionamentos e conhecimentos colaborativamente” (Magalhães,

2021, p. 201). Dessa forma, o grupo passa a tornar-se um meio para a aprendizagem e o desenvolvimento das participantes mediados pela colaboração.

3.3 As participantes

Definiu-se a participação das professoras nesta pesquisa pensando na composição de um percurso formativo com professoras do AEE, sobre o qual mencionamos no item a seguir e que se constituiu em nosso campo de pesquisa. Optou-se por selecionar uma rede pública de ensino, a qual foi contatada pessoalmente e aceitou de pronto a participação. Em seguida, houve a assinatura da carta de anuência pela gerente da rede, que autorizou a participação das docentes na pesquisa. Mediante esses contatos, a coordenação da Educação Especial da rede nos informou que a maioria das professoras do AEE daquele ano estava em seu primeiro ano de experiência na função; poucas delas exerciam essa atividade por mais tempo.

A definição do grupo de participantes ocorreu em um encontro de formação realizado pela coordenação responsável pela Educação Especial em que estavam todas as professoras dessa rede de ensino. Nesse evento foram apresentados brevemente a pesquisa desenvolvida e o percurso formativo a ser realizado. Dessa maneira, foi entregue às professoras um pequeno formulário para que pudessem responder sobre o seu possível interesse em participar do percurso. Após esse momento, houve a confirmação de cinco participantes, e outras três foram confirmadas posteriormente, respondendo a convites enviados para todas as professoras, em um grupo de WhatsApp administrado pela coordenação da Educação Especial.

Em seguida, foram estabelecidas interlocuções por meio do aplicativo WhatsApp, em que as participantes foram informadas a respeito da entrevista a ser realizada com cada uma delas individualmente e sobre a gravação a ser feita em áudio. No dia em que realizamos a entrevista, esclarecemos mais detalhes a respeito do percurso formativo de que participariam, bem como da gravação por meio de vídeo e áudio dos encontros coletivos de formação e sobre o uso restrito desses dados à pesquisa. Esclareceram-se os itens do termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi assinado pelas participantes de forma voluntária, garantindo-se a possibilidade de recusa ao ingresso na pesquisa e de declínio da continuidade em qualquer momento do percurso.

Em todo esse processo, buscamos fundamentar-nos nos princípios éticos da pesquisa em educação sugeridos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e discutidos por Mainardes (2019), tais como respeito à dignidade humana e aos

direitos humanos, transparência e honestidade, valores democráticos, justiça e responsabilidade social. Priorizaram-se, dessa maneira, o respeito às participantes da pesquisa, à sua trajetória profissional e à sua autonomia sobre sua participação e a transparência em relação aos métodos, ao objetivo e à divulgação dos resultados da pesquisa (Mainardes, 2019). Por causa da fundamentação nesses princípios éticos, optamos por manter a identificação das professoras de forma sigilosa. Assim, seus nomes e referências às unidades escolares em que atuam foram preservados. Dessa forma, optamos por utilizar nomes fictícios em todos os momentos, bem como quando as docentes se referiam aos seus alunos ou a outros funcionários envolvidos no seu ambiente de trabalho.

3.4 O campo de pesquisa: o percurso formativo com as professoras do Atendimento Educacional Especializado

A composição do campo de pesquisa foi pensada para que pudéssemos nos aproximar das significações das professoras e para que sua participação se efetivasse de forma mais fluida e ativa.

Refletindo sobre o estudo da subjetividade, González Rey (2005, p. 28) analisa que esta não aparece de maneira imediata:

A subjetividade aparece somente quando o sujeito ou os grupos estudados se implicam em sua expressão e a pesquisa adquire sentido para eles. A informação puramente cognitiva que caracteriza a forma com que os sujeitos respondem a muitos dos instrumentos empregados pelas ciências sociais são, com frequência, mais significativos para ocultar a subjetividade que para expressá-la.

Portanto, com base no autor, procuramos engendrar um campo de pesquisa que permitisse o estudo das significações das professoras participantes e a aproximação de sua subjetividade. Ainda que esta não seja um reflexo do social, considera-se que a investigação de sua composição contribuiu para o alcance do conhecimento tanto sobre os sujeitos quanto sobre a realidade social em que estão inseridos.

A formação ocorreu em oito encontros. Um deles foi individual, para a realização de entrevista, e os outros coletivos. O percurso de formação baseou-se em um projeto intitulado Percurso de Formação e Trabalho Docente no Campo da Desigualdade Social (Performa), iniciado em 2019 e desenvolvido por professores e professoras do curso de Psicologia da

Univille. O projeto, atualmente em desenvolvimento, efetiva-se como um movimento que envolve ensino, pesquisa e extensão (Salvatori, 2023). As ações de formação empreendidas pelo Projeto Performa buscam romper com “modelos massificados de formação continuada” (Cordeiro; Gomes, 2021), por meio da montagem de um percurso conforme eixos temáticos que abordam diferentes dimensões da docência, entre elas: biográfica, trabalho docente, conceitual, estética e coletiva.

De acordo com Salvatori (2023), o percurso tem como base o diálogo, a inventividade, a atividade criadora, com o intuito de refletir sobre as significações do cotidiano dos profissionais. O Projeto Performa, desde o seu início, tem se estabelecido como uma metodologia de pesquisa que, por meio da formação de grupos de profissionais que atuam na educação, investiga aspectos da formação e atuação destes. Ao analisarmos os eixos formativos do Performa, podemos afirmar que sua busca é também sobre a subjetividade desses trabalhadores, o que procuramos na pesquisa aqui apresentada. A metodologia que o Performa propõe se fundamenta em conceitos como os da dialogia e da coletividade, nos quais nos alicerçamos, e que orientam um percurso construído com os participantes da pesquisa, e não para eles.

Com a inspiração metodológica do Projeto Performa, elaboramos um percurso de formação com as professoras participantes em encontros coletivos e temáticas voltadas ao trabalho delas na Educação Especial. A escolha das temáticas se apoiou nos eixos do Performa e no delineamento de cada encontro com base nas intenções das participantes. Assim, houve a adequação dos eixos para as especificidades do grupo de professoras. Foram planejados os eixos temáticos, e cada um deles se desenvolveu em pelo menos dois encontros, conforme apresentado no Quadro 1. Na sequência são mais bem explicitadas as atividades.

Quadro 1 – Roteiro do percurso formativo

Eixo	Tema	Encontros	Estratégia
1	Histórias da formação acadêmico-profissional e do tornar-se professora	Entrevista individual e encontro coletivo 1	*Entrevista realizada individualmente; *Troca das cartas sobre a história acadêmico-profissional entre as participantes; *Encontro com diálogo sobre as histórias das professoras.
2	O trabalho docente no atendimento educacional especializado e um diálogo sobre os	Encontros coletivos 2 e 3	*Diálogo sobre o prefácio do livro <i>Problemas da defectologia</i> (Vigotski, 2021);

	princípios da defectologia		<p>*Reflexão com base nos objetos trazidos pelas professoras representativos do seu trabalho docente;</p> <p>*Conclusão do tema abordado no eixo anterior, com revisitação das falas das professoras;</p> <p>*Atividade para que o grupo expusesse sua rotina, as satisfações e as funções burocráticas do trabalho</p>
3	A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras	Encontros coletivos 4 e 5	<p>*Diálogo com base em trechos de Padilha (2018), Freire (2021) e Vigotski (2021; 2022) para pensar o trabalho da Educação Especial na escola;</p> <p>*Correlação entre o diálogo e as estratégias pedagógicas trazidas pelas participantes</p>
4	A defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no atendimento educacional especializado	Encontros coletivos 6 e 7	<p>*Aprofundamento dos temas anteriores (defectologia, trabalho na Educação Especial) com base em textos indicados para leitura: MENDONÇA, F. R.; SILVA, D. D.; ANDRADE, F. S. B. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020;</p> <p>PADILHA, A. M. L. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. Horizontes, v. 36, n. 3, p. 62-73, set./dez. 2018.</p>
5	Um olhar para o percurso da formação realizada	Encontro coletivo 8	<p>*Análise das professoras sobre o percurso de que participaram;</p> <p>*Diálogo acerca dos temas que estiveram mais evidentes ao longo da formação</p>

Fonte: primária

O primeiro eixo, que teve como tema Histórias da formação acadêmico-profissional e do tornar-se professora, iniciou-se com a realização de uma entrevista com as participantes, na qual buscamos conhecer sua trajetória de formação e de atuação na docência, também a respeito de alguns aspectos da Educação Especial e do trabalho atual que desenvolvem no AEE para que nos trouxessem pistas sobre os conteúdos a serem discutidos na formação. O tema continuou a ser abordado no encontro seguinte, no primeiro encontro coletivo com as professoras. Nesse encontro foi apresentado o delineamento do percurso, para que as professoras pudessem acrescentar algo ou fazer modificações no planejamento dos encontros.

Em seguida, cada uma das professoras se apresentou ao grupo, momento já marcado por intensa participação e relatos das professoras sobre a rotina nas escolas.

A atividade principal desse encontro foi o diálogo mediado pelas cartas trocadas entre as professoras previamente. Nessas cartas as professoras se apresentaram e contaram a respeito de sua formação e trajetória na educação. O diálogo seguiu-se com o comentário de cada uma das participantes sobre o que consideravam mais significativo na trajetória relatada pela autora da carta recebida. Optou-se pelo recurso da carta para que elas contassem suas histórias, revelando os momentos que, em sua perspectiva, fossem os mais representativos de sua constituição enquanto professoras. O momento da escrita da carta, e mesmo da entrevista, representou um processo formativo que permitiu o diálogo mediante a reflexão acerca das experiências da formação e da docência vividas pelas participantes:

Entendo que a abordagem biográfica e a autobiográfica das trajetórias de escolarização e formação, tomadas como “narrativas de formação” inscrevem-se nesta abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação (Souza, 2006, p. 26).

A partir de então, os encontros seguintes foram feitos coletivamente.

O segundo eixo enfocou o tema O trabalho docente no atendimento educacional especializado e um diálogo sobre os princípios da defectologia. Para essa discussão, foi solicitado que as professoras trouxessem um objeto representativo da docência na Educação Especial, bem como fizessem previamente a leitura do prefácio escrito por Maria Aparecida Moysés e Biancha Angelucci do livro *Problemas da defectologia*, de Vigotski (2021). O diálogo com base nos objetos foi aprofundado pelo texto sugerido para leitura, em que relacionamos os princípios da defectologia (Vigotski, 2021) às estratégias pedagógicas das professoras relatadas com os objetos. Tomamos as professoras em um papel ativo, como conhecedoras de sua profissão, considerando sua atuação profissional enquanto trabalho intelectual (Giroux Jr., 1997), no qual essas profissionais se debruçam sobre o seu fazer.

Nóvoa (2022) discorre sobre a importância de as formações se fundamentarem nessa troca de conhecimentos de experiências e saberes da profissão:

Há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (Nóvoa, 2022, p. 68).

A continuidade desse tema se deu no encontro seguinte, em que foram apresentadas as professoras, alguns trechos das suas falas acerca da Educação Especial e a abordagem da defectologia, discutida no encontro anterior. Esse movimento foi planejado para que algumas falas pudessem ser rediscutidas e refletidas com maior profundidade.

Também utilizamos, nesse encontro, uma estratégia (no apêndice D) em que a intenção era conhecer a rotina das professoras para identificar o seu trabalho docente e pensar a respeito dele, no tocante ao que as professoras sentem satisfação de realizar; não realizam, mas que gostariam de aplicar no seu fazer docente; e fazem muitas vezes para cumprir exigências burocráticas e prescritivas. Por meio dessa estratégia, as professoras dialogaram sobre os fazeres no AEE em relação ao que consideravam como momentos essenciais da rotina pedagógica com os alunos. Esse momento trouxe a participação das professoras, uma poderia refletir sobre o relato da colega e comentar a respeito, contribuindo para um pensar coletivo.

“A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho” (Nóvoa, 2009, p. 41).

No terceiro eixo, A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras, enfocamos as estratégias pedagógicas das professoras e seu cotidiano na Educação Especial em correlação com conceitos e reflexões teóricas para o aprofundamento de alguns aspectos apontados pelas participantes nos encontros anteriores.

Foram utilizados trechos de autores como Freire (2021), Padilha (2018) e Vigotski (2021) e dialogamos sobre o trabalho e algumas dificuldades referidas pelas professoras. Os temas debatidos foram: formação e constituição docente, trabalho colaborativo na escola e princípios da defectologia. Eles se pautaram na reflexão do inacabamento dos seres e da necessidade da busca pelo diálogo na escola (Freire, 2021). Sobre a defectologia, tratamos da Educação Especial para a plenitude social (Vigotski, 2021), do desenvolvimento do estudante no convívio social (Padilha, 2018) e de processos compensatórios (Vigotski, 2021).

No encontro seguinte, foi solicitado às professoras que trouxessem alguma estratégia pedagógica fundamentada em alguns princípios que dialogamos nos encontros anteriores.

A importância de discutir a realidade vivenciada no cotidiano da docência do AEE é abordada na tese de Mendes (2021), que, em sua pesquisa, desenvolveu uma formação continuada com professores da Educação Especial para pensar as realidades, as práticas e a atuação no AEE por meio da relação entre a teoria e a prática pela troca de experiências. A

partilha sobre as realidades vividas aprofundada pela teoria contribui para a análise do trabalho docente.

Assim, na pesquisa aqui desenvolvida, propusemos que as professoras discorressem, apoiadas na teoria e nos conceitos abordados nos encontros anteriores, acerca das estratégias desenvolvidas por elas no AEE. Nesse momento, elas puderam partilhar experiências e reflexões sobre o trabalho, evidenciando a relevância da relação entre teoria e prática – ambas são indissociáveis e se complementam no trabalho docente.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...]. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1996, p. 14).

No quarto eixo, intitulado A defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no atendimento educacional especializado, almejamos ampliar a discussão sobre os pressupostos da defectologia e sua perspectiva de desenvolvimento humano (Vigotski, 2021). Essa abordagem foi realizada em exposição dialogada, discutida com base em textos indicados para a leitura prévia pelas professoras. Desse arcabouço, levamos para discussão nesse eixo os seguintes tópicos:

- Concepção de desenvolvimento das funções psíquicas do sujeito no processo de inserção social e cultural (Padilha, 2018; Vigotski, 2021);
- A escola como possibilidade de promover relações sociais e culturais em atividades intencionalmente planejadas (Padilha, 2018);
- Discussão de uma situação de aprendizagem com uma estudante com deficiência, seus pares e sua professora (Padilha, 2018; Mendonça; Silva; Andrade, 2020).

Realizamos um encontro final para que as professoras pudessem expor sobre como consideraram o percurso formativo, bem como o que acrescentaram as discussões propostas para a sua formação. Assim, a dialogicidade em que nos pautamos permitiu a participação intensa das professoras nos temas propostos durante a formação. Dessa forma, significações foram suscitadas pelo grupo por meio do pensar coletivo durante o percurso formativo.

O percurso formativo transcorreu de maneira a compor o campo de pesquisa para a produção de dados a fim de investigarmos as significações das professoras em relação à

Educação Especial e Inclusiva e ao trabalho no AEE. A composição da formação continuada foi escolhida como uma estratégia investigativa, considerando que no estudo das significações

tornou-se urgente a criação de estratégias procedimentais e analíticas que dessem conta de apreender dialeticamente as significações aí produzidas, entendendo-as como expressão da dialética grupal, ao mesmo tempo que essa (dialética grupal) é elemento constitutivo essencial das significações dos componentes do grupo (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 3).

3.5 Construção analítica

Para a análise das significações das professoras, produzidas durante o percurso formativo, utilizamos a proposta metodológica dos núcleos de significação, que orienta a apreensão das particularidades que determinam historicamente e socialmente a constituição dos sentidos pelos indivíduos (Aguiar; Ozella, 2013). Buscou-se entender as significações em um processo de internalização do social pelo indivíduo, que, para Vigotski (2000a), se constrói como um ser social. O recurso dos núcleos de significação possibilita, portanto, a compreensão da gênese social do individual apontada nos pressupostos vigotskianos (Vigotski, 2000a).

Para o estudo das significações, é necessário evidenciar as contradições que as impulsionam nas relações sociais, por meio da análise da totalidade, negando a imediatez dos fenômenos (Aguiar; Soares; Machado, 2015b). Dessa forma, entendemos a constituição das significações das professoras no contexto da educação.

O procedimento de análise por meio dos núcleos de significação, que se encontra nos apêndices desta dissertação, foi realizado, de acordo com a orientação dessa proposta, em quatro momentos: leitura flutuante, levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação. Tais momentos, porém, não se referem a uma sequência fixa; caracterizam-se como “um processo de idas e vindas que implica tanto num fazer/refazer contínuo do inventário de pré-indicadores, como num fazer/refazer contínuo de indicadores e núcleos de significação” (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 63).

No primeiro desses momentos, o da leitura flutuante, foram lidas as transcrições das entrevistas e dos encontros formativos, para o conhecimento do material produzido na pesquisa, seguidas de releituras em que buscamos ressaltar trechos que sobressaíram pela correspondência ao objetivo da pesquisa, pela frequência ou pela carga emocional atribuída pelo participante (Aguiar; Ozella, 2006; 2013). Essa seleção de trechos já correspondeu, portanto, ao levantamento de pré-indicadores.

O levantamento de pré-indicadores, cuja sistematização apresentamos adiante, identifica palavras que são centrais no processo de análise da produção de sentidos, considerando que “a palavra não apreende o sentido subjetivo, mas a expressão verbal facilita sua expressão pela multiplicidade de processos nela envolvidos” (González Rey, 2005, p. 67). O agrupamento dos pré-indicadores representa a realidade empírica em conjuntos de palavras com significado (Aguiar; Soares; Machado, 2015b), entendendo tais palavras como a unidade de pensamento e linguagem, capazes de expressar, por meio do trabalho interpretativo, a totalidade do sujeito (Aguiar; Ozella, 2013, p. 308). Sobre essa etapa da análise ainda atentamos:

Para não anular as oposições que movimentam a história, a capacidade teórico-metodológica de apreender as mediações determinantes dos processos de significação, o pesquisador deve conceber os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 64).

Nesse processo analítico, seguiu-se a sistematização dos indicadores, em que os pré-indicadores foram aglutinados por similaridade, complementaridade ou contraposição (Aguiar, Soares, Machado, 2015a; Aguiar, Soares, Machado, 2015b). O critério de aglutinação não é isolado, pois alguns trechos podem “ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230). Entende-se que um pré-indicador pode estar em diferentes indicadores, revelando diferentes análises de acordo com a condição em que é colocado, em “fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc.” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

O trabalho da construção dos indicadores é o momento inicial da abstração para aproximação dos sentidos dos sujeitos. Para tanto, faz-se necessário confrontar a relação entre as teses (pré-indicadores). De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015a, p. 64), devem-se analisar

os pré-indicadores não como discursos acabados em si mesmos, plenos e absolutos, mas como teses que, na tríade dialética (tese-antítese-síntese), se configuram como produções subjetivas mediadas por objetivações históricas das quais o sujeito se apropria para que a pesquisa dê conta da análise de tais teses (Aguiar; Soares; Machado, 2015a, p. 64).

Em mais uma leitura do material, o trabalho de aprofundar a síntese e a abstração se deu pela articulação dos indicadores com seus respectivos conteúdos (pré-indicadores) para a construção dos núcleos de significação. Para essa construção, o trabalho ocorreu na releitura do material e de seus indicadores com os respectivos conteúdos (pré-indicadores). É preciso observar também os silenciamentos durante o percurso, em que alguns temas podem não ter sido abordados pelas professoras, por omissão, por considerarem pouco importantes ou por serem temas delicados e que buscaram evitar.

Assim, deu-se início à análise para a interpretação dos fenômenos, não deixando de levar em conta que em todo esse procedimento de análise há o empenho de interpretação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Para Aguiar e Ozella (2013), a construção dos núcleos de significação é o momento de efetiva aproximação do processo de significação dos sujeitos e de sua articulação com a realidade concreta, superando o aparente em uma análise que contempla os aspectos subjetivos, bem como os contextuais e os históricos. “Nos Núcleos de Significação é fundamental buscar entender os conteúdos a partir de aspectos particulares do sujeito a que se referem, e, simultaneamente, entender as relações que estabelecem com outras pessoas e eventos” (Aguiar; Soares; Machado, 2015b, p. 37.897).

A interpretação internúcleos busca realizar uma análise que corresponde à síntese final da pesquisa, com a apresentação dos resultados alcançados, tendo em vista que as sínteses são sempre provisórias (Magalhães, 2021), corroborando Kosik (1976), para quem a verdade está em construção permanente, assim como a hominização dos sujeitos.

Na construção da interpretação internúcleos, intencionamos elaborar sínteses mais complexas com base nas reflexões teóricas e vislumbrando novamente o objetivo da pesquisa, que se efetivou na apreensão dos sentidos das professoras acerca do seu trabalho no AEE. Na interpretação internúcleos, as falas das participantes foram analisadas em articulação com o contexto social, político e econômico, na busca de conceber o sujeito em sua totalidade (Aguiar; Ozella, 2013). Esse processo compõe-se como análise do movimento de constituição das significações e das individualidades, confirmando a perspectiva de que os fenômenos devem ser entendidos em seu movimento (Vigotski, 1998).

Apoiar-se na proposta metodológica dos núcleos de significação exige do pesquisador um trabalho que articule a parte e o todo em uma análise que perceba que “os fatos isolados são abstrações, são momentos artificialmente separados do todo, os quais só quando inseridos no todo correspondente adquirem verdade e concreticidade” (Kosik, 1976, p. 49). Assim, a

constituição da subjetividade dos indivíduos e de seus sentidos deve ser entendida na realidade concreta em que vivem, na totalidade.

Com base nessa perspectiva, possibilita-se romper com a “concepção de homem que seja naturalizante, a-histórica ou fragmentada” (Aguilar; Soares; Machado, 2015b, p. 3.789), para conceber os sujeitos engendrados no movimento histórico e social.

4 DA FORMAÇÃO DO GRUPO DE PARTICIPANTES AOS ENCONTROS FORMATIVOS

Neste texto narramos o transcorrer da formação continuada realizada nos oito encontros com o grupo de professoras, bem como sua montagem e planejamento. Na intenção de que o percurso fosse participativo, o planejamento deu-se haja vista as necessidades apontadas pelo grupo de professoras participantes nos primeiros encontros. Dessa forma, a montagem do percurso formativo ocorreu concomitantemente à formação do grupo participante da pesquisa, e elaboramos cada encontro considerando aspectos relevantes para atender a esse grupo de profissionais, corroborando os pressupostos do Performa, que se baseiam na composição de um percurso próprio e que não impõem um modelo engessado de formação (Cordeiro; Gomes, 2021).

No planejamento da formação nos apoiamos em elementos como a dialogia (Freire, 2021), a valorização dos saberes docentes (Giroux Jr., 1997), a inventividade no percurso (Performa) e a escuta situada na trajetória e no contexto de trabalho das participantes na intenção de aproximar-nos da subjetividade das docentes. Nesse planejamento, constituiu-se também uma pesquisadora-formadora, que passou a ter a formação continuada, desde a sua composição, como seu campo de pesquisa. Na composição dos encontros fui entrelaçando as bases teórico-metodológicas à formação destinada àquele grupo de professoras do AEE.

Os primeiros contatos realizados com as profissionais ocorreram via *online*, pelo aplicativo WhatsApp, para a confirmação de sua participação e agendamento da entrevista. A definição do grupo que participaria dos encontros foi bastante difícil, pois foram poucas as professoras que concordaram em participar da pesquisa, o que levou à necessidade do envio de novos convites e algumas negociações com as professoras. Essa dificuldade deu-se, segundo as professoras, pela pouca disponibilidade de tempo para estarem no projeto e pela necessidade de conseguir liberação da direção de suas unidades escolares. A situação revela, ou confirma, a intensificação de trabalho, bem como as condições e os obstáculos que se impõem à formação continuada e, até podemos supor, a desvalorização da formação pelos profissionais que atuam nas escolas.

Contudo, após alguma insistência, conversas e negociações de horários, o grupo foi constituído de oito professoras, embora cinco delas tenham participado somente até o quinto encontro e não tenham podido estar presentes no restante do percurso. Em seguida, iniciamos as entrevistas individuais, que foram o primeiro momento de maior aproximação, quando conhecemos a trajetória acadêmico-profissional e algumas das concepções das participantes a

respeito da Educação Especial. A maior parte das entrevistas, por escolha das docentes, foi realizada na unidade escolar de atuação. Buscamos conduzir o momento da entrevista de forma que as professoras relatassem sua trajetória de formação e profissional.

Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala (Freitas, 2002, p. 29).

Entendemos que a participação das professoras na entrevista já constituiu um momento formativo, em que puderam contemplar suas trajetórias, pontuando avanços e dificuldades do fazer docente. Uma das professoras mencionou, ao final da entrevista, que esse momento lhe proporcionara reconsiderar sua trajetória de forma a valorizar tudo o que aprendera desde o início da carreira docente. Tomamos a entrevista não apenas como instrumento para a produção de dados, mas também como espaço para interlocução entre sujeitos que “não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica” (Freitas, 2002, p. 29).

No trecho a seguir, é possível observar como a entrevista pode tornar-se uma oportunidade de construir de maneira dialética significações sobre diferentes temas, nesse caso a relação teoria e prática. A forma como o pensamento da professora se realiza na palavra, modificando-se, modelando, indica o movimento complexo que é a construção das significações:

Fernanda (E): *Eu acho que a teoria realmente é muito diferente da prática pelo que eu pude perceber. É, por quê? Porque a teoria ela, ela é ela, ela, ela traz muitas vezes um cenário que não condiz com a realidade de todas as escolas, né? [...] E a gente, o objetivo é sempre chegar até a teoria porque a teoria eu acredito que aquilo que fundamenta a prática. Então, eu acredito que as duas trabalham juntas, embora eu ache que muitas vezes a teoria não cabe muito na, cabe com certeza ela cabe na prática, mas não em cem por cento. Algumas vezes a prática vai te dar um conhecimento que a teoria ali não, não te traz ou, ou que a teoria não aborda, entende? Eu acho que tem a teoria que te dá a base, tem a prática que te gera um conhecimento a mais. Não sei eu fui clara. Deixa eu tentar elaborar um pouco melhor. Eu acho que as duas se complementam. A teoria é a base pra prática. Acho que é isso.*

Ainda no primeiro eixo, acerca das trajetórias profissionais, o grupo se encontraria pela primeira vez. Nesse encontro busquei preparar uma recepção agradável para que houvesse uma atmosfera em que as professoras se sentissem bem acolhidas e para que os encontros fossem

momentos destinados ao seu desenvolvimento profissional. O encontro foi realizado na sede da Secretaria de Educação, em uma sala ampla e bem iluminada. Organizei o ambiente colocando as cadeiras dispostas em círculo, em torno de um tapete, e ao centro plantas que seriam distribuídas para as participantes ao final do encontro, quando também foi servido um cafezinho para adoçar aquela tarde.

A atividade proposta para o encontro foi a conversa acerca das cartas com a trajetória de formação da atuação profissional, e as professoras dialogaram a respeito do que tinham em comum com as histórias relatadas pelas colegas. A escolha dessa estratégia teve a intenção de proporcionar um diálogo inicial entre as participantes, até mesmo antes do primeiro encontro presencial, já que a troca dessas cartas entre as professoras foi realizada previamente. A carta foi, portanto, um recurso para compartilhar sua história com outra participante da formação. No dia do encontro com o grupo, o diálogo sobre as cartas propiciou a criação do primeiro vínculo entre as professoras, indispensável para a formação, que tem a participação e a troca de saberes como princípios.

Ana (EC1): *Porque essa ligação que a gente tem, né? E poder conhecer o aluno e tá com as famílias, né? E outro ano saber já dar essa continuidade, continuidade é muito importante.*

Carolina (EC1): *E a questão é do cargo do AEE ainda ter essa instabilidade, né? De ser muito por contrato temporário que funciona...*

Luciana (EC1): *É precisa de uma de uma decoração lá... ó, professor. Se botar o olho em cima de ti na hora que pensou na decoração, eu tenho esse problema. [refere-se aos pedidos da gestão para fazer decoração da escola]*

Helena (EC1): *Não me envolvi, em nenhum momento da minha carreira com nada que seja o serviço específico da Educação Especial... Nesta condição contratados os professores ficam na mão. E fazem o que que está sendo solicitado. [esta professora é a única que foi efetiva para o AEE do grupo]*

Carolina (EC1): *É poder se firmar ali, esta não é a minha função... e não é no sentido de não querer colaborar...*

Luciana (EC1): *É muito fácil, né? Chegar e tipo... “ah, mas não, é bem assim, não faz desse jeito”. E aí quando fala pra mim dar continuidade quando tu está naquela escola tu já sabe, não, mas se eu colocar pra lá aquela pessoa vai dar conta, pode deixar. Deixa que eu já falo com ela...*

Carolina (EC1): *De parcerias né...*

Catarina (EC1): *O AEE, eu penso assim que é um pouco instável, quando iniciei tinham ali seus sete alunos aí a probabilidade era de aumentar porque eles tavam para dar novos pareceres, né? Pareceres e tal e aí a moça da secretaria: “não, teve que reduzir a carga horária”. Então assim, de vinte vai pra dez horas. Falei, poxa, então, assim tu fica muito nessa insegurança de uma hora tu vai ter, não vai ter [carga horária].*

No trecho exibido observamos o relato de passagens em comum vividas pelas docentes, como a condição de a maioria delas ser professora mediante contratos temporários. Sobre isso, questionei as participantes em relação às fragilidades que a situação gera para a realização do trabalho, conduzindo-as à reflexão. No diálogo a professora Helena se manifestou. Ela era a única professora dessa rede de ensino admitida por concurso para o cargo e foi citada como uma professora admirada entre as demais. Comentou que a condição de ser efetiva lhe dá maior segurança para realizar o seu trabalho no AEE. As professoras mencionaram também semelhanças entre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Assim, a valorização da história de cada participante representa a valorização e o conhecimento da própria história da docência.

Nesse sentido, buscamos valorizar a coletividade como elemento de formação das docentes, problematizando as condições do trabalho, mas também como uma oportunidade de vislumbrar coletivamente possibilidades de enfrentamento de fragilidades no trabalho docente (Nóvoa, 2009). Esse primeiro encontro representou um momento de trocas entre o grupo, e, para além do compartilhamento das histórias, as professoras revelaram muitos dos seus problemas e angústias, o que demonstrou que um vínculo entre as participantes já se constituía, para que assim houvesse um ambiente de confiança para a partilha.

O segundo eixo da formação foi realizado em dois encontros, em escolas em que atuam duas das professoras participantes. Para instigar a reflexão em grupo, foi solicitado que as participantes trouxessem um elemento significativo de sua docência e o depositassem em um baú no centro do círculo, um baú que guardaria as relíquias do trabalho dessas professoras. O objetivo da atividade era trazer à memória algum momento, algum trabalho pedagógico considerado significativo em sua carreira, emergindo assim o aspecto afetivo que envolve a constituição da docência dessas professoras. O grupo trouxe diferentes elementos: fotos de um projeto desenvolvido na graduação, cartaz com produção dos alunos em uma feira escolar, um carrinho montado por um estudante em um projeto com Lego, uma carta recebida de uma estudante e um documento de transporte do período em que uma professora trabalhava em outro município.

Nesse encontro também discutimos o prefácio do livro *Problemas da defectologia*, de Vigotski (2021), que aborda alguns aspectos da defectologia. Sobre o texto dialogamos acerca de algumas de suas proposições logo no início do encontro.

Em seguida, uma das primeiras a falar do objeto trazido foi a professora Helena, que trouxe algumas fotos do período da sua graduação e uma caixa de presente que recebera de um ex-aluno, considerado muito especial por ela. O relato da professora trouxe bastante emoção e

sensibilidade diante da história contada com a ajuda dos objetos trazidos. A participante emocionou-se ao falar sobre o projeto que desenvolveu na graduação, em que uma pessoa surda que trabalhava na agricultura se tornou ceramista e que até os dias de hoje está envolvida em projetos na universidade. A materialidade dos objetos trazidos correspondeu à possibilidade de produzir uma narrativa profissional.

Helena (EC2): *Naquela altura, isso era um projeto para colocar eles na sociedade de alguma forma sem passar pelo processo de aprendizagem de passar pela alfabetização.*

Carolina (EC2): *É tudo o que a gente conversou, né, gente? Buscar uma outra alternativa de desenvolvimento.*

Helena (EC2): *Isso! Buscar o outro caminho. As Universidades estão perdendo tempo na área da Educação Especial. Esse é o caminho e continua sendo.*

Carolina (EC2): *E aí o José se tornou um ceramista?!*

Helena (EC2): *Olha quinze anos depois eu fui no prédio que eu morava quando eu trabalhava na universidade e aí a vizinha me reconheceu e disse: “ah eu tenho um presente pra você”. E era uma cerâmica que ele tinha deixado pra mim, que ele sabia onde eu morava, porque com a questão do projeto tinham coisas que a gente tinha que fazer antes às vezes a gente fazia no próprio apartamento, os alunos eram todos adultos, a gente se juntava pra conversar e ele sabia... Quinze anos depois... a peça que ele fez pra mim. É muito significativo, que era como se fosse um feto.*

Carolina (EC2): *Olha só, né? Foi representativo também este presente...*

Helena (EC2): *Né? E e olha que ele encontrou um caminho pra vida dele... Sim, uma atividade de expressão, né? A única coisa que ele fazia era plantar e colher feijão. Tanto é que eu naquela época, inexperiente, eu pensei... “vou colocar um rapaz então num projeto que a gente tem na agronomia”. Mas daí a professora falou: “Vamos fazer com que eles passem por todos e ver o que eles vão escolher”, ele não quis agronomia, ele foi pra isso [para a cerâmica] para uma coisa que estava nele nunca tivesse sido exposto...*

Comentamos no encontro com as participantes sobre como aquele projeto da universidade citado pela professora Helena estava apoiado em princípios da defectologia, pois possibilitara que as pessoas com deficiência fossem inseridas em diferentes grupos sociais e na aprendizagem por caminhos alternativos. No caso aqui referido, um recurso artístico tornou-se um meio para que aquele participante do projeto se desenvolvesse e estivesse mais inserido socialmente. O relato da professora Helena se traduziu em um momento de lembranças afetivas de sua trajetória e de relação entre essa vivência pedagógica na universidade e os aspectos da defectologia, que abordávamos na formação continuada.

Esse encontro transcorreu com o relato das participantes, que trouxeram memórias afetivas ligadas ao seu trabalho, representando assim um momento em que pudemos compreender os aspectos socioafetivos presentes na docência dessas professoras.

Os encontros do terceiro eixo do percurso foram realizados na Univille, em que a pesquisa de mestrado foi desenvolvida, tornando-se assim uma oportunidade, ainda que inicial,

de aproximação entre a escola e a universidade, pois consideramos que esta pode e deve cumprir um papel na formação continuada dos professores. Nos encontros desse eixo aprofundamos temas que havíamos discutidos nos primeiros encontros, com trechos de Padilha (2018), Freire (2021) e Vigotski (2021).

Logo no começo do encontro, foi trazido o poema “Canção óbvia”, de Paulo Freire, em que a intenção era provocar o pensar sobre os dilemas vividos pelas professoras sem deixar as perspectivas de novas possibilidades para a condução do trabalho, a respeito do qual as professoras apontaram muitas dificuldades. No encontro lemos o poema de Freire que fala da esperança, mas também que é preciso agir, trabalhar enquanto se tem esperança. Com isso, instigou-se a pensar quanto à necessidade de se ter perspectiva para onde se pretende caminhar. Foi interessante observar como o diálogo conduziu a pensar uma alternativa para o trabalho do AEE:

Daniela (EC5): *A última parte ali também: “Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim. É, para a Rosa que se abrirá na primavera, contanto que vai vir esse tempo, né?” E a gente espera também que esse tempo chegue.*

Helena (EC5): *E a rosa virá a partir do momento que a terra foi cuidada, que a água cair. Então, esse é o, esse, essas ações para, né?*

Carolina: *É, é um preparo, né? Isso tem muito a ver com o que a gente conversou ao longo de todo esse percurso porque a gente fala, que ainda não tem essa escola inclusiva. A gente não alcançou ainda esse plenamente, mas é preciso continuar trabalhando, porque também se a gente fizer o nosso trabalho sem uma perspectiva, uma esperança de, de uma chegada, fica difícil. Como se a gente tivesse caminhando sem ter para onde ir.*

Helena (EC5): *Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar absolutamente nada. [...] talvez fosse o caso de conversarmos para não ser o maior tempo de atendimento a alunos e sim o maior tempo da gente na escola [nas salas de aula].*

Carolina (EC5): *Que é onde acontece verdadeiramente a inclusão, né? Porque o aluno tem sua aprendizagem e convívio na sala regular.*

Helena (EC5): *Exatamente, daí vai parar de dizer “o aluno da professora hoje não veio”. O aluno da professora, entendeu? Não é aluno dele.*

No trecho apontado, podemos analisar como a dialogia esteve presente nos encontros e como contribuiu para que as participantes significassem o seu trabalho. Na passagem as professoras citaram questões já discutidas nos encontros anteriores, como a falta da relação entre o AEE e as salas regulares, e então uma das professoras indicou o que poderia ser um caminho para que o trabalho não se mantivesse isolado, como a destinação de um horário maior voltado ao acompanhamento dos estudantes nas salas de aula, em parceria com os professores, e a redução do tempo de atendimentos no contraturno, como ocorre no AEE.

Nos encontros seguintes, do quarto eixo, aprofundamos a discussão dos pressupostos vigotkianos (Vigotski, 2021) quando dialogamos com base nos textos de Padilha (2018) e Mendonça, Silva e Andrade (2020), em que se abordava uma situação de aprendizagem em uma turma com uma estudante com síndrome de Down. Nesse diálogo constatamos como, naquela situação, a professora utilizou uma estratégia para que a estudante participasse de um ambiente colaborativo entre seus pares e construísse seus conhecimentos. Esse espaço pedagógico tornou-se um processo compensatório, com a condução intencional e o planejamento da docente. Nesse encontro a teoria foi aprofundada, e as professoras participaram em muitos momentos, trazendo situações vividas na escola.

Houve maior abordagem ao considerar outras relações que agem sobre a escola, o que demonstrou que as professoras modificaram sua percepção ao observar que a escola sofre a ação de diferentes determinantes. No início do percurso de formação as participantes culpabilizaram muitas vezes os professores das disciplinas, que colocavam empecilhos para a efetivação da Educação Especial na escola. Nessas falas não havia a reflexão das condições de trabalho desses professores, da demanda de tarefas diante das horas-atividade, muitas vezes insuficientes.

Intencionamos a mudança nas significações das professoras por meio da construção de conhecimento, que se apoiou na troca de saberes entre o grupo. A troca entre as participantes gerou novos olhares para a educação. Assim, o grupo funcionou como fonte de desenvolvimento nessa formação continuada (Nasciutti, 2017).

Durante o percurso, após as discussões realizadas, observamos que as professoras acabaram analisando outros elementos que fazem parte da composição do cenário da Educação Especial:

Ana (EC6): *O psicólogo seria essencial, né? Querendo ou não a gente faz o trabalho do psicólogo.*

Fernanda (EC6): *E não faz o trabalho de psicólogo porque a gente não é, não é, então a gente não faz. [...] atuo numa escola que é numa região onde tem pessoas mais em situações de vulnerabilidade, eu percebo que quando para esses momentos pra tentar olhar pra essa realidade, pra tentar ver essa questão da aprendizagem, existe muito um movimento de culpabilizar alguém, achar um culpado pra aquela situação. Aí eu percebo que a gente fica patinando com a família e dali não sai nada, não sai resolução, não sai uma ação e isso precisa se discutir, sabe?*

Carolina (EC6): *E mais a fundo mesmo, né? Precisa realmente da escola ter mais condição para apoiar as famílias também.*

Fernanda (EC6): *E às vezes ter alguém específico de fora pra orientar, né? Pra conversar, pra ajudar nisso porque às vezes tá todo mundo ali naquela rotina já tá exausto, não consegue ter um outro olhar diferenciado e acaba nisso. A gente fala da questão dos*

alunos, da aprendizagem, mas a gente também tem professores que tão esgotados, a gente percebe.

Helena (EC6): *No automático, ele tem que cumprir, essa semana é isso, semana que vem é isso e não dá, não para. E aí a escola eu tenho certeza que tem que ter uma organização, que tem que ter uma grade curricular, só que assim ó, isso não dá certeza de que o aluno vai se desenvolver...*

Carolina (EC6): *Sim. A escola está inserida num contexto muito maior de dificuldades, mas ainda assim a gente, se a gente não conseguir pensar dentro da escola em soluções, na gente vai ficar nesse “patinando” que a falou. E nós vamos adoecer e não vai ver resultados.*

Ana (EC6): *Eu acho que essas paradas na escola, deveria ser mais frequente, né? A gente tem muita pouca parada na questão de, pra conversar, os professores é, eles reclamam muito dessa questão das trilhas, não consegue com esse novo ensino médio, não consegue ter essas paradas, esse momento pra se encontrar pra planejar junto, né?*

Ao final do percurso, optamos por fazer um encontro para que as professoras pudessem avaliar a formação que participaram e as contribuições que esta trouxe ao seu trabalho, à sua maneira de concebê-lo. Naquele momento, porém, as professoras estavam envolvidas em muitos compromissos na escola, também por causa do fechamento do ano letivo, que se aproximava. Por isso, optamos por realizar o encontro de forma virtual.

As professoras manifestaram-se sobre as discussões que consideraram mais proveitosas, a novidade de uma formação ocorrer de forma que elas pudessem participar efetivamente dela em grupo, a troca de experiências e a discussão sobre a teoria. Um dos momentos também bastante citados pelas professoras foi a troca de cartas.

Helena (EC8): *A troca de cartas que parece uma coisa simples, mas não é, porque permite que a gente pense na trajetória profissional. Assim, semana passada, na segunda-feira passada, eu fui convidada pra dar uma aula na Univille e eu acabei usando aquela carta pra falar da minha trajetória profissional. Naquele momento eu coloquei que essa oportunidade de participar desse momento em que a gente tá tendo agora, o ano passado pra mim foi muito rico... pela teoria que a gente discutiu, mas também por estar em contato com pessoas que tem a mesma, o mesmo papel que eu na sociedade, que são professoras que também trabalham no AEE, nós temos muitas dificuldades, mas também nós temos assim muitas alegrias nesse trabalho.*

Assim, observamos como cada professora foi afetada por diferentes aspectos trazidos nos encontros. Algumas delas se referiram à importância da teoria que fundamentou as discussões, outras apontaram para a escrita da carta como elemento que trouxe a reflexão sobre a trajetória profissional das docentes. Constatamos então como esses dois aspectos são indispensáveis na formação continuada, tanto a abordagem teórica quanto a abordagem dos aspectos da constituição docente, pois, como afirma Gatti (2003, p. 192), “os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos

processos não apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais”. Por isso, buscamos realizar a formação envolvendo a base teórica e considerando outros elementos que formaram as docentes.

5 SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A composição dos núcleos de significação é o momento em que os indicadores são sistematizados e agrupados em um processo de análise que leva em conta o problema proposto na pesquisa e os objetivos que a guiam. Essa sistematização corresponde ao momento da produção intranúcleo, em que os indicadores são confrontados a fim de revelar sua articulação dialética na direção de nova síntese (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). O trabalho com os indicadores busca realizar a teorização dos dados produzidos na pesquisa, entrelaçando-os com a intenção de ultrapassar a imediatividade aparente (Aguiar; Soares; Machado, 2015a).

Nessa elaboração chegamos ao total de 18 indicadores, sínteses que aglutinamos em quatro núcleos de significação¹, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Núcleos de significação

Núcleo 1: Trajetória acadêmico-profissional do ser docente: *“Na Educação Especial é que eu realmente sinto uma alegria em estar ali. Porém, a gente pensa ‘poxa, podia ser tão mais!’”;*

Núcleo 2: Trabalho e estratégias no AEE: *“Assim a demanda é tão grande que ficou passado, faz três meses que ela [uma nova aluna] tá na escola e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo”;*

Núcleo 3: Concepções das professoras acerca da Educação Especial e do trabalho docente: *“A gente tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual, né? Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização”;*

Núcleo 4: Possibilidades de mudanças nas significações das docentes: *“Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar”.*

Fonte: primária

Nos núcleos de significação, discorremos acerca das significações produzidas nos encontros formativos a respeito do trabalho das professoras e que estiveram em evidência, de acordo com a proposta metodológica.

Nas primeiras leituras as manifestações abordaram elementos da trajetória acadêmico-profissional até o momento presente, de como as participantes da pesquisa se sentem na profissão que realizam: *“Na Educação Especial amo o que faço, me sinto realizada, sabe?”*

¹ A sistematização dos indicadores com os quais compusemos os núcleos de significação é apresentada em uma tabela nos apêndices desta dissertação.

Percebo assim que a gente pode contribuir cada dia com esses alunos” (Pré-Indicador E)²; “hoje vivo um momento difícil, porque eu não consigo colocar na prática, porque a demanda da escola é tão grande” (Pré-Indicador EC1).

O pesquisador estabelece a relação entre os indicadores seguindo critérios conforme a semelhança, mas também, sobretudo, a contradição entre eles. Para Magalhães (2021), a contradição que articula os indicadores aponta a contradição social, a realidade marcada por múltiplas determinações que a movimentam, trazendo subsídios para a compreensão da realidade. Para esta pesquisadora, nos núcleos de significação o pesquisador deve reconstruir e explicar a realidade por meio do “necessário potencial crítico, a contradição social, a negatividade” (Magalhães, 2021, p. 356), a fim de confrontar os indicadores, revelando o que está oculto nos fenômenos.

Nas significações constituídas nesta pesquisa, procuramos, portanto, analisar as contradições presentes nas concepções das professoras acerca do trabalho na Educação Especial: *“Então, cada aluno é uma situação, então assim, todos eles, cada um é uma história e a partir de, do conhecer cada situação tu consegue, tu consegue ver a partir do interesse deles que área, que que tu pode desenvolver, o que tu pode fazer, né?” (Pré-Indicador E).*

Então, digamos ah, nós temos aquela listagem das características. O que que a gente pode trabalhar com o nosso aluno? O aluno TEA, ele tem é digamos questão de memória de curto prazo, né? Ah precisa ser trabalhado isso, questão social que é um dos pontos assim que eles não conseguem (Pré-Indicador E).

Observamos nessas falas concepções que são contraditórias a respeito de como as professoras concebem o seu trabalho no AEE: uma das professoras sugere estabelecer o trabalho por meio da relação com o estudante, conhecendo suas possibilidades, enquanto a outra menciona um trabalho de acordo com características patológicas preestabelecidas. Apoiamo-nos em Aguiar, Aranha e Soares (2021), que discorrem sobre esse movimento, e procuramos fazer emergir da opacidade as contradições da realidade por intermédio de um estudo analítico e interpretativo a fim de produzir zonas de inteligibilidade sobre o objeto investigado.

No aprofundamento realizado no movimento intranúcleo, elaboramos a superação da aparência, superação do discurso que somente denota a superfície e, articulando-o à realidade social e histórica, por meio das categorias, objetivamos atingir a realidade concreta (Aguiar;

² As letras E e ECapós o nome das professoras revela quando foi emitida a fala. E indica que a fala foi dita no momento da entrevista individual, e EC, que foi pronunciada em um encontro coletivo. Seguem-se também o número 1 para o primeiro encontro, o 2 para o segundo encontro e assim sucessivamente.

Ozella, 2013). No trecho a seguir, que apresenta a fala de uma professora, enfocamos o modo como essa participante concebe sua trajetória de trabalho: “[Sobre os] *desafios que enfrentei eu podia sim fazer um relato de página e meia mas hoje eu não vejo mais como um grande problema e sim como mais um degrau superado e que hoje faz parte da minha experiência*” (Pré-Indicador, carta sobre a história profissional).

No engendrar dos núcleos de significação, vislumbramos a palavra significada em um trabalho de abstração atrelado a teorias que nos fundamentam em direção ao concreto pensado (Aguiar; Soares; Machado, 2015a). Assim sendo, exploramos a fala da professora ao considerar os problemas enfrentados na profissão. Poderíamos tomar essa fala como um pensamento mesmo de superação e do desafiar-se. Por outro lado, tecemo-la em relação às reflexões teóricas que investigam as condições de precarização da escola aliadas aos discursos neoliberais, individualistas e meritocráticos, que afirmam que o trabalhador quase que em ação solitária pode vencer os obstáculos (Andrade Oliveira, 2004).

É esse trabalho que buscamos efetivar nos núcleos de significação compostos nesta dissertação, aproximando-nos da compreensão do pensamento das professoras acerca do seu trabalho imbricado nos determinantes sociais que medeiam a realidade. Apresentamos a seguir os núcleos que produzimos na investigação.

5.1 Núcleo 1: Trajetória acadêmico-profissional do ser docente: “*Eu realmente sinto uma alegria em estar ali, porém a gente pensa: ‘poxa, podia ser tão mais’*”

Intencionamos, nesse núcleo, abordar as significações a respeito das trajetórias da vida acadêmico-profissional das participantes considerando aspectos de sua formação. Entendemos que é nessa trajetória que tais participantes se constituíram e se constituem enquanto professoras e, particularmente, professoras do AEE. Os sentidos e significados trazidos nesse núcleo de significação enfocam os indicadores que apontam para as questões que envolvem a trajetória acadêmico-profissional das participantes, em que se destacaram temas relativos à sua aproximação com a educação, bem como à sua formação e atuação profissional. Assim, compreendemos a constituição das participantes situada na Educação Especial por meio de alguns temas dialogados, tais como: a escolha profissional, a formação inicial e continuada, o ingresso na carreira e o trabalho no AEE.

Analisamos o momento presente da trajetória profissional das participantes, pois consideramos importante observar como elas se localizam em sua história profissional. “*E aí*

eu vim pra cá pra trabalhar com AEE, foi novidade pra mim, ainda tá sendo. É muito aprendizado assim. Semana passada até eu tava parando pra pensar em quanta coisa eu aprendi esse ano. Porque às vezes a gente se cobra tanto no sentido de ‘será que eu tô fazendo certo?’” (Pré-Indicador E).

A fala da professora nos remete a pensar a formação de professores como um processo contínuo de sua trajetória pessoal e profissional, o sujeito então é concebido em “uma relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (Aguilar; Ozella, 2006, p. 224). Entendemos esse fenômeno na categoria subjetividade-objetividade, conforme a Psicologia Sócio-Histórica, que nos alicerça para apreender a constituição do sujeito na relação com o mundo, que faz da subjetividade sobretudo social (Meira, 2007). Essa perspectiva possibilita explicar o trabalho das professoras engendrado nas condições da sociedade em que se insere:

O modo como os homens produzem os seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir. [p. 5] Esse modo da produção não deve ser considerado no seu mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [*zu äußern*] a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos. Como exteriorizam [*äußern*] a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com a sua produção, com o que produzem e também *com o como* produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção (Marx; Engels, 2009, p. 24).

A abordagem da trajetória docente feita com as professoras, desde a entrevista com cada uma delas, forjou um recurso formativo. Por meio dela, puderam olhar para situações vividas na profissão desde a formação acadêmica até o seu trabalho atual, em um processo de “revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metareflexão do conhecimento do si” (Souza, 2006, p. 23).

Após a realização da entrevista, a professora Daniela observou que o exercício de rememorar e contar o decorrer de sua profissão, sobretudo em relação ao trabalho desenvolvido, permitiu que ela reconhecesse o quanto aprendeu durante os anos em que exerce a docência e o quanto progrediu no fazer docente. A dialogia que fundamentou o momento da entrevista possibilitou a significação realizada por essa professora na reflexão sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

Ainda no diálogo sobre a constituição docente, essa mesma professora falou a respeito de como considera a formação: *“Eu vejo assim que preparado, pronta, a gente nunca vai estar. A formação são transformações, são contínuas né? Você vai passar dez, vinte, trinta por setenta, mas o que te traz uma alegria imensa é quando você consegue alcançar aquele objetivo com o outro”* (Pré-indicador E).

A formação docente nunca está acabada, é uma transformação contínua. Relacionamos essa afirmação com a perspectiva que toma a formação do professor articulada à sua constituição enquanto sujeito, imbricada aos determinantes socioculturais, por meio das relações sociais (Nasciutti, 2017). Dessa maneira, a formação continuada precisa considerar o desenvolvimento docente de forma ampla, não restrito à formação acadêmica. Por isso, nesses encontros e na análise das significações, buscamos apreender “dimensões pessoais, relacionais, cognitivas, afetivas, a fundamentação teórica, o cotidiano e condições concretas de trabalho e as políticas públicas de formação e atuação profissional” (Nasciutti, 2017, p. 62) que dialeticamente participam da formação dos professores. Intencionamos valorizar aspectos que compuseram a constituição das docentes, bem como os saberes que produziram ao longo de sua trajetória, os quais foram compartilhados, refletidos e aprofundados no intuito de colocar em evidência as questões próprias daquele grupo de professoras.

Buscamos aproximar-nos da perspectiva na qual as professoras situam sua carreira no momento presente. O grupo das participantes evidenciou diferentes sentimentos sobre como se sente a respeito do trabalho que realiza atualmente na Educação Especial; houve oscilação entre as professoras que demonstram satisfação no tocante à sua atuação e outras que descrevem algumas dificuldades, fazendo-as ter um sentimento de insatisfação com a docência na Educação Especial. Nessa manifestação há o sentimento de realização em relação à função: *“Passei pelas outras etapas, ensino médio, aulas de artes, anos iniciais, [...] mas o que eu estou mesmo, o que eu gostei, estou a mais tempo e pretendo ficar é Educação Especial”* (Pré-Indicador EC1). Já esta outra fala expressa diferentes sentimentos: *“Na Educação Especial eu realmente sinto uma alegria em estar ali. Porém, a gente pensa ‘poxa, podia ser tão mais!’. Tem tanta coisa que a gente lê na teoria e que eu não consigo colocar na prática”* (Pré-Indicador E).

Em relatos feitos nas cartas em que as professoras apresentaram sua trajetória, há a descrição da busca pelo aperfeiçoamento do trabalho, das dificuldades enfrentadas na rotina e de uma atitude combativa diante dos desafios a serem superados constantemente nas escolas. As dificuldades parecem advir sobretudo da alta demanda de trabalho e das condições da escola

pública, abordagem que é aprofundada nas análises dos próximos núcleos de significação, quando nos remetemos ao trabalho docente. Constatamos na composição dessas significações a contradição, determinante dessas situações e concepções das docentes, entre a intenção de realizar um trabalho adequado com os estudantes e a que se confronta com as próprias condições do trabalho, em relação às quais as professoras se sentem pressionadas, mas que acreditam que devam superar, mesmo que por meio de ações solitárias. Nos relatos das professoras, observamos a sua atitude diante das dificuldades: “[Sobre os] *desafios que enfrentei eu podia sim fazer um relato de página e meia mas hoje eu não vejo mais como um grande problema e sim como mais um degrau superado e que hoje faz parte da minha experiência*” (Pré-Indicador, Carta sobre a história profissional); “*Acredito que ainda estou longe de atingir o ideal de atendimentos do AEE, mas ainda assim estou caminhando para fazer sempre o melhor, estudando procurando e colocando em prática aquilo que favorece a aquisição dos conteúdos e vivências*” (Pré-Indicador, Carta sobre a história profissional).

Após a análise das manifestações das professoras sobre o sentimento em relação ao momento atual de sua carreira, consideramos importante evidenciar o motivo de sua escolha pela docência e pela docência na Educação Especial, bem como suas expectativas sobre a profissão.

Atentamos para o fato de que a constituição das significações envolve as dimensões cognitiva e afetiva. Ao dissertar sobre a premência de reconhecer as experiências e expectativas das professoras que marcam o seu ser e o seu fazer docente, apontamos Freire (2001), que observa ser importante olhar para o professor também em relação a “suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos” (Freire, 2001, p. 79). Para algumas das participantes, a ideia de ser professora existia desde o imaginário infantil, nas brincadeiras de faz de conta ou no incentivo de um familiar que era professor e por quem havia admiração. Entendemos que os afetos que estiveram envolvidos na escolha da profissão:

Eu tenho uma tia, que ela é professora de educação infantil. E foi, da família dela, a única que é formada até então. Então assim, eu via a paixão dela pela profissão e eu sempre falei “Eu quero ser professora, eu vou ser professora de educação infantil.” Aí eu ingressei na faculdade, com a ajuda dessa tia (Pré-Indicador E).

Mesmo que fossem diferentes as motivações que levaram à definição da profissão a ser seguida, o aspecto da afetividade esteve presente e mediou essa escolha. Para Aguiar e Soares

(2008), a dimensão afetiva é parte indispensável na análise da constituição dos sentidos e significados dos sujeitos. A pretensão de compreender o ser humano em sua totalidade deve considerar suas condições cognitiva, afetiva e biológica. A relação intrínseca entre cognitivo e afetivo explica a escolha das professoras pela área da educação. Na análise das significações, atentamos que “a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 227).

É possível explicar também as significações sobre a escolha da profissão quando compreendemos as falas trazidas na discussão em grupo que foram remetendo-se a uma história da profissão docente articulada ao gênero feminino. Assim, podemos averiguar a historicidade da docência entendendo aspectos como o fato de a presença feminina ser maioria nesse quadro profissional e até mesmo relacioná-la aos motivos da desvalorização dessa atividade.

Apontamos para o processo de feminização da docência especialmente como oportunidade de trabalho para esse gênero. Esse processo ocorreu com a feminização do magistério, efetivada a partir do momento em que as mulheres passaram a ter uma ocupação profissional. De acordo com Dal’igna e Scherer (2020), para aquela sociedade, a docência era tida como uma atividade própria para o gênero feminino, diante da necessidade de expansão da educação básica para a população, e iniciou-se paulatinamente no Brasil após o período colonial. O magistério era então uma das poucas funções permitidas às mulheres. Para essa profissão, as características do cuidado, da amorosidade e da afetividade eram concebidas como essenciais ao exercício da docência e atribuídas ao gênero feminino (Dal’igna; Scherer, 2020).

Este processo pode remeter-se à decisão pela profissão docente a fim de acompanhar a profissão da tia, uma mulher da família. Dessa forma, percebemos que a ideia de a profissão docente se associar a uma opção para as mulheres se insere em um contexto social e histórico. A manifestação a seguir se refere à escolha sobre a profissão como algo que esteve presente desde a infância, em brincadeiras ligadas ao feminino:

Então a minha história é muito interessante, porque quando eu era pequena, eu lembro que eu gostava de reunir as crianças ali, os vizinhos, né? [...] a gente fazia assim um cantinho e a gente passava “A, E, I, O U”, fazendo o alfabeto também. Eu lembro disso, dessa imagem, assim, muito nítida assim na minha adolescência (Pré-Indicador E).

Em relação à escolha pela docência como oportunidade de emprego, constatou-se em uma das declarações feitas nos encontros: “*Nunca tinha sonhado ser professora, nunca. Tinha pavor. Porque eu, em toda a minha vida, só tive professora ruim quando eu tava no ensino*

fundamental. Mas até que um dia a prefeitura pegava quem tinha só o ensino médio pra ficar, trabalhar como auxiliar no, no CEIs” (Pré-Indicador E).

Nessa mesma direção, da necessidade pela definição profissional, uma das professoras relatou que optou pela graduação em Educação Especial, a única do grupo com a referida formação, ao fazer uma visita à universidade à época da realização do vestibular, para verificar os cursos disponíveis. A professora observou que escolheu o curso sem ter muito conhecimento a respeito da profissão que desenvolveria: *“A escolha para trabalhar na Educação Especial foi conhecendo os cursos que a universidade oferecia na época, né? [...] E tive um interesse, sem nunca ter tido nenhuma experiência, nem enquanto aluna de uma escola, estar em contato com crianças com deficiência” (Pré-indicador E).*

Analisamos que algumas participantes decidiram pela docência por diferentes situações, próximas da área do magistério. Uma dessas ocasiões explicou o interesse na profissão pela atuação no ensino: *“Comecei trabalhando como voluntária, em alfabetização, que é um projeto, de uma igreja [...] E ali começou a crescer, assim, esse desejo de trabalhar com a educação” (Pré-Indicador E).* Outro exemplo mostrou que a vivência no curso de Pedagogia também foi importante para firmar a escolha profissional, ou seja, no percurso da graduação foi que a decisão se efetivou: *“No decorrer do curso, da faculdade, eu fui me interessando cada vez mais pela educação em si, pela área escolar, em trabalhar com alunos, tanto nos estágios” (Pré-Indicador E).*

A aproximação do trabalho na educação foi também o que motivou a escolha para atuar na Educação Especial, porém para muitas das participantes parece que não ter havido conhecimento sobre as especificidades da função no AEE no momento em que optaram por atuar na Educação Especial. A análise evidencia que a aproximação com a Educação Especial se deu no ingresso das professoras na educação como regente de turma ou como professora auxiliar na educação infantil. Essa aproximação levou algumas delas a almejar atuar com os estudantes com deficiência. Uma das professoras afirmou seu interesse quando citou: *“Fui observando isso e na educação infantil, eu trabalhei com um aluno que era autista a gente tinha toda uma estratégia de trabalhar com ele” (Pré-Indicador E).* Após um tempo de atuação como regente, houve para muitas delas o interesse pela Educação Especial:

A primeira vez que eu peguei uma sala que tinha inclusão, eu fiquei assim apavorada. Aquela criança fica lá e é só mais uma cabeça, não tem assim aquela coisa que nem nesta rede, né? Tinha uma professora com ele, mas não é trabalhado assim pedagogicamente [...] Nesta rede que estou tudo é adaptado, tudo é tentado fazer. Aí foi onde eu fui me

apaixonando, daí até que saiu uma vaga, tinha uma vaga pra segundo professor (Pré-Indicador E).

É importante observar que a aspiração pela área da Educação Especial e, sobretudo, pelo AEE, que ocorreu sem conhecimento sobre ela, pode ter sido preenchida por uma idealização sobre o trabalho, que entrou em contradição com a realidade encontrada. Constatou-se o desconhecimento acerca da situação da Educação Especial em falas, por exemplo, que mencionaram o número de estudantes que precisavam de algum atendimento especial: “*Eu erroneamente [imaginava]: Ah, pra você pegar uma turma que tenha um caso é muito esporádico. E é o contrário, né? É difícil você pegar uma turma que não tenha nenhum caso [de estudantes com deficiência]*” (Pré-Indicador E).

A decisão de trabalhar no AEE se deu como uma alternativa ao trabalho do professor regente, considerado mais intenso, em contraposição à noção de que no AEE o trabalho seria de menor desgaste: “*Achei muito bacana esse trabalho que ela [a professora] fazia na sala do AEE, com os alunos, com horário marcado. Achei: nossa que tranquilo né! Assim eu pensava... nossa que tranquilo*” (Pré-indicador E). A concepção apresentada pela professora acerca do trabalho no AEE pode ter entrado em discordância com a intensidade de exigências do trabalho na Educação Especial. Para González Rey (2001, p. 9), “a sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem, [...] elementos de sentido e significação procedentes de outras ‘zonas’ da experiência social”, o que explica muitas vezes os desencontros na docência em Educação Especial, pois algumas expectativas parecem não terem se guiado pelo conhecimento nem pelo interesse acerca das atribuições da profissão docente.

Ao considerarmos as falas das professoras sobre sua formação inicial em relação à Educação Especial, podemos observar que há uma afirmativa sobre a lacuna quanto ao enfoque dessa modalidade nos cursos de graduação: “*Tivemos libras e teve Educação Especial também lá, só que assim, lá não me abriu tanto os olhos como na prática, ali na vivência*” (Pré-Indicador E); “*quando eu comecei a faculdade, não se falava muito na Educação Especial*” (Pré-Indicador E); “*até pela pincelada que a gente tem na formação, na graduação, você tem apenas uma pincelada sobre o que é inclusão*” (Pré-Indicador E).

A maioria das professoras fez sua graduação na última década, momento em que a Educação Especial já era bastante referenciada na área da educação. Ainda assim as docentes

expuseram que sentiam que a formação inicial não tematizara de maneira substancial os conteúdos para compreender a área da Educação Especial.

Ao discorrer acerca da formação inicial e continuada, Magalhães (2021) aponta que é preciso reconhecer os avanços já alcançados quanto às legislações e políticas públicas, porém nenhuma delas estabeleceu a obrigatoriedade de disciplinas no campo da Educação Especial e inclusiva nas licenciaturas. A autora também pontua que a implantação dessas disciplinas não representa a solução para todos os problemas que envolvem o campo, no entanto sua existência pode “impulsionar a criação de metodologias diferenciadas, importantes na eliminação de barreiras atitudinais e propulsora de produção de consciências críticas acerca dos processos de transformação na inclusão escolar” (Magalhães, 2021, p. 132). A formação docente torna-se indispensável para pensar caminhos alternativos de aprendizagem (Vigotski, 2022), por meio da elaboração de estratégias que respeitem os diferentes modos de aprendizagem dos estudantes, com ou sem deficiência.

A respeito da formação inicial, das oito participantes do grupo, cinco delas realizaram a graduação em Pedagogia na modalidade educação a distância (EaD), frequentando os polos da instituição de ensino superior uma vez por semana e sendo atendidas por um tutor. A inconsistência da formação inicial quanto ao tema da Educação Especial se refletiu sobretudo no início de sua carreira, com as professoras apontando muitas dúvidas sobre como desenvolver o trabalho.

A fragilidade do modelo de formação EaD pode ter comprometido a atuação das professoras. As condições dos cursos de Pedagogia na modalidade EaD não permitem aprofundar a teoria nem discuti-la em aula, assim como há limitação à supervisão dos estágios obrigatórios, diante do grande número de estudantes nas turmas. Gatti *et al.* (2019) discorrem sobre os problemas dessa modalidade para a formação de professores:

A oferta de formação de professores a distância, tal como vem sendo implantada por diversas instituições, salvo poucas exceções, está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino. [...] A maneira como esses cursos vieram sendo ofertados e se expandiram, com monitoramento precário, por meio de polos pouco equipados, tutoria pouco preparada e estágios realizados em condições insatisfatórias, acaba por gerar formações para o exercício da profissão docente com excessivas lacunas (Gatti *et al.*, 2019, p. 54).

Uma opção para a continuidade da formação acadêmica geralmente realizada por professores são os cursos de especialização *latu sensu*. Assim, esse grupo de professoras buscou

tais cursos na área da Educação Especial, e algumas delas realizaram mais de um desses cursos. Destaca-se que pelo menos um dos cursos realizados tinha tendência também para a área da saúde: Neuropsicopedagogia ou Psicopedagogia. A predominância e valorização dos conhecimentos da área da saúde na educação têm se tornado mais evidentes nos últimos anos; muitas professoras parecem dar maior relevância aos conhecimentos da fisiologia e às especificidades neurológicas sobre as deficiências do que acerca dos conhecimentos relacionados ao campo da pedagogia, da didática e do ensino.

A gente marcou para os professores sobre o TDAH no dia trinta, para os professores entenderem mais a fundo. Chamamos um psicólogo [para realizar uma formação com os professores]. Vai vir uma psicóloga. Na verdade, a gente queria uma neuro, mas estava bem difícil, não conseguimos (Pré-Indicador EC1).

É evidente a valorização de formações que aliam o conhecimento pedagógico aos conhecimentos do campo da saúde: *“Tenho pós em Educação Especial e AEE. Tenho três pós [também em Psicopedagogia], não sei se porque a Psicopedagogia já é uma coisa mais, digamos assim mais avançada, vamos se dizer assim” (Pré-Indicador E).*

As formações com foco na área da saúde acabam por pautar o trabalho pedagógico no diagnóstico médico (Leonardo; Silva, 2022), que predetermina muitas vezes esse trabalho com base no que denomina de transtorno de aprendizagem. Dessa maneira, esse enfoque pode explicar o atendimento isolado ao aluno no AEE que em alguns momentos se assemelha a um atendimento clínico, em atendimentos individuais ou pequenos grupos, o que dificulta a realização de um trabalho efetivo de acompanhamento do desenvolvimento do estudante nas salas regulares. Essa condição do trabalho vinculado às turmas regulares aprofundamos no próximo núcleo de significação, acerca do trabalho docente no AEE.

Entre outras formações continuadas realizadas pelas professoras, foram citadas formações promovidas pelo órgão de ensino responsável pela Educação Especial no ano de 2022³, ano em que transcorreu a pesquisa de campo. Assim, constatamos o empenho, por parte da coordenação da Educação Especial, de manter a formação continuada regularmente para as professoras do AEE. Algumas das formações ocorreram por meio de palestras com profissionais especialistas, sobretudo psicólogos especializados em transtorno do espectro

³ A maioria das professoras é iniciante na função. Muitas começaram a exercer tais atividades no ano da pandemia da Covid-19, quando as aulas estiveram no modelo remoto. Dessa forma, o ano de 2022 foi quando realizaram as primeiras formações promovidas pelo órgão responsável pela Educação Especial. Assim, referimo-nos às formações promovidas pela coordenação de ensino da rede realizadas nesse ano.

autista (TEA) ou outras especialidades. As referências a essas formações são mencionadas como momentos de bastante aprendizado:

Teve a X [Psicóloga especialista em autismo], que a coordenadora trouxe. Aí teve uma formação que a gente foi com o Z [Psicólogo especialista em autismo e transtornos de aprendizagem]. O Doutor Z veio da Alemanha para fazer uma formação, e foi na universidade, e tem muita coisa assim pra tu aprender e trocar experiência (Pré-Indicador E).

Há também a mobilização da coordenação da Educação Especial da rede pesquisada para a realização de encontros formativos conduzidos por professores da própria rede. Os professores que atuaram como formadores são professores de polos de AEE especializados em TEA, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), altas habilidades, superdotação e surdez e, tendo passado por formações específicas nessas áreas, conduzidas também pelo órgão responsável pela Educação Especial, abordaram tais conteúdos nos encontros.

As professoras participantes desta pesquisa consideram essas formações como a possibilidade de conhecer estratégias, práticas e recursos pedagógicos para grupos específicos do AEE: autistas, estudantes com deficiência intelectual, surdos e estudantes com baixa visão ou cegos. Essas formações cumprem, portanto, o desenvolvimento de conhecimentos das atribuições específicas ao AEE, pois esses profissionais atendem um público com necessidades adaptativas bastante particulares (Brasil, 2008b).

Ao analisar as significações, observamos a importância que as professoras atribuem a essas formações realizadas pela coordenação da Educação Especial, pois, segundo elas, se trata de momentos propícios para a elaboração de novos caminhos para seu fazer docente. Duas das professoras falaram sobre o quanto esses encontros auxiliam sua reflexão acerca de novos direcionamentos no AEE: *“E essas formações, esses momentos de estudo que a gente tá tendo esse ano também, tá sendo muito bom na coordenação. Que a gente tá abordando cada deficiência, isso tá ajudando bastante. É essa procura, né? Na verdade, a gente tem que estar sempre em constante aprendizado”* (Pré-Indicador E).

Dessas formações da coordenação, eu acho que pra mim tem sido bastante esclarecedor sobre muitas coisas, é porque muitas vezes é a oportunidade da gente tirar dúvidas sobre o nosso atendimento. Embora ali o ponto negativo a gente não ter muito tempo para conversar, sabe? Às vezes acaba que as dúvidas ficam ali e a gente tem que ter um outro momento [...]. Eu acho que cada vez que eu saio de lá, minha cabeça sai fervilhando com um monte de novidade. (Pré-Indicador E).

As falas exibidas mencionam também a falta de um momento maior nessas formações dedicado à troca de experiências e de conhecimentos entre as professoras, o que foi citado por outras professoras participantes. Essa situação revela o que Giroux Jr. (1997) aponta como a necessidade de os professores elaborarem no coletivo as condições da realidade em que vivem e as possibilidades existentes. As formações devem pautar-se na participação efetiva dos professores para que juntos possam refletir e buscar soluções em conjunto acerca da realidade em que vivem.

A situação de instabilidade das contratações temporárias faz com que a maioria das professoras seja iniciante na função do AEE, por isso realizaram poucas formações daquelas empreendidas pela coordenadoria nos anos anteriores. Essa situação ocorre, portanto, pelo modelo de vínculo profissional, que, por ser temporário, traz rotatividade grande de professoras ao cargo:

A Fabiana [coordenadora da Educação Especial] partiu das diretrizes, diretrizes para o TEA, diretrizes para o TDAH e a gente está estudando essas diretrizes. A formação hoje é estudar o que está posto ali, naquelas diretrizes. Por que a Fabiana está fazendo isso hoje? Porque a maioria do grupo não tem nenhuma formação (Pré-Indicador E).

Entre as formações continuadas, as professoras realizaram também algumas no modelo remoto, modelo que, após o período da pandemia de Covid-19, se difundiu também nessa rede, revelando que as formações massificadas começaram a fazer parte da formação dessas docentes (Cordeiro; Gomes, 2021). Sobre as formações remotas, as professoras mencionam: “[Me] inscrevi em mais um ali sobre autismo [cursos online do órgão público]. E é muita questão de leitura de tu estar ali anotando. E eu penso assim, que deveria ser um pouquinho mais no coletivo, essa troca assim” (Pré-Indicador E); “tem bastante aluno com deficiência intelectual também, então eu sempre busco palestras. Hoje o órgão da Educação Especial tem bastante vídeos no YouTube, falando sobre as deficiências. Então eu tento procurar conteúdos que vão me ajudar em relação a isso” (Pré-Indicador E).

Uma condição que marca a atuação dos professores é a experiência na função docente, o que se diferencia em um professor iniciante. Ferreirinho (2005) discute que o início da carreira docente é encarado como momento de insegurança por muitos professores, pois o próprio sentimento de pertencimento é mais demorado de ser conquistado, além da definição da escola em que se vai trabalhar, dos horários, das estratégias pedagógicas, que podem não ser escolha sua. No grupo de professoras está a particularidade de serem iniciantes na função do AEE. Com

exceção de uma das professoras, que atuava no AEE em torno de 20 anos, estava havia menos de quatro anos nesta função.

Muitas vezes as professoras iniciantes se calam diante de outros profissionais, como da coordenação pedagógica, ou da preocupação com o que se espera delas. Assim, há a tendência de que elas deem continuidade ao trabalho já realizado anteriormente sem que possam fazer questionamentos ou refletir sobre ele (Rengel; Cordeiro, 2017). Essa situação foi demonstrada em uma fala que aborda o início da atuação no AEE. Uma professora deu seguimento a estratégias da docente que ocupava o cargo anteriormente, embora tenha observado que essas estratégias não resultavam na inclusão dos estudantes:

Aí a professora [que trabalhava anteriormente no AEE da sua escola] fazia uns movimentos, por exemplo, assim, festas fechadas, dia dos pais, por exemplo [...] uma apresentação dos alunos da Educação Especial no palco, só os alunos da Educação Especial. Dia das Mães, só uma apresentação dos alunos da Educação Especial no palco. No Natal também. Eu dei continuidade nisso, né? (Pré-Indicador E).

A insegurança da atuação de um professor iniciante é algo que se transforma de acordo com a afirmação desse profissional na função, no ambiente de trabalho. Desse modo, é possível atuar de forma mais enfática e segura com os outros colegas de profissão. Essa não é, porém, uma situação que as professoras conseguem alcançar. Na declaração a seguir observamos até mesmo a dificuldade de colocar-se diante de outros professores que precisavam receber uma orientação para que realizassem de maneira adequada o seu trabalho:

O caderno das duas alunas dela é perfeito, perfeito, porque ela [a professora auxiliar] faz! [...] por que que tu não deixa? Por que vai ficar feio! Como que eu vou entregar um caderno assim pros pais!? Meu bem, os pais querem atividade do filho. Não, não, eu não gosto, eu não trabalho assim.” Como que eu vou debater com uma pessoa assim? Como que eu vou me posicionar? (Pré-Indicador EC3).

A importância da formação, entendida na concepção do desenvolvimento humano, é colocada em evidência quando compreendemos o seu papel para que o professor se perceba enquanto profissional capaz de agir sobre as condições que se impõem ao seu campo de atuação. Para tanto, a formação e sua trajetória acadêmico-profissional precisam estar ancoradas no desenvolvimento integral, que não se resume à aprendizagem de técnicas ou de recursos pedagógicos (Nasciutti, 2017), mas envolve pensar criticamente o trabalho docente e como ele está situado na sociedade.

Nesse núcleo buscamos tematizar a história profissional desse grupo de professoras com base na apreensão das significações acerca das suas expectativas sobre a docência e da sua formação acadêmica e profissional, entendendo que tais elementos atravessam o trabalho dessas professoras e sua constituição enquanto profissionais da Educação Especial vinculada a aspectos do contexto mais amplo da educação. Isso nos remete a “perceber como o individual e o social estão interligados, como as pessoas lidam com as situações da estrutura social mais ampla que se lhes apresentam em seu cotidiano, transformando-o em espaço de imaginação, de luta, de acatamento, de resistência, de resignação e criação” (Vasconcelos, 2000, p. 9).

Assim, vislumbramos como o trabalho das professoras é engendrado na totalidade das relações que as constituíram em sua trajetória acadêmico-profissional. Entendemos também que essa trajetória está entrelaçada a outras mediações sociais às quais nos reportamos nesse primeiro núcleo. Essa concepção corrobora com a compreensão de ser humano forjado como um ser concreto, imbricado nos determinantes históricos e sociais do contexto em que vive, revelando sua dimensão individual e social (Aguilar; Ozella, 2006).

5.2 Núcleo 2: Trabalho e estratégias no Atendimento Educacional Especializado: *“A demanda é tão grande que ficou, passou. Faz três meses que ela [uma aluna nova] tá na escola, e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo”*

Nesse núcleo enfocamos as significações das professoras acerca do trabalho desenvolvido no AEE, as estratégias pedagógicas adotadas e como esse trabalho se vincula com a escola. Dessa forma, primeiramente trazemos a compreensão das finalidades do AEE e observamos que muitas delas estão condizentes com a determinação da funcionalidade desse serviço especializado trazida na legislação. Tal determinação encontra-se no Decreto nº 7.611, do ano de 2011, que define o referido atendimento como a realização de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos a fim de alcançar um trabalho que seja “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento”, ou “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011). Assim, consideramos a compreensão do grupo sobre a finalidade desses atendimentos em que há a afirmação da necessidade de o AEE identificar, *“para o aluno, para o que é que dificulta, com o que o aprendizado dele não aconteça, o que é que a gente pode fazer pra que ele consiga, digamos, vencer esses obstáculos, sabe? A gente trabalha com isso no AEE, sabe? [...] O AEE*

vai ser muito diferente pra cada aluno” (Pré-Indicador E). Em outra manifestação, observa-se que o trabalho é:

É fazer essa intermediação, é você estar sempre em contato com segundos professores pra ver como é que está aquele aluno. [...] saber da limitação do aluno, saber o que ele tá fazendo em sala de aula. Mas tu trazer assim, é atividades de concentração, atividades de lógica, de que ele possa melhorar aqui no AEE, pra que ele venha refletir lá em sala de aula (Pré-Indicador E).

Há aqui a afirmação da importância do trabalho para desenvolver habilidades no estudante, priorizando um atendimento voltado às necessidades específicas de aprendizagem, como nesta afirmação: “O AEE vai ser muito diferente pra cada aluno” (Pré-Indicador E). Esse entendimento sustenta-se na perspectiva do que esse serviço deve contribuir para a aprendizagem do estudante em sala de aula, o que corrobora com a legislação, que se refere à necessidade de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (Brasil, 2011). Em análise posterior observamos, contudo, que a eliminação dessas barreiras envolve outros aspectos que constituem o trabalho no AEE, sobretudo em relação ao acompanhamento efetivo do estudante em todo o ambiente e processos de aprendizagem na unidade escolar.

Analizamos como outros entendimentos sobre o trabalho se manifestam, entendimentos que parecem ter sido engendrados no fazer docente, em que o exercício da vivência na escola e, principalmente, com os estudantes no AEE compôs as significações a respeito do que é esse serviço realizado na escola. Em um dos diálogos, evidenciou-se que o atendimento proporciona a busca pelo desenvolvimento integral do estudante, demonstrando que a atuação no AEE vai enfocar, além do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, também seus aspectos sociais, afetivos, emocionais.

A passagem trazida a seguir relata um primeiro dia de recepção aos estudantes no atendimento. Podemos verificar a intenção de fazer com que os estudantes se sentissem bem acolhidos, apontando a compreensão de que aquele seria um espaço em que haveria a aceitação, o respeito e a possibilidade de vivenciar diferentes experiências:

Eu entreguei pra eles no dia, eu disse assim que aquela sala era uma sala especial pra eles, poderiam ser quem eles quisessem ser. Eles poderiam ser pesquisador, poderiam ser cantor, poderia, poderiam ser quem até eu não tenho acho que um modelo, um papelzinho aqui, depois vou dar uma olhadinha. E realmente às vezes eu me deparo assim, Meu Deus é bem isso que eles estão sendo aqui (Pré-Indicador EC3).

A passagem exibida aborda o desenvolvimento do sujeito como um todo, o que podemos relacionar ao desenvolvimento integral, que se sustenta no objetivo de desenvolver não apenas a dimensão intelectual do indivíduo, mas a criança, o adolescente em sua totalidade. Para Gomes e Silva (2018), desenvolver o estudante em sua totalidade é considerar outras dimensões que compõem o humano, para além do intelecto, tendo em vista a formação omnilateral, que concebe o desenvolvimento integral da criança e, em uma perspectiva materialista histórico-cultural, situa tal desenvolvimento nas relações sociais. Esse entendimento vai de encontro a um movimento bastante presente nas escolas atualmente, que é o enfoque ao desenvolvimento intelectual, sobretudo voltado ao mundo do trabalho (Moretti; Moura, 2010). Esse movimento preza pelo desenvolvimento de competências individuais, pelo rendimento escolar e pelos bons resultados em provas que indicam o que deve ser considerado de qualidade no ensino, optando assim por desconsiderar a omnilateralidade, que valoriza as diferentes dimensões humanas.

Observamos que o trabalho objetiva o desenvolvimento da integralidade, da inteireza dos estudantes, avistado em algumas das estratégias pedagógicas e abordagens trazidas pelas professoras nos encontros. Constatamos que tais estratégias consideram a história e a singularidade dos sujeitos, o que pode, ao mesmo tempo, contribuir com a própria constituição dessa singularidade. Para Vigotski (2022), considerar a inteireza do estudante com deficiência é concebê-lo não pela falta, mas sim pela saúde desse sujeito e pelas possibilidades que podem ser engendradas para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, que devem ser garantidas a ele. O psicólogo já há um século criticava a condução de profissionais que atendiam as pessoas com deficiência guiando-se pelo que se considerava uma privação:

Na criança anormal, vemos somente o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e sobre o tratamento dado a ela limita-se à constatação do percentual de cegueira, de surdez ou de alterações do gosto existentes. Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida (Vigotski, 2022, p. 96).

Percebemos como o respeito à história do estudante e a quem ele é enquanto sujeito de vontades e atitudes deve estar envolvido quando se faz o atendimento pedagógico desses estudantes:

Eu tenho essa ideia de recebê-los e praticar essa escuta, perguntar como é que estamos desde a última vez que a gente se encontrou, se é em uma semana, se foi naquele dia, o que que aconteceu de legal, o que que ele descobriu assim de muito interessante e a gente tem

essa promessa de que no próximo encontro ele vai me contar uma descoberta, ele vai me contar alguma coisa (Pré-Indicador EC3).

Tomamos, desse modo, o trabalho do AEE como um atendimento que promove o vínculo com a história de vida dos estudantes, para que com base nesta possam ser elaboradas as estratégias pedagógicas mais significativas a eles:

É a questão de como foi sua semana, como foi seu final de semana, o que aconteceu em tal momento. Então eles me trazem essa vivência, tenho alguns que eles adoram ir para o sítio, então eles contam de tudo, pintinho que nasceu, do porco que mataram. Então, tipo assim, essa questão deles trazerem mesmo a vivência deles e se abrirem pra que eu consiga propor algo pra eles, né? [...] trabalhar desconstruído, através do que eles trazem pra mim (Pré-Indicador EC3).

Pensar no desenvolvimento pleno dos sujeitos é pensar nas mediações necessárias para a constituição da singularidade, pois, na perspectiva vigotskiana, essa singularidade é permeada pelas mediações sociais, ou seja, a subjetividade dos indivíduos está vinculada às condições concretas da vida (Padilha, 2022). Assim, a inclusão dos estudantes não se limita à atuação da escola; é preciso, pois, uma sociedade inclusiva, livre das desigualdades sociais que impedem o acesso dos sujeitos ao desenvolvimento (Saviani, 2011).

Na escola há igualmente inúmeras barreiras para a inclusão dos estudantes, e o papel da Educação Especial é romper com as barreiras pedagógicas às quais os estudantes são submetidos. Por conseguinte, o trabalho no AEE deve guiar-se para o desenvolvimento psíquico dos sujeitos, na busca por fazer avançar nos estudantes sua possibilidade de significar o mundo, no qual se espera que eles se tornem atuantes e se apropriem dos objetos, pessoas e palavras que o circundam (Padilha, 2022). Padilha (2022, p. 29) refere-se a esse trabalho na Educação Especial: “Qualquer modificação na Educação Especial, qualquer inovação que se queira, precisa radicalizar, isto é, ter o olhar radicalmente voltado para ver o sujeito como alguém que vai se apropriando da cultura e não somente somando hábitos”.

A realização de situações de aprendizagem que criem condições para a inserção cultural dos estudantes e a apropriação dos instrumentos simbólicos para essa inserção são essenciais para o desenvolvimento (Padilha, 2022). Dessa forma, observamos uma ocasião em que o trabalho do AEE pôde contribuir para o desenvolvimento de um estudante proporcionando sua inserção cultural. Nessa situação há o relato sobre um estudante com deficiência auditiva, já cursando o ensino médio, e sem acesso à língua brasileira de sinais (Libras). Para ele foram

direcionadas estratégias a fim de que o estudante pudesse estar envolvido com a comunidade, criando laços de convivência:

A gente com a professora Y que tinha o pessoal da igreja, um trabalho muito lindo que eles têm lá. A mãe aceitou que ele fosse participar lá nos sábados até pra ele interagir com outros surdos. Lá ele conseguiu arrumar o trabalho e foi um outro menino, que ele mesmo assim hoje com os dezoito, dezenove anos sai por tudo e nunca tinha saído de casa (Pré-Indicador EC2).

Assim, vislumbramos que a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes são alcançados por meio de muitas situações de aprendizagem propostas pelas professoras, no entanto esse trabalho é dificultado por obstáculos, como as condições materiais e organizacionais para a sua realização de forma constante. Acerca dessas condições, refletimos como elas agem sobre o trabalho no AEE, tendo em vista que “o modo de produção de vida material condiciona o desenvolvimento da vida social política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Portanto, buscamos entender as condições de trabalho como determinantes à constituição dessas professoras e do seu trabalho no AEE: “*A demanda é tão grande que ficou passou, faz três meses que ela [uma nova aluna] tá na escola e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo*” (Pré-Indicador EC1).

As dificuldades para a efetivação do trabalho na Educação Especial como as referidas anteriormente correspondem: a intensa demanda de trabalho para a organização de uma rotina e para a efetivação do planejamento previamente realizado; o número de funções que compete às profissionais do AEE, como o apoio aos professores de disciplinas, o que nem sempre elas conseguem realizar, levando assim à cisão entre o AEE e as salas de aula regulares; problemas na estrutura física, que não fornecem o básico em termos de espaço nem de condições para o atendimento das crianças com deficiência.

Tais condições não são exclusivas do contexto investigado. O levantamento de algumas pesquisas, dissertações e teses, realizado no balanço de produções, mostrou que tais dificuldades são enfrentadas por professores em outras redes de ensino que, por sua vez, mantêm o trabalho do AEE de forma isolada, por causa da falta de articulação com os professores das escolas, que acreditam que a responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes com deficiência é atribuída unicamente ao professor do AEE (Araújo, 2016).

Esse desespero que a gente vive, a instabilidade do dia, tu chega de manhã, tu não sabe como vai ser. E essa instabilidade, a estrutura da escola, falando da estrutura física, ela já não tem a estrutura pra isso, tá? [...] Eu hoje trabalho numa sala ruidosa, né? Tá pra mudar outro aí pra um lugar mais um ruidoso que o meu (Pré-Indicador EC1).

Entre todas as situações que obstaculizam o trabalho, um dos desdobramentos que as professoras mais se referem é quanto ao empecilho de realizar um trabalho articulado às turmas comuns que envolva os professores regentes, os professores das disciplinas, para acompanhar o desenvolvimento do estudante e criar condições para sua inclusão na sala de aula.

Carmo (2022, p. 113) cita a importância de o trabalho pedagógico do AEE não ser segregado e de a responsabilidade pela aprendizagem do estudante com deficiência não ser considerada exclusiva do professor da Educação Especial, mas sim de toda a escola. A dificuldade do vínculo entre o trabalho do AEE e o trabalho realizado nas salas de aula comuns é uma constante na Educação Especial. Compreendemos, dessa forma, como as condições da materialidade se impõem no trabalho do AEE, conformando assim as possibilidades ou os obstáculos para sua execução. A demanda de trabalho é, além de outras que mencionamos anteriormente, por exemplo, uma dessas condições determinantes: “

Como o papel de figura AEE mesmo, de estar lá, observar, ver como esse aluno interage... Eu gostaria de estar e eu não faço, mas eu gostaria de estar. [...] Até por essas demandas, porque quando eu tenho o motivo de estar lá é na ausência de professor e como a ausência do professor [cobrir a falta de algum professor] (Pré-Indicador EC3).

Outra declaração traz a dificuldade de estabelecer uma parceria de trabalho com os professores de apoio:

É não faço, mas eu gostaria muito de fazer é dar opinião nos planejamentos das segundas professoras. Porque por mais que elas tenham a resistência com os outros professores, ela tem com a gente no AEE [...]. Aí “eu sou a professora, eu entendo aluna, não preciso a professora do AEE me explique” (Pré-Indicador EC3).

Ainda, apontamos outras situações elencadas pelas professoras, como a instabilidade do vínculo empregatício, aspecto que age também como um componente da materialidade e das condições do trabalho na contemporaneidade. Entre todas as professoras do AEE dessa rede de ensino, apenas uma fora admitida como funcionária efetiva para a função – todas as outras foram admitidas em contrato temporário. Nesse contexto, muitas professoras acabam não conseguindo dar continuidade a seu trabalho em uma mesma escola, o que conseqüentemente

compromete o acompanhamento do progresso dos estudantes, o vínculo com a comunidade escolar e até mesmo o reconhecimento de seu trabalho na unidade escolar.

É, gostaríamos de ser também [efetivas], a gente luta muito por essa, a gente já conversou várias vezes com a X e Y [coordenadoras da Educação Especial] também. De ter o concurso pra área do AEE. deveria ter. Porque daí tu ficaria efetiva naquela escola, continuaria dar continuidade seria um trabalho bem melhor (Pré-Indicador EC1).

Observa-se o reconhecimento da necessidade de que esses profissionais sejam mantidos no cargo de forma mais estável para a realização de um trabalho de qualidade: “*Sim, eu acho que é um momento assim que o que falta realmente é ter um é ter um concurso público pra efetivar profissionais dentro das escolas. [...] Aí vai ganhar qualidade mesmo...*” (Pré-Indicador EC1).

Há outros fatores que permeiam o trabalho dessas docentes e que correspondem a situações encontradas em muitos outros sistemas de ensino público que sofrem em razão da precarização e da não priorização da educação pública de qualidade (Andrade Oliveira, 2004). Entre tais fatores, aqueles mais presentes nessa rede de ensino são: poucos momentos de horatividade, para que as professoras se dediquem a uma interlocução com os professores regentes; número reduzido de pessoal na área administrativa e pedagógica da escola, para dar suporte ao trabalho na Educação Especial; falta de formação dos professores das salas comuns; e até mesmo desinteresse de muitos desses professores pelos temas da Educação Especial.

As professoras oscilam entre momentos de alcance dos objetivos por meio das estratégias que realizam no AEE e momentos em que esses objetivos são obstaculizados. As condições para o fazer docente da Educação Especial na escola conduzem a uma situação em que as docentes não conseguem empreender muitas das estratégias pedagógicas que consideram importantes, como o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes em sala de aula e a interação com os outros professores. Todavia, evidenciamos muitas situações de aprendizagem empreendidas pelas professoras que vislumbram o alcance de um trabalho que promove a inclusão. Essas situações ocorrem quando as professoras conseguem estabelecer um trabalho em colaboração com as professoras de apoio ou com os professores regentes das turmas regulares, ou ainda quando agem na busca pelo desenvolvimento dos estudantes na intenção de apropriar-se do contexto e da cultura em que estão inseridos e de interagir com ambos (Padilha, 2022).

5.2.1 A relação entre a teoria e a prática para o pensar e o fazer docente

Faço aqui um esclarecimento. Ao longo do percurso, o entendimento das professoras sobre a relação entre teoria e prática passaram por alterações, sugerindo mudanças acerca do que concebiam sobre a importância da teoria para o trabalho docente, o que, inicialmente, não era reconhecida pelas participantes da pesquisa – tais mudanças apresentamos nos próximos núcleos. Ainda assim, durante as discussões a respeito das estratégias adotadas pelas professoras no AEE, foi possível analisar que as práticas continham aspectos da teoria de Vigotski (2021; 2022) acerca da defectologia, mesmo que não estivessem estruturados em seus planejamentos. Então, na abordagem a seguir trazemos as discussões realizadas com as professoras a fim de relacionar a prática performada por elas no AEE com a teoria discutida nesta dissertação e na formação com as professoras.

Os pressupostos da defectologia foram discutidos conforme as elaborações de Vigotski (2021; 2022) acerca da inserção do estudante com deficiência nas relações, variabilidade humana, plenitude social e compensação. Ao introduzir os princípios da defectologia, discutimos como as ideias desenvolvidas pela defectologia podem contribuir para pensar as questões atuais da educação. Em um dos encontros, dialogamos sobre as estratégias pedagógicas das professoras. Nele foi relatada uma estratégia desenvolvida com uma dupla de alunas sobre a temática localização na cidade. No trabalho mencionado, as estudantes demonstraram reconhecer a cidade em que moram apontando referências de acontecimentos que vivenciaram nesse ambiente:

Eu trabalhei o mapa, os bairros e aí a gente foi pro Google Maps e coloquei elas lá no centro, terminal do centro. Bom, como é que eu faço pra chegar em tal lugar? Elas iam, elas conseguiram fazer o caminho de volta até a escola. Mas a mãe leva todo dia pra escola. Ela mora a duas quadras da escola. Então, assim, a percepção que eu tive de trabalhar, e aí eu vou relacionar com a questão da plenitude social, a autonomia de poder andar, conhecer (Pré-Indicador EC5).

Nessa exposição há a relação entre o objetivo definido no trabalho da professora e a discussão que realizamos a respeito da plenitude social. A plenitude social é trazida por Vigotski (2021) como um objetivo final da educação. Esta deve proporcionar o desenvolvimento do estudante por meio das adaptações de ensino, a fim de que esse sujeito atinja o que Vigotski (2021) denomina de “posição social”.

O mais importante é que a educação se apoia não apenas em forças naturais do desenvolvimento, mas também no ponto final do objetivo para o qual deve ser orientada. A plenitude social é o ponto final do objetivo da educação. A plenitude social é o ponto final do objetivo da educação, pois todos os processos de supercompensação se direcionam para a conquista da posição social (Vigotski, 2021, p. 68).

Outra discussão realizada com o grupo foi sobre o tema da compensação, entendida como a criação de caminhos alternativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na pretensão de eliminar as barreiras sociais e pedagógicas, tidas por Vigotski (2022) como as complicações secundárias que impedem o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência. Essa discussão pautou-se no entendimento de que o obstáculo ao desenvolvimento não está propriamente no sintoma primário, orgânico, mas sim na sociedade e em suas obstruções às pessoas com deficiência. O papel que cabe à escola é o de agir na eliminação dessas barreiras. Nos encontros, houve a discussão acerca do papel da Educação Especial como não de eliminar a deficiência, e sim de atuar para sua compensação, em níveis pedagógico e social:

Para os sujeitos acometidos de uma deficiência ou transtorno devem estar cercadas de um ambiente cultural e social rico em informações e vivências, [...] a gente não está trabalhando para tirar um defeito, uma deficiência, nós estamos lá pra propiciar um ambiente rico em informações e vivências pra que esse aluno se desenvolva (Pré-Indicador EC4).

No trabalho pedagógico, é essencial o desenvolvimento dos instrumentos simbólicos. Esse é um caminho fértil para o desenvolvimento dos estudantes. Padilha (2022) afirma que a apropriação dos instrumentos simbólicos possibilita a assimilação da cultura pelos sujeitos. Portanto, é nesse sentido que a Educação Especial precisa atuar. Para os estudantes com deficiência, os instrumentos especiais permitem a apropriação dos signos culturais, por meio da Libras, do Braille, das estratégias pedagógicas apropriadas à sua aprendizagem e inserção. Vigotski (2021) refere-se à adaptação por instrumentos especiais às pessoas com deficiência e ao seu acesso à produção cultural da humanidade por intermédio do

auxílio de procedimentos pedagógicos especiais porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural – precisamente, o saber valer-se de instrumentos psicológicos – está preservada nessas crianças; por isso, seu desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível (Vigotski, 2021, p. 187-188).

Observamos como o AEE cria estratégias que exploram esses instrumentos. Aqui citamos o desenvolvimento de um instrumento de compensação, a instrução em Libras, para o ensino da localização e dos pontos de referência:

Isso, trabalhava o português e língua de sinais sempre, né? Porque ele se comunica através das libras. Então, utilizava libras pra trabalhar as palavras em português. E aí ele não sabia que tinha um posto de saúde no bairro dele, daí gente “Será que não tem? Vamos lá pro computador pesquisar.” [...] No começo dos atendimentos a gente perguntava o nome da rua e ele não sabia, ele não sabia o próprio endereço (Pré-Indicador EC5).

A importância da apropriação dos instrumentos culturais específicos pelo aluno está presente na estratégia enfocada, buscando possibilitar que o estudante com deficiência aprenda esses instrumentos, permitindo assim o seu desenvolvimento. Desse modo, rompe-se com o que Vigotski (2021) denomina de sintomas secundários, que impedem sua inserção cultural e que, para o aluno surdo, por exemplo, estavam na dificuldade de se comunicar pelas vias mais comuns.

Na relação entre as estratégias pedagógicas e as condições em que estas são realizadas pelas profissionais do AEE, pudemos analisar como as professoras efetivam e consideram seu trabalho e como as práticas adotadas no AEE se vinculam a aspectos da teoria da defectologia, como já afirmado, mesmo que tal vínculo não esteja estruturado no planejamento docente. Daí a importância de formações continuadas como a que realizamos nesta pesquisa, relacionando os saberes das docentes à teoria que fundamenta a Educação Especial.

5.3 Núcleo 3: Concepções das professoras acerca da Educação Especial e do trabalho docente: *“Tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual. Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização”*

Entender as significações acerca da deficiência e da Educação Especial evidenciadas pelas professoras no percurso formativo realizado nesta pesquisa nos conduz ao entendimento de como essas profissionais estabelecem suas perspectivas sobre o estudante com deficiência, como vislumbram as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento e como consideram a contribuição da Educação Especial no processo de escolarização. Compreendemos que essas significações foram compostas conforme sua trajetória de formação e de docência nos diferentes segmentos da educação em que atuaram, bem como são constituídas no contexto que envolve a Educação Especial, em sua historicidade e suas contradições, como a que ocorre entre

discursos pela inclusão dos estudantes com deficiência e discursos patologizantes e de padrões de normalidade.

Nas concepções em relação à deficiência, observamos a presença das contradições apoiadas em diferentes perspectivas, que se apresentam em duas facetas, que ora considera o indivíduo como um ser singular, ora se apoia em concepções padronizadas. A primeira situa-se em uma base que toma o indivíduo com deficiência considerando-o como um todo, não limitando-o ao seu aspecto biológico. Tal base apoia-se em um princípio vigotskiano que toma o sujeito em sua relação com o contexto defendendo “estudar não o defeito, mas a criança com um determinado defeito” (Vigotski, 2021, p. 117). As falas que denotam proximidade a essa perspectiva concebem os indivíduos como únicos, levando em conta não só a deficiência do estudante, mas também sua singularidade: *“E eu tenho bastante alunos com DI, então, eles são bastante diversos assim, né? Deficiência intelectual é muito diverso, cada um é único assim, cada um consegue algo, o outro já não dá, ainda não chegou naquele ponto, bem diferente”* (Pré-Indicador E).

Entender a diversidade, como indicado, é importante, pois se considera que cada ser humano tem seu curso próprio de desenvolvimento, e a humanidade é caracterizada pela diversidade. Esta, no entanto, em uma sociedade normativa, acaba não sendo compreendida. Ao aprofundarmos a análise sobre a própria designação da deficiência, refletimos sobre essa organização social, capitalista e normativa, que exige dos indivíduos a superação constante e alta produtividade para serem considerados suficientes (Bock, 2007).

Nessa organização social as condições de desenvolvimento são bastante padronizadas, seja no sistema educacional, seja na organização do trabalho. Diante desse cenário, o desenvolvimento e o padrão tido como ideal não são atingidos por muitas pessoas, o que faz com que elas sejam consideradas como detentoras de alguma patologia (Gesser; Block; Mello, 2018). Logo, as adaptações que permitem o desenvolvimento de todos são necessárias em toda a estrutura social, pois são os obstáculos nas condições dessa sociedade que prejudicam o desenvolvimento dos sujeitos.

Para Bock (2007), a psicologia por muito tempo contribuiu, e contribui, para classificar os sujeitos, como aqueles que não estavam adequados aos padrões da normalidade conforme o que preconcebiam os grupos dominantes de cada momento histórico. A autora afirma que, nessa perspectiva, algumas linhas da psicologia naturalizam os fenômenos e o desenvolvimento humano, como se estes ocorressem desligados do contexto histórico e social, não observando as contradições sociais que estão envolvidas na constituição da subjetividade humana.

Temos acreditado que pessoas podem ser classificadas e diferenciadas por suas características e dinâmicas psicológicas; temos criado (ou contribuído para reforçar) padrões de conduta que interessa à sociedade manter, como necessários ao “bom desenvolvimento das pessoas”. A Psicologia tem reforçado formas de vida e de desenvolvimento das elites como padrão de normalidade e de saúde, contribuindo para a construção de programas de recuperação e assistência destinados àqueles que não “conseguem (ao puxarem pelos seus próprios cabelos)” se desenvolver nessa direção. Tem transformado em anormal o diferente, o “fora do padrão dominante” (Bock, 2007, p. 25).

A discussão nos encontros em torno do tema da patologização ou do trabalho com base em um laudo médico demonstrou posicionamentos contraditórios. As falas indicaram não apenas classificar os estudantes nos chamados transtornos, mas conhecê-los conforme suas possibilidades. A contradição surgiu quando ainda percebemos prejulgamentos, como o de um estudante com TDAH que foi considerado não capaz de ter suas vontades, sonhos, expectativas, enfim não ter perspectivas sobre sua própria vida:

Hoje chegou um atendimento, é a primeira vez que ele veio, ele acabou de receber laudo de TDAH e aí tipo, ele já veio com vários rótulos e eu sentei, fui conversar com ele e ele me falou do Big Ben, ele tem vontade de ir pra Londres... e aí caiu por terra a parte dos rótulos. Por que a própria, quando eu falei com a mãe, eu nunca imaginei que ele teria um interesse em Londres (Pré-Indicador EC3).

Por meio das perspectivas sobre como as participantes da pesquisa compreendem a cognição e a aprendizagem, refletimos em como há ainda na Educação Especial um trabalho guiado pela deficiência, objetivando a melhoria de aspectos específicos do desenvolvimento, como linguagem, memória e funções específicas do cérebro.

Eu quero trabalhar hoje com TDAH, eu quero realmente trabalhar a função executiva, eu sei que isso é uma coisa que está muito defasada [nos estudantes]. [...] Então eu vou lá, faço aquela leitura de função executiva, a gente tem que digerir aquela leitura para conseguir propor alguma coisa, tu sabendo aonde que tu tem que ir, te dá corpo (Pré-Indicador E).

Essa posição não tem base nos princípios vigotskianos que discutimos, conforme os quais o desenvolvimento é um “processo dinâmico, aberto e sistêmico, que é flexível, situado, distribuído, mediado culturalmente e fortemente dependente da dinâmica contextualizada das atividades cotidianas” (Stetsenko; Selau, 2018, p. 316). Assim, entendemos que as funções cerebrais não estão em locais específicos, mas agem de maneira fluida. Stetsenko e Selau (2018)

discutem a importância das mediações para o desenvolvimento de atuação do cérebro por meio de atividades dirigidas pelas relações e colaboração com outros indivíduos, pela mediação da cultura.

Novamente a contradição se apresenta na afirmação: “*Tem que cair por terra o princípio da normalização*” (Pré-Indicador E). O princípio da normalização é um padrão que se impõe em uma sociedade que requer sujeitos que possam estar adequados a uma organização preestabelecida. Assim, constatamos significações que afirmam que todos os sujeitos buscam estar inseridos num padrão, como se todos almejassem estar em conformidade com um padrão de normalidade. As significações sustentadas no princípio da normalização são evidenciadas em falas que apontam a previsão de uma incapacidade de aprendizagem, o que advém de uma lógica capacitista, a qual julga previamente o que o estudante será ou não capaz de aprender.

Em um diálogo sobre os princípios da defectologia, discutimos a importância da inserção dos estudantes nas relações sociais e culturais, do desenvolvimento dos processos intrapsíquicos, que ocorre quando o sujeito se apropria dos aspectos da cultura em que está inserido por intermédio dos processos intersíquicos e os significa (Vigotski, 2021). Nessa discussão houve a manifestação que se referiu à necessidade de o estudante criar suas referências com base no grupo social em que vive, porém indicando que fosse necessário buscar uma padronização:

Que vem pela uma validação, né? dá pra ver que o teu comportamento é igual ao dele e ele se comporta como você, você tá validando aquilo, assim como você precisa, a gente adulto também precisa... mas eu tô destoando daquele grupo, eu tendo a mudar a minha atitude, pra que eu fique validado com a atitude dos outros, querendo ou não, eu quero a normalidade, né? Eu quero ser parecido com o outro (Pré-Indicador EC2).

É eu acredito que tenha. Eu acredito que tenha limite sim na aprendizagem dele.... Eh por exemplo eu tenho aluno com deficiência intelectual. É um limite. Eu posso morrer de né... De lançar várias estratégias pra ele, ele não vai adquirir efetivo o conhecimento. Então eu no meu ver existe síndrome de aprendizagem do aluno (Pré-Indicador EC3).

Buscamos captar também como as professoras consideram o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Esse foi um dos temas abordados na formação continuada, relacionando o desenvolvimento humano e a importância da inserção do sujeito nas relações sociais e na cultura. É o que discute Tomella (1996), trazendo as contribuições de Vigotski sobre as funções mentais como processos complexos cujos componentes estruturais dependem tanto de processos naturais quanto de sociais para se desenvolverem. As funções psicológicas superiores são mediadas pelos signos culturais transmitidos socialmente e apropriados pelos

sujeitos, o que permite seu uso externo, quando utilizam a fala para a comunicação, por exemplo, e seu uso interno, quando os signos auxiliam no pensamento e no planejamento, bem como na aprendizagem do sujeito sobre o uso da memória (Tomella, 1996). Assim, os signos culturais medeiam o desenvolvimento intelectual e da subjetividade humana.

Para desenvolver habilidades, que não é só limitado no AEE, que só, não tá só dentro da fono... mas que tá em levar essa criança de repente pra ter mais acesso à cultura, né? Dentro das possibilidades, mas às vezes só o fato de ir conhecer um parque diferente, que às vezes é entrada gratuita que vai levar um pouquinho mais, aí mas tem isso, mas são opções, né? O quanto isso é enriquecedor pra vida deles. [...] a gente vê como é pobre, “aí eu fiquei final de semana em casa, né? Você tem bicicleta? Tem, mas daí nem pra sair?” (Pré-Indicador EC2).

Vislumbramos o princípio do entendimento da relação do desenvolvimento da criança em seu processo de desenvolvimento social, em que as funções psicológicas superiores se estruturam pela inter-relação e colaboração com o contexto social em que vive. Esse entendimento corrobora com a explicação do surgimento das formas superiores psíquicas de Vigotski (2022). Para ele, compreender a “transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais da conduta da criança significa captar o princípio da estruturação das funções psíquicas” (Vigotski, 2022, p. 284).

Com base nessa perspectiva, cabe questionar as possibilidades oferecidas em espaços públicos para as vivências, como citado na fala anterior. Ao olharmos para a cidade em que vivem os estudantes das docentes participantes da pesquisa, verificamos que há poucos espaços públicos voltados ao lazer e à cultura, sobretudo nas regiões periféricas. Nisso refletimos o quanto os agentes dos poderes do Estado, e aqui nos referimos à esfera municipal na qual esta pesquisa foi realizada, agem no intuito de destinar recursos e de planejar as cidades pensando no desenvolvimento humano e no atendimento às demandas de grupos excluídos, seja pela desigualdade social, seja pelo capacitismo.

Vigotski (2022) afiança que o comprometimento com o desenvolvimento das crianças com alguma deficiência se dá, sobretudo, pelo comprometimento com o seu desenvolvimento cultural. As crianças com deficiência não são inseridas no convívio cultural desde cedo, o que impossibilita que elas se apropriem dos modos da cultura em que vivem. Essa situação faz com que o desenvolvimento das suas funções psicológicas seja dificultado.

Ésta dificultad del niño deficiente para arraigarse en la cultura, alcanza su grado máximo en el área que nosotros más arriba hemos designado como el ámbito propio del desarrollo psicológico-cultural del niño: en la área de las

funciones psíquicas superiores, del dominio de los procedimientos y modos culturales de la conducta (Vigotski, 2000b, p. 42).

Vigotski (2000b) explica que essas crianças não são ligadas diretamente à cultura, que, por sua vez, não é organizada para suas especificidades. Por isso se faz preciso utilizar outros meios para que elas possam se apropriar dessa cultura e conviver com ela. A Educação Especial precisa eliminar os obstáculos que impedem o desenvolvimento cultural das crianças (Vigotski, 2021). Este trabalho compõe-se da busca por caminhos alternativos que o professor deve descobrir e elaborar para estabelecer possibilidades à aprendizagem. Nas crianças cegas, o Braille é um recurso para o acesso à leitura e à escrita; para as crianças surdas, a Libras, a linguagem que permite sua comunicação. Por meio desses recursos, é-lhes propiciado o seu desenvolvimento (Vigotski, 2021).

Pensando nesses caminhos alternativos e possíveis para os alunos com deficiência, em um dos encontros, foi trazida uma forma de trabalho em que se busca trilhar vias para a aprendizagem e para a inserção cultural:

Eu trabalho [no AEE] com alunos que já estão no ensino médio, então, as atividades lúdicas precisam ser diferentes, não dá pra ser igual, não tem como, não estão interessados. Então, eles tão interessados em trabalhar, eles tão interessados em, em pensar no futuro “Vamos comparar quanto que uma empresa paga pra outra... Tá, professora não consigo saber a centena, dezena, né? Tem que diferenciar.” Então, tudo isso ajuda eles também a entender, mas na prática, naquilo, na vivência que eles vão ter um dia (Pré-Indicador EC7).

Ainda relacionando a compreensão do desenvolvimento humano e os estudos vigotskianos, observamos, nos diálogos sobre a importância da inserção social e cultural dos estudantes, a compreensão de que a responsabilidade de propiciar condições de desenvolvimento para a pessoa com deficiência é parte de outras instâncias da sociedade:

Olha, eu acho que não seria só uma responsabilidade da escola, eu acho que seria uma sociedade em geral e aí eu vou de governo, secretaria da educação. Trabalho numa escola que é o novo ensino médio, a proposta do novo ensino médio, só que daí você chega pra escola real isso e vê aquilo que é proposto você fala, não tem, então assim é bonito o papel, né?? (Pré-Indicador EC2).

Problematizamos aqui a questão da responsabilidade por uma sociedade inclusiva, ao trazermos as discussões incitadas pelas reflexões acerca do modelo social de deficiência em que a deficiência não é tida como o único fator que impõe restrições a determinadas atividades de uma pessoa. O modelo social de deficiência acusa a sociedade de não permitir a participação de todos, criando “contextos pouco sensíveis à diversidade corporal” (Diniz, 2007, p. 17). Diniz (2007) fala do que considera uma revolução nos estudos sobre a deficiência, quando o modelo social de deficiência passou a contestar o modelo médico, trazendo novas percepções a respeito dessa área:

De um campo estritamente biomédico confinado aos saberes médicos, psicológicos e de reabilitação, a deficiência passou a ser também um campo das humanidades. Nessa guinada acadêmica, deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente (Diniz, 2007, p. 9).

O modelo social de deficiência defende a ideia da variabilidade humana e do respeito à diversidade do corpo humano, o que não exclui a necessidade de recursos da medicina. Nesse ponto, essa compreensão declara que não são só as pessoas com deficiência que precisam de algum tipo de cuidado médico. Quaisquer indivíduos estão sujeitos a, em algum momento de suas vidas, precisarem de cuidados e recursos da medicina ou de outras áreas. Gesser (2020) afirma também a defesa da interdependência entre indivíduos, pois a dependência e a interdependência são condições inerentes aos seres humanos e indispensáveis para que uma sociedade funcione. Diniz (2007) ressalta que o modelo social de deficiência enfatiza o rompimento com o modelo biomédico, que julgava que as más condições em que as pessoas viviam advinham de sua inabilidade corporal, e não de injustiça social.

É possível observar pontos de semelhança entre os pressupostos do modelo social de deficiência e aqueles defendidos pelos estudos capacitistas que também apontam a patologização que o modelo médico imprime às pessoas com deficiência. Gesser (2020) discorre que o capacitismo posiciona a deficiência como se ela necessitasse ser “melhorada, curada ou mesmo eliminada” (Gesser, 2020, p. 18). Estudos mais recentes acerca do capacitismo têm proposto a discussão de questões importantes que instigam a pensar no olhar que a sociedade lança buscando um “ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18), que, por sua vez, se apoia em discursos médicos que alegam o binarismo norma/desvio. Gesser,

Block e Mello (2020) consideram o capacitismo como estrutural e estruturante, pois é capaz de perpassar as relações, constituindo os sujeitos e as organizações sociais.

Algumas das questões propostas pelos estudos capacitistas estiveram presentes em reflexões que realizamos coletivamente com as professoras. Em uma dessas reflexões, ficou evidente como o capacitismo está presente na escola e na sociedade: *“Eu tenho uma aluna com paralisia cerebral, ela tem vinte e dois anos e às vezes as pessoas chegam e falam “que bonitinha, olha”. Ela detesta, ela detesta, ela fica com aquela cara... aí mas é isso, é o olhar para deficiência e não pra pessoa”* (Pré-Indicador EC2).

Aqui a professora percebe o capacitismo no modo como muitos professores se dirigem aos estudantes com deficiência, o que pode ser verificado no vocabulário infantilizado que um professor da escola utiliza para se dirigir a uma estudante adulta. A infantilização está também na entonação da voz e na postura do professor, conforme situação descrita pela participante. Observamos igualmente como a professora concebe essa situação de forma crítica e como se mostra desapontada ao perceber essas relações capacitistas na escola.

As práticas que se apoiam em um ideal de corponormatividade (Gesser, 2020) consideram no indivíduo apenas a deficiência, limitando todos os aspectos que o constituem à sua condição biológica. Ainda sobre a situação apontada pela professora acima, notamos como o professor de sua escola desconsiderou a estudante em relação à sua faixa etária e à sua capacidade de percepção. Gesser, Block e Mello (2020) discorrem sobre como o capacitismo acaba por classificar alguns sujeitos como inferiores e como tal discurso “tem contribuído com a Patologização de várias populações, ‘infantilizando-as’, declarando-as fracas, vulneráveis, sem inteligência, propensas a doenças, menos avançadas, necessitando eternamente de cuidados” (Gesser; Block; Mello (2020, p. 26).

Continuando no tocante a discursos de classificação dos sujeitos e da patologização sobre a educação, os saberes médicos e neuropsiquiátricos têm também agido sobre o trabalho e a definição das estratégias na Educação Especial, bem como sobre as concepções produzidas a respeito da deficiência e das estratégias para o trabalho com os estudantes com deficiência. Dessa forma, analisamos como há ainda falas que sugerem a presença de posições sustentadas em discursos vinculados à patologização.

Então, digamos ah, nós temos aquela listagem das características. O que que a gente pode trabalhar com o nosso aluno? O aluno TEA, ele tem é digamos questão de memória de curto prazo, né? Ah precisa ser trabalhado isso, questão social que é um dos pontos assim que eles não conseguem (Pré-Indicador E).

Por outro lado, observamos as críticas que puderam ser elaboradas com base nas discussões feitas no percurso formativo. A seguir constatamos como esses discursos capacitistas, por serem determinantes nas estratégias, acabam predominando nas salas de aula, observando aqui uma crítica que a professora pôde elaborar ao cenário da Educação Especial: *“É que eu vejo que cada vez mais o aluno ele está é, parecendo que ele está numa classe especial dentro do regular, porque ele está atrelado cem por cento ao segundo professor”* (Pré-Indicador EC8).

Em exposições de outras professoras, no entanto, constatamos uma reflexão sobre a medicalização dos estudantes. Tal crítica pode ter sido possibilitada à medida que dialogamos nos encontros acerca dos discursos que classificam os estudantes conforme determinadas patologias que comprometeriam sua aprendizagem. Beltrame, Gesser e Souza (2019) discutem como os processos de medicalização se constituem em tentativas de homogeneizar padrões de aprendizagem e de comportamento tidos como inadequados, o que por consequência acaba por isentar a responsabilidade de outras esferas. Uma das falas das docentes atentou sobre o uso da medicação e como a escola pode criar alternativas para ele:

Só a medicação não funciona. A medicação e psicoterapia. [...] a escola sabe que um texto gigante, uma cópia de quadro é ali que o professor pega, entendeu? E às vezes possa dar é, são as duas coisas, aí de repente não toma medicação, mas daí a escola vai ter [...] agora tá na hora de você ir lá no banheiro, sabe que não vai no banheiro, mas vai lá no banheiro vai tomar uma água e volta. Já deu, entendeu? (Pré-Indicador EC6).

Constatamos que há contradições no grupo em relação ao modo como as participantes concebem a deficiência. Tais divergências denotam posicionamentos diferentes a respeito do trabalho pedagógico com os estudantes. Em um diálogo entre o grupo, observamos como duas professoras afirmam esses posicionamentos divergentes:

Trecho de diálogo EC3:

Helena: *A normalização ela já foi um princípio norteador, já foi, na época da integração tá. E o que era isso? Quando a gente falava na época, dos anos oitenta, que o aluno ia pra escola para se socializar. Porque entendia-se que ele não tinha condições de acessar nenhum tipo de conhecimento então a escola cumpria com um objetivo, o objetivo de socialização. E aí ele tinha que estar pronto para estar naquele ambiente de ensino*

regular, que ele ficava numa classe especial [...] Só e esse princípio ele passava daí por (inúmeros) atendimentos, pra se regular né? (Pré-Indicador EC3).

Luciana: *Mas Helena quando tu fala isso pra mim eu me identifico com parte do texto. Porque pra mim hoje dentro da escola. Olha que interessante porque eu compreendo que algumas habilidades eles precisam, pra esse aluno ele ter um aproveitamento de estar aqui eu não digo cem por cento. Mas tem alguns casos que eu acho que teriam que ter uma base, adquirir determinadas habilidades, entendeu? (Pré-Indicador EC3).*

Percebemos, nas falas anteriores, um diálogo acerca de dois modelos de abordagem com estudantes com deficiência, o modelo de integração e o modelo de inclusão. Nesse diálogo observamos as contradições que o grupo apresenta quanto a tais perspectivas da Educação Especial em que há a defesa do modelo que reputa ao estudante a necessidade de que ele seja preparado previamente para conseguir ter aproveitamento acadêmico na escola.

Do modelo da integração ele joga, não é que ele joga mas ele responsabiliza o aluno, é só o aluno que tem que se adaptar, então a gente normaliza o aluno, a gente habilita ele pra tá no espaço e a gente não modifica o espaço, o espaço continua o mesmo e a inclusão ele é o oposto né, a gente vai trabalhando com os dois, o espaço também tem que ser mudado (Pré-Indicador EC8).

O modelo de integração, predominou nos anos 1980 e estabelecia que os estudantes podiam estar na escola comum, desde que passassem por processos de reabilitação (Gesser, 2020). Vigotski (2022) afirma que a Educação Especial é indispensável no sentido da organização de atividades específicas para adaptações que o estudante requer, porém seus princípios não citavam nenhuma preparação prévia à qual a criança deveria ser subordinada.

Não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os com atraso mental. Porém, esses conhecimentos e essa aprendizagem especiais devem estar subordinados à educação geral, à aprendizagem geral. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança (Vigotski, 2022, p. 100).

Com base nas concepções que as professoras apresentaram, buscamos entender de que forma essas profissionais vislumbram a deficiência e a Educação Especial, o que se relaciona ao seu trabalho no AEE, pois entendemos que a composição da sua subjetividade age sobre as estratégias e perspectivas que elas elaboram no exercício da docência que realizam. Dessa maneira, reafirmamos as contradições presentes nesse grupo de professoras em relação às bases em que se apoiam para o entendimento da deficiência, que ora estão próximas a entender a pessoa com deficiência como um sujeito que deve ser respeitado em sua singularidade e compreendido no contexto no qual ele deve ser inserido, ora se baseiam em princípios de

classificação dos sujeitos, os quais devem ter suas funções aprimoradas para poder incluir-se socialmente.

5.4 Núcleo 4: Possibilidades de mudanças nas significações das docentes: *“Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, dE a gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar”*

Trazemos nesse núcleo as significações sobre as quais analisamos possíveis mudanças em relação ao que as participantes da pesquisa concebem, ou concebiam, a respeito de alguns dos temas discutidos no percurso formativo. As falas apontadas aqui foram manifestadas sobretudo nos três últimos encontros, sugerindo as novas perspectivas possibilitadas após as discussões realizadas com o grupo na pesquisa.

É importante dizer que não afirmamos que todos os princípios discutidos na formação foram assimilados de forma integral pelas participantes e que estas tenham transformado em todos os âmbitos o seu pensamento e perspectivas acerca da deficiência e do trabalho no AEE. Essa análise apoia-se no horizonte da totalidade que consideramos para entender as significações das docentes, que foram produzidas tanto em sua trajetória de formação quanto nas condições que encontraram para a realização do seu trabalho. Para que haja mudanças nas significações, faz-se necessário que os professores estejam em constante formação e que esta se relacione à sua realidade, uma formação situada, em que possam ser discutidos os dilemas e questões próprios daquele grupo.

Para além da formação, é preciso que as condições materiais e organizacionais das unidades escolares sejam adequadas para que um trabalho inclusivo possa ser concebido e exercido pelas docentes. Com essa compreensão, intentamos nesse núcleo pôr em evidência as falas que denotam possíveis mudanças, fissuras, reflexões produzidas ao longo dos encontros e que podem conduzir as professoras a novas significações e formas de conduzir seu trabalho na Educação Especial.

Primeiramente, enfocamos as mudanças que surgiram, durante o percurso, a respeito do que concebiam sobre a importância da teoria. Evidenciou-se uma contradição entre a relação teoria e prática, pois há indícios que apontam para a valorização da prática sobre a teoria, o que pode estar vinculado a um movimento praticista bastante presente nos discursos da educação. Esses discursos reforçam a epistemologia da prática, que se opõe à epistemologia da práxis, esta sim apoiada na teoria, no conhecimento científico. Nesse mesmo direcionamento, as

formações de concepção neoliberal do saber fazer se baseiam na formação de competências, sobretudo individuais, que ao desvalorizar os saberes formais podem levar ao empobrecimento da produção de conhecimento e do processo de ensino-aprendizagem (Moretti; Moura, 2010). Para Moretti e Moura (2010), há a tendência de tomar o conhecimento algo utilitarista, que não objetiva o desenvolvimento humano: “*Eu vejo assim um pouco, porque, quando é muito conteúdo a teoria, a gente gosta mais da prática. Assim, eu acho que a prática a gente consegue aprender mais assim*” (Pré-indicador E).

Por outro lado, as professoras concebem também um olhar crítico quando mencionam as condições para a efetivação do que elaboram teoricamente, pois muitas vezes a realização, na prática, é dificultada. São, novamente, os elementos das condições de trabalho que impedem a realização de um trabalho plenamente inclusivo. Assim, estabelece-se uma distância entre a teoria e a prática:

Olha, eu acho assim que na teoria e a conversa é maravilhosa, mas até chegar nas escolas, toda essa informação, ela acaba se perdendo e não sendo efetiva. [...] Então ainda falta mais pessoal para dar o suporte para os professores. Porque às vezes a gente pergunta por algo, a gente demora uma, duas semanas para ter um retorno (Pré-Indicador E).

Ao longo das discussões nos encontros, observamos como as perspectivas sobre a teoria foram sendo recompostas. Para Silva (2017), a teoria nutre a prática, entendendo a primeira como a possibilidade de “constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade. Deste modo, o trabalho docente é, também, práxis” (Silva, 2017, p. 126). A autora sustenta a importância de uma teoria pautada na práxis como promotora e limite do conhecimento. Ou seja, em um pensamento marxista, esse conhecimento é sempre produzido na relação com a prática humana.

As falas das professoras durante os encontros demonstraram aos poucos melhor entendimento quanto à importância da teoria para as práticas que realizam:

Muito significativo, significativo do ponto de vista que a teoria ela sempre fica lá guardadinha. E esse exercício da gente pegar lá o nosso planejamento, as nossas atividades de AEE e colocar dentro disso aqui, relacionando esta teoria, é um exercício que a gente não, não deve perder. A gente deve continuar linkando pra realmente ter a práxis no nosso trabalho (Pré-Indicador EC5).

Então, pra mim isso foi muito importante porque eu saí da faculdade dois anos atrás, 2020. Então esse link de ter esse apoio teórico de ter essa parte de diálogo, de estudar teoria junto, sabe? É, eu acho que isso contribui muito para gente pensar num objetivo real do

AEE, de como que a gente pode realmente ter a nossa prática para que ela seja transformadora, para que ela tenha um resultado (Pré-Indicador EC5).

Colocamos em evidência as concepções que denotam alguma mudança a respeito de quando as professoras abordaram o trabalho na Educação Especial e no AEE e que foram sendo constituídas pela dialogia dos encontros formativos. Falar do trabalho da Educação Especial nos leva a pensar sobre seu papel na escola. Ele, em princípio, deve ter o mesmo objetivo daqueles estabelecidos para a escola regular: a garantia de acesso ao conhecimento acumulado e produzido cientificamente. Esse é um fundamento de Vigotski (2022), que afirma que o objetivo da Educação Especial e do ensino regular deve ser propiciar o conhecimento, ainda que para isso a Educação Especial precise percorrer caminhos e estratégias diferentes do ensino regular.

Para o alcance da aprendizagem, é preciso que o estudante com deficiência esteja inserido no processo de aprendizagem em uma classe comum; esse é um trabalho que se direciona pela inclusão. A escola deve possibilitar a todos os estudantes a elaboração conceitual, o “pensamento sintético, organizado, sistemático, conceitual, simbólico” (Padilha, 2018, p. 70), o qual é apontado pela defectologia como possível de ser atingido por meio das vias colaterais. Essas vias dão-se quando esses estudantes são inseridos no mundo simbólico da atividade humana (Padilha, 2018). Não basta, portanto, que o estudante frequente uma classe comum. Faz-se preciso que, nesse ambiente, o ensino seja próprio ao seu modo de aprendizagem.

Na sequência, verificamos a mudança de uma concepção que sugeria o trabalho mais individualizado na sala do AEE para outra que destaca a necessidade de maior dedicação a um trabalho pedagógico que envolve a sala regular. Essa indicação remete-se a uma alteração na organização do AEE, que, nessa rede e de acordo com as falas das professoras, acaba priorizando os atendimentos individuais também em razão da intensa demanda de trabalho, funções e alunos a serem atendidos por uma professora apenas. A demanda dos atendimentos no contraturno, o número de funções do AEE e sua estrutura na escola acabam por fazer com que o trabalho das professoras priorize os atendimentos com os alunos nas salas do AEE, realizando poucos contatos com os professores das classes comuns e quase não tendo tempo para o acompanhamento dos estudantes nas classes. Observamos uma mudança a respeito desta abordagem possibilitada pelas discussões:

Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar absolutamente nada. [...] talvez fosse o caso de conversarmos

para não ser o maior tempo de atendimento a alunos e sim o maior tempo da gente na escola, entendeu? (Pré-Indicador E).

Verificamos nas falas exibidas algo de novo que a professora trouxe inicialmente em suas observações: a priorização de um trabalho direcionado às habilidades específicas dos estudantes para suprir aspectos que lhes faltavam acabou sendo modificado para uma perspectiva que considera o estudante inserido socialmente e aprendendo com seus pares. Assim, o grupo pôde compor uma concepção de trabalho no AEE não restrita à sala de recursos, o que também vai na direção da ruptura à segregação desse atendimento.

É preciso destacar, no entanto, que as significações indicam que as docentes caminham para uma compreensão de outros processos que compõem o cenário em que desenvolve seu trabalho, o que discutimos posteriormente. É imprescindível que as professoras compreendam que a realização do trabalho do AEE integrado a todo o ambiente escolar está condicionado ao contexto em que a escola e a Educação Especial se organizam e de como ambos, por sua vez, dependem de outros determinantes que participam de sua estruturação.

A fala a seguir se remete à importância de o AEE estar presente em toda a rotina escolar, intervindo também, ou sobretudo, nas salas de aula, que é onde o estudante passa a maior parte do tempo:

Essa evolução que ele teve, que todos perceberam o quanto evoluiu. Não foi um trabalho digamos só meu. Também não quero esse mérito, né? Mas foi em conjunto com a professora dele, a segunda professora com a professora da sala que também permitiu essas brincadeiras na sala (Pré-indicador EC2).

Nesse sentido, o entendimento sobre a necessidade de o AEE cumprir sua função como um serviço que age sobre toda a escola foram surgindo nas discussões propiciadas no grupo. Assim, reafirmamos que a formação continuada, além de outras condições já referenciadas, pode suscitar novas formas de conceber e realizar o trabalho docente, porém a formação deve estar apoiada na participação dos professores, tomando-os como intelectuais capazes de pensar a busca de soluções para as questões que envolvem a sua realidade (Giroux Jr., 1997). Foi nessa direção que as significações das professoras caminharam, no pensar a sua realidade, de maneira que a Educação Especial possa ser compreendida e realizada conforme outros horizontes.

Quando afirmamos que a Educação Especial deve seguir os mesmos objetivos que o ensino regular, não deixamos de considerar que há especificidades na docência dos estudantes atendidos no AEE. As estratégias na Educação Especial precisam ser por vias alternativas,

apoiadas em recursos pedagógicos próprios para as necessidades de aprendizagem de cada estudante (Vigotski, 2021). Acerca dos conhecimentos e das estratégias em que o professor do AEE precisa fundamentar-se, remetemo-nos a Vigotski (2021, p. 74):

É necessário ainda levar em consideração as especificidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve saber onde se enraíza a especificidade da pedagogia especial, quais fatos no desenvolvimento da criança respondem a essa especificidade e a exigem. [...] Para o pedagogo, é muito importante saber exatamente essa especificidade da via pela qual deve conduzir a criança.

Nessa direção, no último encontro, questionaram-se as professoras sobre o que elas apontavam como mudanças em sua forma de conceber a Educação Especial após a realização dos encontros. Uma das professoras afirmou que, por meio das discussões com o grupo, reconheceu ainda mais a importância de observar a condição de aprendizagem de cada estudante, percebendo-o em sua singularidade:

Eu tenho tido mais cuidado quando eu vou propor, quando eu vou montar um planejamento pra realmente ver qual é o nível de desenvolvimento que aquela criança tá e propor atividades que eu consiga ver onde ele está e o que que ele ganhou com aquilo que eu propus pra ver se ele realmente andou um pouquinho (Pré-Indicador EC8).

Consideramos que os indícios emergidos sugerindo uma mudança na perspectiva por que o grupo foi caminhando se remetem a um princípio, a uma possibilidade de transformação nas significações, as quais esperamos que possam gerar novas formas de atuar na Educação Especial. Entre algumas dessas mudanças possíveis, está a maneira de conceber as limitações dos alunos, tidas em alguns momentos como impossíveis de serem transpostas. Quando tais discussões foram confrontadas com a teoria proposta nos encontros, em que buscamos o questionamento da deficiência como limitação, outras concepções foram constituídas:

“Se lhes ensinam de outro modo aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às características específicas do seu estado, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos” [leitura de trecho de Vigotski, 2021]. Que que eu trouxe nesse contexto? Ensinar de outro modo. Como que eu vou ensinar a Maria algumas palavras, a formar as sílabas? E eu comecei... ah ela gosta muito de princesas, eu comecei a fazer as atividades colocando as princesas, ah, como que é o nome, a cor da roupa? (Professora Paula, EC5).

A mudança dessa perspectiva é observada sobretudo quando trazemos uma manifestação nos diálogos dos encontros anteriores: “É eu acredito que tenha. Eu acredito que

tenha limite sim na aprendizagem dele.... Eh por exemplo eu tenho aluno com deficiência intelectual. É um limite. Eu posso morrer de né... De lançar várias estratégias pra ele, ele não vai adquirir efetivo o conhecimento” (Pré-Indicador EC3).

A teoria traz possibilidades de olhar para a realidade de outro ângulo, por isso a relação teoria e prática é indispensável na formação docente. Silva (2017), citando Vasquez (1968), discute que a práxis aponta para a indissociabilidade das dimensões teórica e prática, pois a práxis é que possibilita a transformação do mundo em um mundo humanizado, transformação que se consolida em bases do conhecimento e da transformação. Assim, a teoria esteve como diretriz na formação proposta ao grupo. Esta dissertação não dará conta de analisar as transformações nas estratégias realizadas no AEE, porém ao mirar as transformações nas significações das docentes se intenciona que tais estratégias possam estar mais bem fundamentadas pelas professoras.

Dessa forma, as concepções sobre o estudante com deficiência, durante o percurso, demonstraram estar mais apoiadas nas discussões teóricas realizadas. Um dos aspectos foi a possibilidade de compreender a deficiência também como um aspecto da diversidade, valorizando outras formas de existência. Para essa discussão, apoiamo-nos nos estudos do capacitismo (Gesser, 2020) e no modelo social de deficiência (Diniz, 2007), a respeito dos quais já discorremos na fundamentação teórica e nos núcleos anteriores desta dissertação. O capacitismo, presente em nossa sociedade, acaba por estabelecer nossas relações e, na escola, por agir sobre a abordagem pedagógica direcionada ao estudante. Observamos a seguir a mudança para uma perspectiva que vislumbra as possibilidades no sujeito com deficiência, o que aponta para um princípio que avança na direção da ruptura com o modelo capacitista, bem como o entendimento de como esses padrões capacitistas se dão na sociedade:

Eu percebi que esse meu olhar em relação aos alunos mudou, assim. Então algumas habilidades que eu fui percebendo tendo um olhar mais sensível pra perceber que eles possuem, ao invés de ficar com o olhar muito focado naquilo que eles não conseguem. Eu acho que as discussões me proporcionaram ter esse olhar um pouco mais sensível (Pré-Indicador EC8).

Esse percurso tentou apreender as significações das docentes, entendendo que tais significações são construídas historicamente, compondo a subjetividade dos indivíduos, e sabemos que elas não são suprimidas ou transformadas facilmente. Por isso, o movimento alcançado na formação continuada gerou ainda brechas finas de ruptura para que assim se possa transformar o pensamento das profissionais participantes desta pesquisa. Atenta-se também para o fato de que a compreensão das significações se dá pela apreensão das particularidades históricas e sociais que as compõem (Aguilar; Ozella, 2013). Logo, entendemos que o pensamento das docentes apoiado em alguns aspectos no capacitismo foi constituído em um histórico de educação que não permitiu que aqueles considerados diferentes estivessem nas escolas regulares e, quando aceitos, eram colocados em salas especiais para o seu atendimento, ficando segregados.

Outra discussão importante surgida nos encontros e que suscitou possibilidades de mudanças na perspectiva das docentes foi referente à patologização. Beltrame, Gesser e Souza (2019) discorrem acerca do que ocorre com frequência na avaliação ou nos processos de encaminhamento do estudante para o atendimento no AEE: a prevalência dos saberes do campo da medicina sobre os saberes do campo da educação. A contradição evidencia-se aqui, pois se mantém um critério médico para a condução do trabalho pedagógico. O professor não tem o poder de decisão ou mesmo de avaliar se o estudante deve ser atendido na própria escola para receber atendimento pedagógico como o do AEE, confirmando-se assim a retirada de poder do professor sobre o seu trabalho.

[Trecho de diálogo EC6:]

Helena: *Ali ele [Vigotski] coloca que o biológico não determina, né? Ele tá realmente dizendo que é a questão da interação social... [...] Isso, é, tanto é que a coordenação nem quer mais CID, ela quer que a gente fale do desenvolvimento.*

Fernanda: *Mas aí eu vou fazer uma crítica em relação a isso. Porque ao mesmo tempo que a gente não pode é se apegar ao laudo, a gente depende de um laudo pra um aluno ter um atendimento especializado, né? Então, você tem na escola o aluno que apresenta é a necessidade de ter um acompanhamento e você não consegue atender ele no AEE...*

A patologização e a medicalização têm sido cada vez mais presentes quando os estudantes não atingem a aprendizagem esperada para sua idade. O sistema de ensino, em meio a tantas fragilidades, desde a falta de estrutura até a falta de formação e valorização dos docentes, acaba por atribuir ao estudante a responsabilidade pelo fracasso na aprendizagem. Beltrame, Gesser e Souza (2019) falam quanto à busca da escola de resolver seus dilemas em outros âmbitos. Assim, o sistema de ensino acaba por classificar os estudantes com algum

transtorno de aprendizagem, os quais devem ser acompanhados por vias médica e, muitas vezes, medicamentosa. Dessa maneira, muitas situações que deveriam e poderiam ser conduzidas por ações pedagógicas no ambiente escolar acabam sendo atendidas por protocolos médicos.

Entendemos que a patologização e medicalização são processos que tentam homogeneizar a aprendizagem em padrões, a fim de estabelecer o que é aceitável em relação aos modos de aprender (Beltrame; Gesser; Souza, 2019). Nos diálogos em torno desse tema, observamos como os problemas de aprendizagem são conduzidos frequentemente por um aspecto patológico a ser investigado no estudante, excluindo-se a análise de outros eventos que podem interferir no processo de aprendizagem, tais como o contexto escolar, o contexto familiar e a própria prática pedagógica, que pode estar inadequada àquele grupo de estudantes:

Uma turma tinha alunos com muitas dificuldades, o problema não era a questão da metodologia de ensino e sim o que aqueles alunos teriam que não estavam aprendendo? O problema sempre é levado pra que se investigue a condição do aluno, a condição de saúde daquele aluno pra aprender e não a metodologia daquele professor ou até mesmo da escola (Pré-Indicador EC8).

Observamos também que os debates suscitaram crítica à medicalização; as manifestações indicaram que uma formação dialógica e fundamentada teoricamente é capaz de provocar perspectivas mais amplas na investigação das questões que envolvem a aprendizagem e que não devem estar restritas à classificação das crianças e dos adolescentes. A medicalização como o principal recurso para a melhoria da aprendizagem de um estudante passou a ser contestada:

A neuro que acompanhava ele [um estudante com TDAH] tirou a medicação porque é possível, ele tava se desenvolvendo [...] e aí o que a gente recebeu da mãe é a questão da medicação, de que na escola onde ela tava os professores só falavam: tem que dar medicação, porque o melhor pra ele é a medicação. Então, o quanto isso ficou eu acho que pra mãe, né. [...] Mas espera aí, será que ele tá tendo um prejuízo na aprendizagem ou ele precisa de medicação pra se comporte na cadeira? (Pré-Indicador EC6).

O campo da Educação Especial deve, portanto, trazer reflexões para pensar esse cenário, em que as diversas formas de aprendizagem não sejam simplesmente tomadas ou conduzidas pelo modelo médico. É necessário romper com os obstáculos pedagógicos que impedem que todos os estudantes possam se desenvolver. Para tanto, as estratégias de ensino devem ser planejadas de forma com que cada estudante, com suas especificidades, possa aprender em sua classe com seus pares.

A inserção do estudante não se dá apenas pela matrícula no ensino regular; é preciso a ação de toda a equipe escolar, para que se trabalhe não apenas para a inserção do estudante, mas para a sua aprendizagem. O que se constata, porém, é que a aprendizagem do estudante com deficiência na classe regular ainda ocorre de maneira bastante precária, o que passou a ser analisado mais atentamente pelas professoras participantes. Uma relevante manifestação apontou para a participação dos outros professores:

O aluno não tá querendo por exemplo ir pra sala de aula, eu tento, a professora tenta, mas vem um outro professor da disciplina e tenta e intervém ajuda, então isso acontece. Então acaba sendo [palavra incompreensível] mas na questão da adaptação e de pensar o processo de aprendizagem daquele aluno já um pouco mais difícil de fazer o professor se envolver (Pré-Indicador EC8).

As significações indicam a precariedade com que a inclusão do estudante é realizada, pois muitas vezes o entendimento é priorizar a socialização do estudante, e não sua aprendizagem. No relato trazido anteriormente, a crítica ao processo de inclusão no que se refere à aprendizagem, a professora afirmou que há o envolvimento da escola para que o estudante esteja inserido, porém constata-se que ainda é preciso caminhar na direção de uma inclusão que proporcione a aprendizagem de todos. Padilha (2022) discorre a respeito da estrutura que a escola precisa ter para que a inclusão ocorra plenamente:

Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem o acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares: professores que saibam do que realmente estas crianças e jovens necessitam; equipe de profissionais que saiba orientar professores e familiares, acompanhando-os no processo de aprendizagem de seus alunos e filhos; número suficiente de pessoas para cuidar destes alunos na escola; número menor de alunos por sala de aula; salas de recurso em pleno funcionamento; estrutura física adequada dos prédios; possibilidades de locomoção garantidas; projeto pedagógico coletivo; estrutura e funcionamento administrativos compatíveis com o projeto pedagógico e com as singularidades dos diferentes grupos de crianças e jovens (Padilha, 2022, p. 35).

A análise de Padilha (2022) nos conduz a pensar o contexto do sistema de ensino para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Olhar para as condições materiais e organizacionais nos auxilia a compreender alguns dilemas que dificultam as estratégias da Educação Especial e do AEE. As condições para a Educação Especial se realizar na escola precisam considerar os muitos elementos que a dificultam, desmascarando os determinantes sociais que, quando não analisados, culpabilizam aqueles que são vítimas nesse contexto, tanto

estudantes quanto professores (Nasciutti, 2017). Inicialmente, as significações apontavam para os professores das salas regulares como os principais responsáveis pela não inclusão dos estudantes: “*Sim... [o professor de turma] Não sabe e não quer [auxiliar os estudantes com deficiência], todo ano recebem uma orientação, aí vem uma professora “ah mas eu já vi isso ano passado! Eu falei: A orientação é a mesma! Então você já sabe você recebeu!”* (Pré-Indicador EC1).

Quando os determinantes sócio-históricos do contexto educacional não são tomados como os mediadores no processo de ensino-aprendizagem, o entendimento pode tornar-se simplista e culpabilizante. A formação continuada precisa, portanto, discutir esse contexto mais amplo que se relaciona com o trabalho do professor nas escolas, indo para além da abordagem da didática e das estratégias de aprendizagem, como frequentemente observamos nos modelos que têm o enfoque praticista (Hypolito, 2022). Uma formação que considera tal discussão pode suscitar novas compreensões, observando de maneira mais complexa as condições docentes:

Ter alguém específico de fora [da escola] pra orientar, né? Pra conversar, pra ajudar nisso porque às vezes tá todo mundo ali naquela rotina já tá exausto, não consegue ter um outro olhar diferenciado e acaba nisso, porque assim, a gente fala da questão dos alunos, da aprendizagem, mas a gente também tem professores que tão esgotados (Pré-Indicador EC6).

Acho humanamente impossível, tá? Acho que eles [os professores] não dormem. Até mesmo questão das vezes eu sinto falta, eu professora estar lá com o professor planejando, pra esse professor, que com certeza não teve uma formação para lidar com aquele aluno, não consegue avaliar da forma que a gente consegue avaliar quando tá lá com ele [o estudante com deficiência], porque ele tem outros 30 poucos para avaliar também (Pré-Indicador EC7).

Há soluções muito além só da situação do professor, né? Só professor, é uma coisa que foge também um pouco do controle, porque eu percebo lá na escola, que tem professores que se interessam, mas eles tem que dar conta em 45 minutos, são 200 alunos que se tem. E aí eu percebo que acaba passando... (Pré-Indicador EC7).

Evidenciamos algumas mudanças no entendimento dos dilemas que envolvem a educação, dando indícios de uma possível modificação na compreensão mais restrita que culpabiliza os professores como os únicos responsáveis pelo ensino. Sabemos que essa ruptura envolve um trabalho de formação contínua e de conscientização dos profissionais que atuam na educação, a fim de que possam compreender os determinantes que medeiam a educação e a Educação Especial e que agem sobre o trabalho dos professores, como as condições da formação e as da estrutura de trabalho. Na primeira manifestação há o apontamento de que os

professores da disciplina recebem orientações de como atender os estudantes, porém orientações apenas não bastam; é preciso uma política de formação contínua no sistema escolar a fim de que a Educação Especial seja tomada como um atendimento a ser realizado por todos os profissionais, pois a educação, para ser inclusiva, deve estar imbricada em toda a unidade escolar. Como já refletimos aqui, é necessária formação constante a todos os professores.

Para além das modificações nos campos da educação, da formação docente e das condições de trabalho, é indispensável toda uma sociedade comprometida com a mudança da estrutura e dos comportamentos capacitistas. Entendemos a educação como um dos meios para que o sujeito com deficiência tenha acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento, porém ela é apenas um dos recursos para que esse fim seja atingido. É preciso entender que as possibilidades de inclusão dependem de uma estrutura social mais justa, menos desigual, capaz de criar condições para que todas as pessoas possam acessar os bens produzidos pela humanidade.

6 ANÁLISE INTERNÚCLEOS

No momento final dessa análise, a análise internúcleos, efetivamos as explicações sobre o processo de significação apresentado nos núcleos pelo entrelaçar da teorização dessas significações com um trabalho interpretativo que articula todos os núcleos produzidos nesta pesquisa. Na composição de uma síntese das teses elaboradas nos núcleos, vemos essa síntese como provisória, pois a compreensão da realidade, estando em movimento, não se finaliza em uma pesquisa.

Nesse movimento internúcleos, retomamos o objetivo proposto, da apreensão das significações acerca do trabalho e da formação de docentes do AEE atuantes na rede pública por meio de um percurso de formação continuada mediado por processos dialógicos e participativos. A análise pautou-se na contextualização dessas significações, pois, além de corresponderem a constituições singulares, se efetivam também como expressão das condições históricas, políticas e sociais que as produziram (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Buscamos apreender as significações das docentes em seu movimento dialético entre subjetividade e objetividade, que vislumbra tais profissionais constituídas nas relações sociais e históricas que vivenciam (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Assim, investigamos os fenômenos de significação em sua relação dialética na intenção de atingir a totalidade concreta que os constitui (Kosik, 1976). Para tanto, articulamos as significações que constituem a docência no AEE em torno da trajetória de formação acadêmica, do trabalho e das estratégias pedagógicas, bem como das possibilidades de mudança suscitadas durante a formação continuada.

Na articulação dos núcleos, entendemos como as significações das docentes no AEE foram determinadas pelas mediações sócio-históricas. Num primeiro momento, tomamos as significações sobre a formação inicial e continuada, percebendo como elas se relacionavam com o atendimento dos estudantes no serviço do AEE. Abordamos assim os aspectos do trabalho que se conformaram por meio de uma formação inicial que abordou a Educação Especial de forma insuficiente. A maioria das professoras cursou a licenciatura em Pedagogia no formato EaD, bastante criticado quanto à preparação de profissionais para a docência, que acabam tendo muitas lacunas em sua formação (Gatti *et al.*, 2019).

A busca pela formação continuada é marcada sobretudo pelo que hoje se propaga como autoformação, tendo muitas das participantes realizado cursos *lato sensu*, com enfoque próximos a áreas da saúde, de frequência semanal e custeadas pelas elas próprias. Apesar da realização da formação continuada pela coordenadoria da Educação Especial da rede, a situação

de instabilidade do vínculo empregatício, que faz com que novas professoras iniciem a cada ano na função do AEE, resulta no fato de a formação não se tornar efetivamente contínua.

Entendemos esse cenário, tanto da formação inicial quanto da formação continuada, em que ambas são tomadas como um produto a ser barateado pelo atendimento em larga escala, conforme a lógica neoliberal, que prioriza o aligeiramento, a fragmentação e a flexibilização e que precariza a formação docente ao se recuar a docência da teoria que a fundamenta (Kuenzer, 2021). Nessa mesma lógica, a autoformação é apresentada como uma alternativa na formação continuada, pois exime a responsabilidade do Estado e delega aos professores e ao mercado a atribuição por seu processo formativo em aspecto unilateral, e não mais multilateral.

Há, nessa orientação, uma intensa manifestação de estratégias de personalização e individualização educacionais, que tendem a aludir à formação do professor, orientadas na atividade do dia a dia da sala de aula, no seu modo de ser professor, pautado em sua própria experiência. Nessa direção, o saber da experiência ganha muita importância, em detrimento da formação teórica, metodológica e técnica. Isso se atrela a um determinado projeto de sociedade, que estimula a formação unilateral e não multilateral (Brazier, 2020, p. 107).

Apreendemos as significações contraditórias apresentadas acerca do trabalho no AEE, que oscilam entre compreender que cada estudante tem suas singularidades na aprendizagem e classificar os sujeitos em dadas características e enquadrá-los em um transtorno sobre o qual há uma determinação preestabelecida a como deve ser o trabalho. Observamos a seguir como essas significações de duas concepções divergentes agem sobre o trabalho no AEE. A primeira delas entende o desenvolvimento conforme determinadas funções cerebrais que devem operar de acordo com um padrão que se prevê ao indivíduo. Já a outra manifestação aponta a necessidade de conhecer o estudante e cada um ao longo do processo, no sentido de conhecer o seu modo de aprendizagem. *“Ah aqui ele não opera... aqui ele não opera... Mas ele opera aqui e opera aqui. Eu quero desenvolver! Então pega esses 2 aqui para desenvolver esse sujeito em termos de linguagem, em termos de raciocínio lógico”* (Pré-Indicador E); *“primeiro de tudo eu fui tentando conhecer cada aluno, tentando conhecer o que mais dificultava dele durante o processo em sala de aula, né? Tem bastante alunos que não são alfabetizados, eu vou tentando nos próprios atendimentos [...] pelas atividades e aí vai mudando as estratégias”* (Pré-Indicador E).

Investigamos a contradição presente entre tais significações e podemos compreender que a concepção que se baseia na classificação dos transtornos corrobora com a abordagem dos

cursos de formação continuada realizados pelas professoras sobretudo nas áreas da psicopedagogia e neuropsicopedagogia. As concepções que enfocam o trabalho em habilidades específicas do estudante podem advir do enfoque trazido por essas formações, que priorizam os conhecimentos da área médica sobre os da pedagogia (Michels, 2011). Assim, muitas das estratégias do AEE se orientam pela deficiência, buscando trabalhar no que falta a esses estudantes, que deveriam ser de certo modo *tratados* para então terem a possibilidade de alcançar a aprendizagem nas salas regulares.

Essa perspectiva situa-se na historicidade da Educação Especial, que sugeria o atendimento dos estudantes em classes especiais, em que as crianças deveriam passar por um processo de integração para depois poder frequentar as classes regulares (Ferreira, 2016). A historicidade, em uma fundamentação materialista-histórica (Marx; Engels, 2009), apresenta-se aqui como um produto teórico e da formação de uma consciência acerca do trabalho com os estudantes com deficiência orientado pelo modelo de segregação e da priorização ao desenvolvimento de funções e habilidades específicas que faltariam ao estudante. As concepções baseadas nessa consciência foram então produzidas em um modelo de Educação Especial que considera recuperar o déficit do estudante:

São justamente as áreas em que a gente tem elencado pra trabalhar com os alunos, a questão da linguagem, atenção, memória, funções executivas. Por que nós existimos enquanto AEE? A gente tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual, né? Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização, tá! Mas pra realmente ele acessar com mais qualidade (Pré-Indicador E).

O estímulo a funções cerebrais de forma direcionada, conforme a professora relata, vai de encontro a uma compreensão que têm o cérebro como um sistema dinâmico (Stetsenko, Selau, 2018). Stetsenko e Selau (2018) discorrem que as estruturas cerebrais não são pré-formadas, nem conduzidas pela maturação, mas sim se constituem entrelaçadas ao que o sujeito vive e aprende. Por outro lado, a contradição se evidencia na afirmação de que “*tem que cair por terra o princípio da normalização*”, que expõe um pensamento apoiado em pressupostos da defectologia, como a oposição à ideia de normalização, no sentido de reconhecer as diferenças que caracterizam os humanos, valorizando-as e possibilitando a inserção social dos indivíduos (Moysés; Angelucci, 2021).

A contradição que compõe a realidade do trabalho docente se apresenta, pois, ao investigar as significações. As docentes têm entendimentos e realizam estratégias que se apoiam na potência da aprendizagem do estudante, concebendo-o não apenas por um déficit. A

contradição nas formas de conceber o trabalho no AEE pode vincular-se a um movimento de transformação, já existente na perspectiva das docentes. A contradição explica-nos o engendrar de um vir a ser que afirma uma dialética entre o processo de significação e o trabalho.

As estratégias pedagógicas que intencionam esse enfoque trazem um aspecto que Padilha (2022, p. 20) indica como “positividade da deficiência”, que não representa o estímulo de uma força inata do sujeito, mas que depende do desenvolvimento que a sociedade proporciona a ele. Há no trabalho das professoras a intenção de possibilitar a apropriação dos signos culturais para que os estudantes possam compreender a cultura da sociedade e participar dela, o que, “de acordo com a perspectiva histórico-cultural, só é possível com os outros homens, ou seja, a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente na apropriação/domínio do social” (Padilha, 2022, p. 20). Assim, observamos como essas estratégias, que se aproximam de princípios da defectologia, também estão presentes no trabalho das professoras, quando medeiam a inclusão dos estudantes:

[Relato sobre uma apresentação em uma feira escolar de uma turma em que havia um estudante com deficiência] *mas foi uma coisa trabalhada em conjunto, sala e o AEE. Então, quando eles [os estudantes deste turma] tinham dúvida, eles corriam para me chamar, eu ia pra sala. Então, foi assim um mês bem legal, trabalhar com eles todos juntos, mas qual era o nosso objetivo? Fazer com que o aluno especial e o aluno regular tido normal e os professores tivessem mais esse contato, os professores vissem que eles também tem potencial pra fazer as coisas. [...] Eles se envolveram tanto com AEE quanto com a turma, entendeu?* (Pré-Indicador EC5).

Nos diálogos a respeito do trabalho desenvolvido, as professoras trouxeram suas vivências com os estudantes em propostas pedagógicas, e por meio destas pudemos observar a intencionalidade de provocar o desenvolvimento psíquico dos alunos. Aqui nos referimos ao desenvolvimento psíquico que Vigotski discorre como passível de ocorrer e de ser percebido nas “relações concretas da vida” (*apud* Padilha, 2022, p. 17), em que se dão efetivamente as transformações. A fala trazida por uma professora traz essa perspectiva de trabalho que coloca o estudante em relação com a vida concreta. Nessa situação se aborda sobre o aluno conseguir discutir temas da vida social em evidência no período:

Pra ele poder discutir, falar de eleição e ele ter escutado... A gente colocou o projeto e o meu aluno do terceiro aninho lá na sala de aula, chegou e falou “Eu já vi esse vídeo, eu já sei o que é o presidente, o que ele faz”. E então ele se destacou de uma determinada [maneira] que foi uma habilidade que ele conseguiu adquirir ele conseguiu falar, ele conseguiu se expor (Pré-Indicador EC2).

Ao analisarmos as significações que envolvem o trabalho e as condições de sua realização, concebemos que sua conformação se dá pautada na materialidade que constitui a docência do AEE. O atendimento é realizado prioritariamente de maneira individual ou em pequenos grupos de estudantes. As professoras realizam poucos acompanhamentos ou intervenções que envolvem a classe regular por causa da demanda de trabalho enfrentada em sua rotina. A situação da rotina das docentes envolve desde instabilidade do vínculo empregatício, quase que a totalidade atua por contratos temporários, carga horária insuficiente para estabelecer o acompanhamento do aluno nas salas regulares, falta de formação continuada dos professores regentes e demais funcionários até dificuldades da organização administrativa e pedagógica da escola, com número reduzido para oferecer suporte à Educação Especial.

Muitos trabalhos (Souza, 2021; Carmo, 2022; Micheluzzi; Cordeiro; Bento, 2022) abordam a demanda da rotina do AEE, evidenciando a dificuldade do vínculo com as salas de aula, o que nos leva a considerar que o cenário aqui investigado se refere à totalidade do trabalho docente.

Como o papel de figura AEE mesmo, de estar lá, observar, ver como esse aluno interage... Eu gostaria de estar e eu não faço, mas eu gostaria de estar. [...] Até por, por essas demandas, porque quando eu tenho o motivo de estar lá é na ausência de professor e como a ausência do professor [cobrir a falta de algum professor] (Pré-Indicador EC3).

A restrição ao trabalho que se coloca ao AEE se apresenta como uma condição material que nos reporta ao pressuposto marxista que fundamentou o entendimento de Vigotski acerca da constituição humana: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2009, p. 32). As condições materiais impõem-se em uma relação dialética aos sujeitos, e a subjetividade dos indivíduos constitui-se no estabelecimento dessa relação. As docentes, portanto, concebem o trabalho diante das possibilidades ou impossibilidades que se apresentam.

A ruptura com esse trabalho isolado é alcançada quando as professoras conseguem estabelecer parcerias. Há em alguns momentos a realização de parcerias com professores regentes em que o AEE consegue agir como um serviço que se efetiva nas salas regulares; as professoras rompem com o isolamento imposto pelas condições materiais que se apresentam como obstáculo à educação efetivamente inclusiva. Entendendo aqui que da materialidade fazem parte também as relações entre o sujeito e a realidade, a ruptura com esse trabalho isolado é alcançada quando as professoras conseguem estabelecer parcerias:

Festa junina ou festa da família ou algum... jogos da escola, o AEE era fechado! Mas e os alunos? Ah, porque eles não vêm os alunos da Educação Especial e aí era um momento, daí eu falei assim não tem como a gente deixar a sala e a gente fazer esse convite pros alunos virem, que a gente vai preparar alguma coisa ali na sala pra eles, eles vão participar junto (Pré-Indicador EC7).

É lá na minha escola só é um lugar um pouco diferente. É, eu percebo que tem, inclusive tem uma professora de geografia que ela sabe de todos os alunos, ela me mostra, “eu trabalho imagem com eles professora”. Então, ela conhece os alunos da Educação Especial e tem outros professores também (Pré-Indicador EC5).

As ações para o trabalho mais inclusivo nas disciplinas nas salas de aula, no sentido de conseguir envolver outros professores, parecem ter ocorrido como iniciativas pontuais. É necessário refletir que tais estratégias não podem constituir iniciativas solitárias pelos professores do AEE, por uma decisão individual. A Educação Especial é um segmento transversal que deve estar presente em todas as esferas na escola, envolvendo a atuação de todos os professores e funcionários. Além disso, o trabalho solitário das professoras nos remete a considerar que, dessa forma, sua dimensão ontológica como recurso para o desenvolvimento humano deixa de se cumprir (Moretti; Moura, 2010), sobretudo pela intensificação e fragmentação da docência, em que o tempo destinado ao trabalho coletivo na escola é restrito, impedindo a partilha e a realização do trabalho colaborativo entre os docentes ou até mesmo levando ao adoecimento dos professores (Facci, 2004).

No percurso formativo, as significações das docentes foram sendo compostas, tornando-se conteúdo para o diálogo sobre o seu trabalho, problematizando-o e refletindo-o com base na fundamentação dos estudos da defectologia (Vigotski, 2021; 2022). Articulamos, nesse momento, as significações produzidas nos encontros com as mudanças pelas quais elas foram passando ao longo da formação. Uma das mudanças observadas foi quanto às relações que as docentes foram estabelecendo entre as estratégias que utilizam no AEE e os pressupostos da defectologia dialogados com o grupo. Assim, percebemos que, mesmo em meio às dificuldades de efetivar a educação inclusiva, as professoras alcançaram estratégias que buscam o desenvolvimento pleno dos estudantes, tanto o seu desenvolvimento psíquico quanto sua capacidade de significar o mundo:

Nós somos mais um uma possibilidade pra ele dentro da escola, tá? A possibilidade de propor coisas, de oferecer coisas, de conhecê-lo e a partir disso, auxiliar ele. Eu e os professores que estão lá na sala de aula. Então as funções psicológicas superiores ela é, ela é contexto, nós somos um contexto, um contexto histórico, por isso que o nosso trabalho é muito importante (Pré-Indicador EC5).

Consideramos essas mudanças como um princípio, uma ruptura com um pensamento que advém de uma Educação Especial que por muito tempo se pautou, e por vezes se pauta ainda, na não inclusão dos estudantes com deficiência e que se consolidou em condições que desfavorecem sua realização. Entre as docentes participantes da pesquisa, a ruptura com esse pensamento se deu quando se afirmou a defesa de uma educação inclusiva no sentido de propor um ensino que atenda a todos nas salas de aula regulares, conforme as especificidades do estudante, e não com base na correção de supostos déficits ou adaptações curriculares, que podem empobrecer os conteúdos ofertados aos estudantes (Gesser, 2020).

Se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar absolutamente nada. [...] Talvez fosse o caso de conversarmos para não ser o maior tempo de atendimento a alunos e sim o maior tempo da gente na escola, entendeu? (Pré-Indicador EC5).

O percurso formativo construído foi a mediação, que permitiu as fissuras nas significações das docentes abrindo possibilidades para outras perspectivas ao seu trabalho. Para tanto, buscamos realizar uma formação dialógica e participativa em um espaço-tempo que num primeiro momento acolheu a trajetória e as concepções das professoras, para depois problematizá-las, teorizá-las e por fim buscar promover sua transformação. Trata-se de uma formação situada cujo foco estava nos dilemas trazidos por esse grupo em formação. Essa formação considera que a trajetória e a formação dos professores prezam pelos saberes da docência, que devem ser valorizados (Giroux Jr., 1997), para que com base neles os professores possam encontrar caminhos para as questões que vivenciam na escola. Nesse sentido, essa formação foi uma tentativa de conceber a formação como “uma pré-condição teórica necessária para que eles [os professores] efetivamente se organizem e estabeleçam uma voz coletiva no debate atual” (Giroux Jr., 1997).

Acolhemos as trajetórias e os saberes docentes compreendendo que uma formação não deve se resumir à transmissão de conteúdos ou práticas de ensino, como muitas vezes as formações em grande escala realizam. Nessa formação, enfocamos não apenas nos conteúdos, mas também nas dimensões pessoais, relacionais e afetivas que constituem o professor (Nóvoa, 1992). A dialogia, em que a palavra passa a ser direito de todos (Freire, 2021), conduziu os encontros, e nos diálogos entre as vivências profissionais a discussão em torno da teoria da defectologia possibilitou novas perspectivas ao trabalho no AEE.

Pensando em elaborar uma síntese, ainda que provisória, da pesquisa aqui realizada, entendemos que as significações que compõem a subjetividade das docentes não são suprimidas ou transformadas facilmente. Em vista disso, o movimento alcançado na formação continuada principiou rupturas que podem transformar o pensamento das profissionais participantes desta pesquisa, vislumbrando assim uma possibilidade de transformação sobre sua docência no AEE. Notando que a compreensão das significações se dá pela apreensão das particularidades históricas e sociais que as compõem (Aguar; Ozella, 2013), entendemos que a transformação efetiva das significações e do trabalho no AEE perpassa pela mudança no contexto das condições desse trabalho, da formação e da valorização docente, bem como da sociedade na qual a escola se insere, uma sociedade normativa e capacitista, que pouco acesso dispõe ao desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. *In*: BOCK, A. M.; MARCHINA, M. G.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J.; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07305, 2021.
- AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-Histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, abr.-jun. 2016.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R. A formação de uma professora do ensino fundamental: contribuições da Psicologia Sócio-Histórica. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 221-234, jun. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100015>
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 155, jan.-mar. 2015a.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta metodológica em constante movimento. *In*: EDUCERE, 12., 2015. **Anais [...]**. 2015b.
- ANDRADE OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br /j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, E. S. de O. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2016.

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan.-jun. 2012.

BARROCO, S. M. S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2007.

BELTRAME, R.; GESSER, M.; SOUZA, S. V. Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. **Psicologia em Estudo**, v. 24, 2019.

BOCK, A. M. A psicologia socio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. *In*: BOCK, A. M.; MARCHINA, M. G.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BOCK, A. M.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. *In*: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2016. p. 34-58.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de novembro de 2011.** Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasil, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 jul. 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, jan. 2008.

BRAZIER, F. **Formação continuada de professores e a Teoria Histórico-Cultural: diálogos (trans)formadores sustentados por mediações teóricas e reflexões sobre práticas pedagógicas.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

CARMO, S. F. T. **Articulação entre professores de classe regular e do atendimento especializado por meio da formação continuada.** 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Programa de Educação Inclusiva, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022.

CASALINHO, J. V. **Políticas para a Educação Inclusiva: uma análise junto a escolas públicas no município de Pelotas.** 176f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

CORDEIRO, A. F. M.; GOMES, A. H. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021, Pará. **Anais [...]**. 2021.

DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P. Trabalho docente no Brasil: da feminização do magistério para a desfeminização da docência. **Diversidade e Educação**, v. 8, n. 1, p. 25-47, jan.-jun. 2020.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Paula Regia Bomfim. **Professor especializado da sala de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e práticas pedagógicas.** 184f. Dissertação

(Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais) – Departamento de Pedagogia, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2016.

FERREIRINHO, V. C. Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 28., 2005. Disponível em: <http://anped.org.br>. Acesso em: 15 fev. 2012.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, jul. 2002.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. *In: BOCK, A. M.; MARCHINA, M. G.; FURTADO, O. (org.). Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-95.

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores: compreender e revolucionar. *In: SILVA JUNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (org.). Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 42-64.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019.

GESSER, M. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In: OLTRAMARI, L. C.; FEITOSA, L. R. C.; GESSER, M. (org.). Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020. v. 1. p. 93-113.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social. Curitiba: CRV, 2020. p. 19-27.

GIROUX JR., H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, M. S.; SILVA, V. P. Desafios para a educação da criança no Brasil: desenvolvimento omnilateral. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 373-386, 2018. <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1204>

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. *In*: BOCK, A. M.; MARCHINA, M. G.; FURTADO, O. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 37-53.

GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 13, p. 9-15, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HYPOLITO, A. M. Formação e trabalho docente: tensões e conflitos. *In*: REUNIÃO REGIONAL DA ANPED SUL, 14., 2022. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fTIFVNcHHcc&t=415s>. Acesso em: 8 dez. 2023.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. *In*: AFFONSO, C.; FERNANDES, C.; FRIGOTTO, G.; MAGALHÃES, J.; MOREIRA, V.; NEPOMUCENO, V. **Trabalho docente sob fogo cruzado** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: UERJ, 2021. p. 235-250.

LEONARDO, N. S. T.; SILVA, S. M. C. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores: contrapondo-se à medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, 2022.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LIMA, M. G. **A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Campina Grande/PB: o antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

MAGALHÃES, L. O. R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 611f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAINARDES, J. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In*: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) (org.). **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. p. 23-29.

MARX, K. O método da economia política. **Revista Crítica Marxista**, n. 30, 2010.

MARX, K. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 45-58.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach: oposição entre a concepção (*anschauung*) materialista e idealista. *In*: MARX, K.; ENGELS F. (org.). **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 19-30.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Histórico-Cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. *In*: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 27-62.

MENDES, A. C. B. **A formação do sentido para a atividade docente na educação infantil: implicações da Teoria Histórico-Cultural**. 205f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2022.

MENDES, M. T. S. **Formação para professores especializados: planejamento e práticas pedagógicas para estudantes com deficiência intelectual**. 227f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

MENDONÇA, F. R.; SILVA, D. D.; ANDRADE, F. S. B. Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio-ago. 2011.

MICHELUZZI, S.; CORDEIRO, A. F. M.; BENTO, S. Planejamento educacional na Educação Especial: a necessidade do trabalho colaborativo. **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 9, n. 10, p. 322-333, 2022.

MORETTI, V. D.; MOURA, M. O. A formação docente na perspectiva histórico-cultural: em busca da superação da competência individual. **Psicologia Política**, v. 10, n. 20, p. 345-361, jul.-dez. 2010.

MOYSÉS, M. A.; ANGELUCCI, B. Prefácio. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021. p. 9-17.

NASCIUTTI, F. M. **Travessias: o grupo como fonte de desenvolvimento profissional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SE/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan.-jun. 1999.

NÓVOA, A. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? *In*: NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Relgráfica, Benedita, 2009. p. 9-24.

PADILHA, A. L. Alunos com deficiência intelectual sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, set. 2018.

PADILHA, A. M. **Escritos pedagógicos: a Teoria Histórico-Cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 14 set. 2023.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78. 2000.

PINO, A. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas em Psicologia**, v. 1, p. 17-23, 1993.

PINTO, G. U.; AMARAL, M. H. Formação docente continuada e práticas de ensino no atendimento educacional especializado. **Pro-posições**, Campinas, v. 30, n. 2, 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RENGEL, J. T. S.; CORDEIRO, A. F. M. “De repente, não mais que de repente”: o processo

de inserção profissional docente no atendimento educacional especializado. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 12, n. 3, p. 661-676, set.-dez. 2017.

SALVATORI, A. P. **Docência em cena**: pesquisa-exposição de um percurso formativo. Joinville: Univille, 2023.

SANTIAGO, M. C.; SANTOS, M. P. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCARIN, A. C. C. F.; SOUZA, M. P. R. Medicalização e patologização da educação escolar e educacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

SILVA, D. S. F. **Políticas de formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em Quirinópolis-GO: 2017/2019**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, set.-dez. 2017.

SILVA, M. C. L. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e potencialidades de uma formação continuada centrada na escola**. 295f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 9 jun. 2022.

SOUZA, L. M. **Significações sobre formação contínua e trabalho docente no atendimento educacional especializado**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: mapeando os próximos passos. **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-333, 2018. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>

TOMELLA, A. How culture transforms mind: a process of internalization. **Culture & Psychology**, Londres, v. 2, p. 285-305, 1996.

TONET, I. Prefácio. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. (org.). **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.p. 9-15.

VASCONCELOS, G. A. N. (org.). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Edunioeste, 2022. (Obras Completas, v. 5.)

VIGOTSKI, L. S. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Problemas del desarrollo de la psique**. Madri: Visor Fotocomposición, 2000b. (Obras Escogidas, v. 3.)

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SISTEMATIZAÇÃO DOS PRÉ-INDICADORES EM INDICADORES

APÊNDICE B – SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES EM NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

APÊNDICE D – FOTOGRAFIA DE ATIVIDADE NO EIXO 2

APÊNDICE E – ESTRATÉGIA DO EIXO 2

APÊNDICE F – EXCERTOS PARA DIÁLOGO NO EIXO 3

APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Apêndice A – Sistematização dos Pré-indicadores em Indicadores

Apresentamos no quadro abaixo a sistematização dos pré indicadores em indicadores, que compõe uma síntese a partir da análise e aglutinação dos pré-indicadores produzidos durante a formação continuada.

As referências: (E): Entrevista individual e (EC): Encontro coletivo, indicam de qual momento a o pré indicador foi extraído. EC1 refere-se ao primeiro encontro coletivo, EC2 refere-se ao segundo encontro coletivo e assim por diante.

Pré indicadores	Indicadores
<p>(E): <u>E aí foi assim que eu entrei, na Educação Especial é que eu realmente sinto uma alegria em estar ali. Porém, a gente pensa ‘poxa, podia ser tão mais!’ Tem tanta coisa que a gente lê na teoria e que eu não consigo colocar na prática.</u></p> <p>(E): <u>E aí eu vim pra cá pra trabalhar com AEE, foi novidade pra mim, ainda tá sendo. É muito aprendizado assim. Semana passada eu tava parando pra pensar em quanta coisa eu aprendi esse ano. Porque às vezes a gente se cobra tanto no sentido de “será que eu tô fazendo certo?” (...) mas o quanto que eu já aprendi assim, sobre a questão de como trabalhar no AEE, o que que é o AEE.</u></p> <p>(EC1): <u>Passei pelas outras etapas ensino médio, aulas de artes, anos iniciais, segundo ano também, né? Poucos períodos, né? Foi um ano nas aulas de artes, dois meses, mas o que eu tô mesmo, o que eu gostei, estou a mais tempo e pretendo ficar é Educação Especial. Desde dois mil e dezoito...</u></p> <p>(EC1): (...) eu tenho seis anos já na educação e trabalhei na educação infantil e anos iniciais uma vez me intrometi nas aulas de artes também fui dar aula de artes por dois meses. É... Educação Especial eu comecei em dois mil e dezoito dois mil e dezoito (...) Estou muito feliz na Educação Especial, eu me achei né? Me achei <u>na Educação Especial amo o que faço, me sinto realizada sabe? percebo assim que a gente poder contribuir cada dia com esses alunos.</u> Perceber ele e o que eles precisam, né? Muito muito bom, muito gratificante.</p> <p>(EC1): <u>Eu hoje vivo um momento difícil porque eu não consigo colocar na prática porque a demanda da escola é</u></p>	<p>1-Como expressam o momento atual na função do AEE.</p>

<p><u>tão grande</u> que ela... “Não, tu cancela porque daí amanhã vai começar o aluno novo, aí você vai ter que ficar em sala de aula, o aluno tá desregulado, ele morde todo mundo. (...)</p> <p>(Carta sobre a trajetória acadêmico-profissional): [sobre os] <u>desafios que enfrentei eu podia sim fazer um relato de página e meia mas hoje eu não vejo mais como um grande problema e sim como mais um degrau superado e que hoje faz parte da minha experiência</u> (...) hoje eu olho estes obstáculos e desafios como eu sendo parte atuante para ajudar a solucionar ou a amenizar os impactos sobre o meu aluno ou até mesmo sua família.</p> <p>(Carta sobre a trajetória acadêmico-profissional): <u>Acredito que ainda estou longe de atingir o ideal de atendimentos do AEE, mas ainda assim estou caminhando para fazer sempre o melhor, estudando procurando e colocando em prática aquilo que favorece a aquisição dos conteúdos e vivências.</u></p>	
<p>(E): Então a minha história é muito interessante, porque quando eu era pequena, eu lembro que <u>eu gostava de, de reunir as crianças, os vizinhos, as amigas e filho e irmãos também, das amigas, a gente fazia assim um cantinho e a gente passava A, E, I, O U, fazendo o alfabeto também. Eu lembro disso, dessa imagem, assim, muito nítida assim na minha adolescência</u></p> <p>(E): <u>comecei trabalhando como voluntária, em alfabetização, que é um projeto, de uma igreja.(...) E ali começou a crescer, assim, esse desejo de trabalhar com a educação,</u> tinha uma professora que era responsável assim de estar capacitando e supervisionando (...) ela disse “Olha Catarina, você leva jeito de trabalhar, porque tu não faz a faculdade”.</p> <p>(E): Então <u>eu erroneamente [imaginava]: Ah, pra você pegar uma turma que tenha um caso é muito esporádico. E é o contrário, né? É difícil você pegar uma turma que não tenha nenhum caso [de estudantes com deficiência].</u></p>	<p>2-Escolha pela profissão na docência</p>

(E): Ah, eu tenho uma tia, que ela é professora de educação infantil. E foi, da família dela, a única que é formada até então. Então assim, eu via a paixão dela pela profissão e eu sempre falei “Eu quero ser professora, eu vou ser professora de educação infantil.” Aí eu ingressei na faculdade, com a ajuda dessa tia e tô aí na área já fazem 12 anos

(E): Olha, eu vou ser bem sincera, nunca tinha sonhado ser professora, nunca. Tinha pavor. Porque eu, em toda a minha vida, só tive professora ruim quando eu tava no ensino fundamental. Mas até que um dia a prefeitura pegava quem tinha só o ensino médio pra ficar, trabalhar como auxiliar no, no CEIs. (...) Uma oportunidade que eu me apaixonei pela área. Mas assim desde pequena, não. Daí que eu gostei. Aí dali dois anos eu comecei a faculdade de pedagogia, né?

(E): Na verdade, a escolha para trabalhar na Educação Especial foi conhecendo os cursos que a universidade oferecia na época, né? (...) E tive um interesse, sem nunca ter tido nenhuma experiência, nem enquanto aluna de uma escola, estar em contato com crianças com deficiência. Não havia esse contato, né? Mas me interessei realmente por fazer o vestibular na época para a Educação Especial.. Depois que eu entrei pro curso, eu comecei a realmente ver o que que era aquilo, mas eu não tinha a menor ideia de como era e realmente me interessei.

(E): Eu não tinha interesse em trabalhar na escola, no início. E aí, depois eu retornei pra Pedagogia, mas daí eu fui fazer na Faculdade Z e no decorrer do curso, da faculdade, eu fui me interessando cada vez mais pela educação em si, pela área escolar, em trabalhar com alunos, tanto nos estágios.

(E): Tivemos libras [na graduação] e teve Educação Especial também lá, só que assim, lá não me abriu tanto os olhos como na prática, ali na vivência, né? É na vivência que eu fui perceber, como era o dia a dia daqueles alunos e poder ter o contato com eles. Que na faculdade a gente não teve isso, era muito teórico, né?

(E): Quando eu comecei a faculdade, não se falava muito na Educação Especial. Tanto que eu só tive contato assim, claro, eu via as crianças nas escolas, aí conheço bastante

3-O embasamento na Formação Inicial sobre a Educação Especial:

<p>peças que tem os filhos com as necessidades né. Então eu ficava pensando “o que eles fazem na escola?” Mas eu não tinha conhecimento, porque mesmo eu não tinha lido nada sobre.</p> <p>(E): <u>Até pela pincelada que a gente tem na formação, na graduação, você tem apenas uma pincelada sobre o que que é inclusão</u> e o que você encontra, certo. Então, eu imaginei, nossa, né? Dentro da sala de aula o conjunto que você tem é diferente. Não que na educação infantil você não veja, né?</p> <p>(E): <u>Tinha disciplinas de Educação Especial na graduação?</u> <u>Júlia (E): Mas eu não lembro quanto tempo que a gente tinha e depois na pós também, que era a psicopedagogia.</u></p>	
<p>(EC1): <u>Eu vejo assim que preparado, pronta, a gente nunca vai estar. A formação são transformações, são contínuas né? Você vai passar dez, vinte, trinta por setenta, mas o que te traz uma alegria imensa é quando você consegue alcançar aquele objetivo com o outro.</u> Por exemplo você vê como ele [o aluno] chegou, como ele está agora, as conquistas, o que você descobriu o que ou seja, o potencial que você viu nele, que você conseguiu</p> <p>(EC1): <u>Então sempre a gente envolve toda a escola. Agora a gente marcou para os professores sobre o TDAH no dia trinta, para os professores entenderem mais a fundo. Chamamos um psicólogo [para realizar uma formação com os professores]. Vai vir uma psicóloga. Na verdade, a gente queria uma neuro, mas estava bem difícil, não conseguimos.</u></p> <p>(E): <u>Da Secretaria vem bastante, até agora tem bastante cursos. Eu até [me] inscrevi em mais um ali sobre autismo [cursos online do órgão público]. E é muita questão de leitura de tu estar ali anotando. E eu penso assim, que deveria ser um pouquinho mais no coletivo, essa troca assim.</u> Eu percebi que, que a, os AEEs elas aprendem muito, mas muito só pra elas e às vezes a gente precisa passar.</p> <p>(E): <u>É eu fiz, eu fiz pós em Educação Especial na neuro psicopedagogia também que me ajudou bastante. E essas</u></p>	<p>4-A formação continuada para a docência no AEE</p>

formações, esses momentos de estudo que a gente tá tendo esse ano também, tá sendo muito bom na coordenação. Que a gente tá abordando cada deficiência, isso tá ajudando bastante. É essa procura, né? Na verdade, a gente tem que estar sempre em constante aprendizado. Estar sempre indo atrás, correndo atrás, é novas ideias, essa troca de experiência que a gente tem nessas reuniões da gerência também é muito boa. Porque lá a gente troca material também, né? Troca experiência.

(E): teve a X [Psicóloga especialista em autismo], que a coordenadora trouxe. Aí teve uma formação que a gente foi com o Z [Psicólogo especialista em autismo e transtornos de aprendizagem]. O Doutor Z veio da Alemanha para fazer uma formação, e foi na universidade, e tem muita coisa assim pra tu aprender e trocar experiência.

(E): dessas formações da coordenação, eu acho que pra mim tem sido bastante esclarecedor sobre muitas coisas, é porque muitas vezes é a oportunidade da gente tirar dúvidas sobre o nosso atendimento. Embora ali o ponto negativo a gente não ter muito tempo para conversar, sabe? Às vezes acaba que as dúvidas ficam ali e a gente tem que ter um outro momento, tira dúvida com outra pessoa. Então, acho que ao mesmo tempo que a gente que tem esse espaço pra estudo, pra conhecer aquilo que a gente não... não tem. Não estuda no momento, por exemplo, deficiência visual que a gente foi ver, né? Hoje eu não tenho um atendimento com aluno de deficiência visual, então é algo que eu não tô trabalhando, que eu não sei, mas aquilo já vai me dar uma base pra quando eu estiver atendendo um aluno com deficiência visual. Então, esse é um ponto positivo, né? E a gente está aprendendo bastante. Eu acho que cada vez que eu saio de lá, minha cabeça sai fervilhando com um monte de novidade.

(E): Tem bastante aluno com deficiência intelectual também, então eu sempre busco palestras. Hoje o órgão da Educação Especial tem bastante vídeos no YouTube, falando sobre as deficiências. Então eu tento procurar conteúdos que vão me ajudar em relação a isso.

(E): a Fabiana [coordenadora da Educação Especial] partiu das diretrizes, diretrizes para o TEA, diretrizes para o TDAH

<p><u>e a gente está estudando essas diretrizes. A formação hoje é estudar o que está posto ali, naquelas diretrizes. Por que a Fabiana está fazendo isso hoje? Porque a maioria do grupo não tem nenhuma formação.</u></p>	
<p><u>(E): a primeira vez que eu peguei uma sala que tinha inclusão, eu fiquei assim apavorada. Aquela criança fica lá e é só mais uma cabeça, não tem assim aquela coisa que nem nesta rede, né? Tinha uma professora com ele, mas não é trabalhado assim pedagogicamente que nem aqui na rede, é bem diferente, bem, bem. Aí eu tinha uma visão assim, daí eu pensava “meu Deus, acho que eu nunca vou conseguir trabalhar porque desse jeito”. Até que vem, eu peguei um que tinha aqui nesta rede, mas daí a visão é completamente diferente, meu. Nesta rede que estou tudo é adaptado, tudo é tentado fazer. Aí foi onde eu fui me apaixonando, daí até que saiu uma vaga, , tinha uma vaga pra segundo professor.</u></p> <p>(E): E daí conversando com a professora do AEE lá na escola, ela me passou algumas coisas que eu poderia estar passando para ele, sabe? Daí eu <u>achei muito bacana esse trabalho que ela [a professora] fazia na sala do AEE, com os alunos, com horário marcado. Achei: nossa que tranquilo né! Assim eu pensava... nossa que tranquilo, ela marca horário e daí tem um aluno ali para ela, no máximo dois (...). Eu gostei de fazer essas atividades adaptadas, de ter esse olhar.</u></p> <p>(E): <u>[Sobre a escolha de trabalhar no AEE] i: Na verdade, né? Não foi uma decisão assim, né? Eu fiz quatro provas pra esta rede de ensino (...) Então, é a escola mais próxima da casa e a carga horária onde eu consigo completar.</u></p> <p>(E): Eu <u>fui observando isso e na educação infantil eu trabalhei com um aluno que era autista a gente tinha toda uma estratégia de trabalhar com ele.</u> Ele gostava muito dos Tartaruga Ninja, então tudo a gente trabalhava, né? Eu dava mais atenção nessa área assim de fazer alguma coisa voltada sempre para o que ele gostava</p>	<p>5-Aproximação com a Educação Especial e com o AEE:</p>
<p>(E): <u>Aí a professora [que trabalhava anteriormente no AEE da sua escola] fazia uns movimentos, por exemplo, assim, festas fechadas, dia dos pais, por exemplo (...) uma</u></p>	

apresentação dos alunos da Educação Especial no palco, só os alunos da Educação Especial. Dia das Mães, só uma apresentação dos alunos da Educação Especial no palco. No Natal também. Eu dei continuidade nisso, né? Era muito bacana assim, a gente tirava fotos. “Ah agora vai apresentar a turma do AEE”, por exemplo.

(EC1): Eu penso assim que é um pouco instável pra nós, tudo isso acho que está instável, quando iniciei tinham ali seis sete alunos e a probabilidade era de aumentar porque eles tavam para dar novos pareceres, né? Pareceres e tal e aí a moça da secretaria: “não, teve que reduzir a carga horária”. Então assim, de vinte vai pra dez horas. Falei, poxa, então, assim tu fica muito nessa insegurança de uma hora tu vai ter, não vai ter [carga horária]. Então assim, de vinte vai pra dez, né? Pra oito. Então, assim, ó, tu fica muito nessa insegurança de uma hora tu vai ter, não vai ter, tu tem ali o teu aluno que você tá trabalhando. só prefiro ter tem aquele [inaudível] que você tem que estar implorando pra aqueles vá [no AEE] sendo que não que o nosso trabalho a gente faz assim.

(EC1): É, gostaríamos de ser também [efetivas], a gente luta muito por essa, a gente já conversou várias vezes com a X e Y [coordenadoras da Educação Especial] também. De ter o concurso pra área do AEE. deveria ter. Porque daí tu ficaria efetiva naquela escola, continuaria dar continuidade seria um trabalho bem melhor. A gente entende, a Helena assim eu entendi a trajetória dela tem muitos anos, né? Na década de oitenta, muitos anos de experiência que ela colocou ali que é a questão dos atendimentos no início que era de forma clínica e depois que foi feito vários estudos.

(EC3): Eu já presenciei as aulas para eu poder entender o que acontecia, o caderno das duas alunas dela é perfeito, perfeito, porque ela [a professora auxiliar] faz! Ela faz! As alunas não fazem, as alunas não sabem recortar. “Ah, por que que tu não deixa? Por que vai ficar feio! Como que eu vou entregar um caderno assim pros pais!? Meu bem, os pais querem atividade do filho. Não, não, eu não gosto, eu não trabalho assim.” Como que eu vou debater com uma pessoa assim? Como que eu vou me posicionar?

6-Professora iniciante no cargo e insegurança da função no AEE.

<p><u>(E): É fazer essa intermediação, é você estar sempre em contato com segundos professores pra ver como é que está aquele aluno. (...) saber da limitação do aluno, saber o que ele tá fazendo em sala de aula. Mas tu trazer assim, é atividades de concentração, atividades de lógica, de que ele possa melhorar aqui no AEE, pra que ele venha refletir lá em sala de aula.</u></p> <p><u>(E): São justamente as áreas em que a gente tem elencado pra trabalhar com os alunos, a questão da linguagem, atenção, memória, funções executivas. Por que nós existimos enquanto AEE? A gente tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual, né? Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização, tá! Mas pra realmente ele acessar com mais qualidade, ter qualidade de vida. Ele não vai acessar todo esse conteúdo programático que tem, mas ele vai dar com mais qualidade um pouco mais, mas desde que a gente exista e a gente esteja realmente trabalhando aqui realmente é essas áreas que estão em defasagem. Existe uma defasagem desses assim... é aí que a gente toca.</u></p> <p><u>(E): para o aluno, para o que é que dificulta, com o que o aprendizado dele não aconteça, o que é que a gente pode fazer pra que ele consiga, digamos, vencer esses obstáculos. O AEE vai ser muito diferente pra cada aluno.</u></p> <p><u>(EC3): [Professora fala da recepção para o primeiro dia para os estudantes no AEE] eu entreguei pra eles no dia, eu disse assim que aquela sala era uma sala especial pra eles, poderiam ser quem eles quisessem ser. Eles poderiam ser pesquisador, poderiam ser cantor, poderia, poderiam ser quem... até eu não tenho acho que um modelo, um papelzinho aqui, depois vou dar uma olhadinha. E realmente às vezes eu me deparo assim, Meu Deus é bem isso que eles estão sendo aqui!</u></p>	<p>7- A finalidade do AEE:</p>
<p><u>(E): Sim, os conteúdos da... eu vejo assim um pouco porque quando é muito conteúdo a teoria, a gente gosta mais da prática assim, eu acho que a prática a gente consegue aprender mais assim. Quando é uma, uma atividade dos cursos que eu participei até agora...</u></p> <p><u>(E): Olha, eu acho assim que na teoria e a conversa é maravilhosa, mas até chegar nas escolas, toda essa informação, ela acaba se perdendo e não sendo efetiva.</u></p>	<p>8-Relação teoria e prática.</p>

Mas assim, com coordenadora, a gente tem total liberdade pra falar com ela, só que tem coisas que fogem do poder dela, né. Então ainda falta mais pessoal pra dar o suporte para os professores. Porque às vezes a gente pergunta por algo, a gente demora uma, duas semanas pra ter um retorno. Então por causa disso, o trabalho acaba sendo menos efetivo do que poderia ser.

(E): Como eu falei pra ti assim, a teoria eu vejo assim que é muito diferente, a teoria é uma coisa e a prática é outra totalmente diferente, você lê muito assim, mas quando você está numa sala de aula mediante aquelas situações, tu precisa de muito mais embasamento, e a pós ela te dá um certo conhecimento ali, mas eu vejo que a prática na minha concepção é de ser muito mais amplo.

(EC5): Muito significativo do ponto de vista que a teoria ela sempre fica lá guardadinha. E essa questão, esse exercício da gente pegar lá o nosso planejamento, as nossas atividades de AEE e colocar dentro disso daqui, relacionando esta teoria, é um exercício que a gente não, não deve perder. A gente deve continuar linkando pra realmente ter a práxis no nosso trabalho, pra que a gente com isso a gente tem eh justificativa às vezes, assim, o nosso trabalho é colocado em cheque. Mas, na verdade, se você tá bem...

(EC5): Como AEE, sou professora iniciante. Então, pra mim isso foi muito importante porque eu, eu saí da faculdade dois anos atrás, 2020. Então é, esse link de ter esse apoio teórico de ter essa parte diálogo de estudar teoria junto, sabe? É, eu acho que isso contribui muito para gente pensar num objetivo real do AEE, de como que a gente pode realmente ter a nossa prática, para que ela seja transformadora, para que ela tenha um resultado.

(E): Olha, eu acho assim que na teoria e a conversa é maravilhosa, mas até chegar nas escolas, toda essa informação, ela acaba se perdendo e não sendo efetiva. Mas assim, com coordenadora, a gente tem total liberdade pra falar com ela, só que tem coisas que fogem do poder dela, né. Então ainda falta mais pessoal pra dar o suporte para os professores. Porque às vezes a gente pergunta por algo, a gente demora uma, duas semanas pra ter um

9- Entendimento sobre o contexto que dificulta a efetivação da inclusão

<p><u>retorno. Então por causa disso, o trabalho acaba sendo menos efetivo do que poderia ser.</u></p> <p><u>(EC8): E às vezes ter alguém específico de fora [da escola] pra orientar, né? Pra conversar, pra ajudar nisso porque às vezes tá todo mundo ali naquela rotina já tá exausto, não consegue ter um outro olhar diferenciado e acaba nisso. A gente fala da questão dos alunos, da aprendizagem, mas a gente também tem professores que tão esgotados, a gente percebe.</u></p> <p><u>(EC8): Acho humanamente impossível, tá? Acho que eles não dormem. Até mesmo questão das vezes eu sinto falta, eu professora estar lá com o professor planejando, pra esse professor, que com certeza não teve uma formação para lidar com aquele aluno, não consegue avaliar da forma que a gente consegue avaliar quando tá lá com ele, porque ele tem outros 30 poucos para avaliar também.</u></p> <p><u>(EC8): Se a gente for parar pra pensar há soluções muito além só da situação do professor, né? Só professor, é uma coisa que foge também um pouco do controle, porque eu percebo lá na escola, que tem professores que se interessam, mas eles tem que dar conta, tem que dar conta, é 45 minutos, são 200 alunos que se tem. E aí eu percebo que acaba passando...</u></p>	
<p><u>(E): Eu assisti a de TDAH, aí semana passada eu assisti uma videoaula que tem da A [setor maior responsável pela Educação Especial nesta rede de ensino] sobre é deficiência intelectual, também já é algo que a gente vai tá estudando no próximo encontro, né? E eu tenho bastante alunos com DI, então, eles são bastante diversos assim, né? Deficiência intelectual é muito diverso, cada um é único assim, cada um consegue algo, o outro já não dá, ainda não chegou naquele ponto, bem diferente.</u></p> <p><u>(EC2): Eu tenho uma aluna com paralisia cerebral, ela tem vinte e dois anos e às vezes as pessoas chegam e falam “que bonitinha, olha”. Ela detesta, ela detesta, ela fica com aquela cara... aí mas é isso, é o olhar pra deficiência e não pra pessoa.</u></p> <p><u>(EC3): Falar sobre a ideia de higiene, sobre rotina, o quanto é importante, sobre a questão de eles terem opções pra</u></p>	<p>10- O entendimento sobre a pessoa com deficiência e seu desenvolvimento</p>

desenvolver habilidades, que não é só limitado no AEE, que só, não tá só dentro da fono... mas que tá em levar essa criança de repente pra ter mais acesso à cultura, né? Dentro das possibilidades, mas às vezes só o fato de ir conhecer um parque diferente, que às vezes é entrada gratuita que vai levar um pouquinho mais, aí mas tem isso, mas são opções, né? O quanto isso é enriquecedor pra vida deles. Quando a gente conversa com eles e isso vem muito da chamada de da roda de conversa, do que que são as vivências dele, a gente vê como é pobre, aí eu fiquei final de semana em casa, né? Você tem bicicleta? Tem, mas daí nem pra sair?

(EC3): Hoje chegou um atendimento, é a primeira vez que ele veio, ele acabou de receber laudo de TDAH e aí tipo, ele já veio com vários rótulos e eu sentei, fui conversar com ele e ele me falou do Big Ben, ele tem vontade de ir pra Londres... e aí caiu por terra a parte dos rótulos. Por que a própria, quando eu falei com a mãe, eu nunca imaginei que ele teria um interesse em Londres e aí quando ele falou do Big Ben que ele tava montando e que ele montou uma torre, aí eu falei “tá mas essa torre que torre que é? De uma igreja?” Ele falou não é do Big Ben. Eu falei “você sabe onde fica o Big Ben?” Ele falou pra mim de onde era, aí eu fui conversando com ele, eu falei “você tem vontade de ir nesse lugar? (...) Aí ele ficou pra mim e ele trouxe assim, mas ele trouxe, sabe?

(EC5): o nosso AEE lá é do primeiro aninho, primeira série ali, pequenininho, até o terceiro ano. Então, é um leque muito grande, eles são muito diferentes. E aí no AEE eu gosto assim de trabalhar a partir do que eles gostam do interesse deles (...) Então, cada aluno é uma situação, então assim... cada um é uma história e a partir de conhecer cada situação, tu consegue ver a partir do interesse deles que área que que tu pode desenvolver, o que tu pode fazer, né?

(E): acho que primeiro de tudo eu fui tentando conhecer cada aluno, tentando conhecer o que que mais dificultava dele durante o processo é em sala de aula, né? Tem bastante alunos que não são alfabetizados, eu vou tentando nos próprios atendimentos, né? Nos próprios atendimentos muitas vezes o aluno fala de alguma questão e aí você já vem já, já pega aquilo e já trabalha também, né? Então, você vai percebendo os alunos durante o

11 - O entendimento das professoras sobre o trabalho na Educação Especial.

atendimento planejou uma atividade (...) É, pelas atividades e aí vai mudando as estratégias.

(EC2): Olha, eu acho que não seria só uma responsabilidade da escola, eu acho que seria uma sociedade em geral e aí eu vou de governo, secretaria da educação. Trabalho numa escola que é o novo ensino médio, a proposta do novo ensino médio, só que daí você chega pra escola real isso e vê aquilo que é proposto você fala, não tem, então assim é bonito o papel, né?

(EC3): a normalização ela já foi um princípio norteador, já foi, na época da integração tá. E o que era isso? Quando a gente falava na época, dos anos oitenta, que o aluno ia pra escola para se socializar. Porque entendia-se que ele não tinha condições de acessar nenhum tipo de conhecimento então a escola cumpria com um objetivo, o objetivo de socialização. E aí ele tinha que estar pronto para estar naquele ambiente de ensino regular, que ele ficava numa classe especial, era uma outra modalidade. Então, assim, a normalização já foi um princípio tá? E ainda a concepção das pessoas de às vezes o professor se achar na condição de que ele diz “eu não aceito, eu não quero, eu não estudei pra isso” Só e esse princípio ele passava daí por (inúmeros) atendimentos pra se regular né? Pra aprender alguma coisa pra depois ele ter direito de entrar naquele espaço. Então esse era o princípio de normalização

(EC6): Só a medicação não funciona. É medicação e psicoterapia. Psicoterapia é muito difícil, ela é cara, ela é, mas daí a escola entraria pra trabalhar, pra regular, a escola sabe que um texto gigante, uma cópia de quadro é ali que o professor pega, entendeu? E às vezes possa dar é, são as duas coisas, aí de repente não toma medicação, mas daí a escola vai ter (...) agora tá na hora de você ir lá no banheiro, sabe que não vai no banheiro, mas vai lá no banheiro vai tomar uma água e volta. Já deu, entendeu?

(EC7): É, é porque assim eu trabalho [no AEE] com alunos que já estão no ensino médio, então, as atividades lúdicas precisam ser diferentes, não dá pra ser igual, não tem como, não estão interessados. Então, eles tão interessados em trabalhar, eles tão interessados em, em pensar no futuro, em outras coisas, né? Então eu tenho que trazer um sentido pra que ele aprenda e muitas vezes eu utilizo de

<p>algun conhecimento que se tem na disciplina, que interessa eles, pra poder desenvolver as habilidades. (...) por exemplo, sistema monetário, trabalha nos anos iniciais, mas pra um aluno que quer salário, né? <u>“Vamos comparar quanto que uma empresa paga pra outra... Tá, professora não consigo saber a centena, dezena, né? Tem que diferenciar.” Então, tudo isso ajuda eles também a entender, mas na prática, naquilo, na vivência que eles vão ter um dia.</u></p> <p><u>(EC8): (...) do modelo da integração ele joga, não é que ele joga mas ele responsabiliza o aluno, é só o aluno que tem que se adaptar, então a gente normaliza o aluno, a gente habilita ele pra tá no espaço e a gente não modifica o espaço, o espaço continua o mesmo e a inclusão ele é o oposto né, a gente vai trabalhando com os dois, o espaço também tem que ser mudado.</u></p> <p><u>(EC8): E o que me preocupa nisso tudo é que eu vejo que cada vez mais o aluno ele está é, parecendo que ele está numa classe especial dentro do regular, porque ele está atrelado cem por cento ao segundo professor</u></p>	
<p>(E): (...) tu tem que ter uma base, aí você vai ler... eu quero trabalhar hoje com TDAH, <u>eu quero realmente trabalhar a função executiva, eu sei que isso é uma coisa que está muito defasada [no estudantes].</u> Quem está trabalhando com uma função executiva. Você vai lá, faz uma busca: função executiva, aquilo tá lincado a um serviço, <u>então eu vou lá, faço aquela leitura de função executiva, a gente tem que digerir aquela leitura para conseguir propor alguma coisa, tu sabendo aonde que tu tem que ir, te dá corpo.</u> (...)</p> <p>(E): <u>Então, digamos ah, nós temos aquela listagem das características. O que que a gente pode trabalhar com o nosso aluno? O aluno TEA, ele tem é digamos questão de memória de curto prazo, né? Ah precisa ser trabalhado isso, questão social que é um dos pontos assim que eles não conseguem.</u> Então, a gente tem uns tópicos ali que precisa buscar, estudar na teoria que isso eu achei assim no começo foi bem complicado pra mim. Eu achei que é muita coisa assim pra ti tá compreendendo o que passa, o que é cada um, né? A cada habilidade, cada competência, se eu não me engano.</p>	12- Trabalho apoiado em concepções padronizadas sobre a deficiência

<p>(EC2): <u>Que vem pela uma validação, né? dá pra ver que o teu comportamento é igual ao dele e ele se comporta como você, você tá validando aquilo, assim como você precisa, a gente adulto também precisa... mas eu tô destoando daquele grupo, eu tendo a mudar a minha atitude, pra que eu fique validado com a atitude dos outros, querendo ou não, eu quero a normalidade, né? Eu quero ser parecido com o outro.</u></p> <p>(EC3): Que a gente tenha habilidades positivas. <u>É, ele não tem habilidades sociais, digamos, vamos falar de um autista, ele não tem total habilidade social, mas ele tem condição de trabalhar individualmente, que também tem uma habilidade tu conseguir trabalhar o indivíduo, ele ter foco numa determinada coisa, começar e terminar, né? Eu acho que são determinadas habilidades que tu consegue trabalhar com o indivíduo e não é por que ele tem autismo que ele não pode fazer aquilo, né?</u></p> <p>(EC3): <u>Eu. Eu peguei. É eu acredito que tenha. Eu acredito que tenha limite sim na aprendizagem dele.... Eh por exemplo eu tenho aluno com deficiência intelectual. É um limite. Eu posso morrer de né... De lançar várias estratégias pra ele, ele não vai adquirir efetivo o conhecimento. Então eu no meu ver existe síndrome de aprendizagem do aluno.</u></p>	
<p>(EC2): <u>A gente também conseguiu incluir ele num grupo de surdos com a professora Y que tinha o pessoal da igreja, um trabalho muito lindo que eles têm lá. A mãe aceitou que ele fosse participar lá nos sábados até pra ele interagir com outros surdos. Lá ele conseguiu arrumar o trabalho e foi um outro menino, que ele mesmo assim hoje com os dezoito, dezenove anos sai por tudo e nunca tinha saído de casa. Então a gente vai vendo a diferença que a gente vai fazendo na vida deles assim na educação.</u></p> <p>(EC2): <u>Pra ele poder discutir né... Falar de eleição e ele ter escutado... A gente colocou o projeto e o meu o meu aluno do terceiro aninho, ele chegou e falou, eu já vi esse vídeo, eu já sei o que que é o presidente, eu já sei o que ele faz. Então ele se destacou de uma determinada [maneira] que foi uma habilidade que ele conseguiu adquirir ele conseguiu falar, ele conseguiu se expor (...)</u></p>	<p>13 - Princípios vigotskianos relacionados as estratégias pedagógicas.</p>

(EC2): Até coloquei, quando eu fiz essa leitura, eu coloquei através de meios culturais adequados, apresenta-se a principal via pra compensar o defeito orgânico. Tu tem que buscar uma outra pra compensar aquilo ali.

(EC3): Na ideia de todos os atendimentos, por mais que eu tenha que cumprir um planejamento, eu tenho essa ideia de recebê-los e praticar essa escuta, perguntar como é que estamos desde a última vez que a gente se encontrou, se é em uma semana, se foi naquele dia, o que que aconteceu de legal, o que que ele descobriu assim de muito interessante e a gente tem essa promessa de que no próximo encontro ele vai me contar uma descoberta, ele vai me contar alguma coisa. Então, através daquele relato, daquilo que ele tá me contando a gente puxa outros assuntos, eu vou entendendo quais são os interesses, o como ele observa as coisas, porque cada um, né?

(EC4): Para os sujeitos acometidos de uma deficiência ou transtorno devem estar cercadas de um ambiente cultural e social rico em informações e vivências, tá? É para que nessa relação ele venha a se desenvolver, compensar e coloquei entre aspas: um defeito orgânico. Porque a gente tem que entender que é não, a gente tem que entender que não, a gente não está trabalhando para tirar um defeito, uma deficiência, nós estamos lá pra propiciar um ambiente rico em informações e vivências pra que esse aluno se desenvolva.

(EC5): elas vêm de casa com a mãe, a mãe busca e leva ela. Elas têm já, são do terceiro ano do ensino médio e aí a gente trabalhou o quê? Primeiro eu trabalhei o mapa, os bairros e aí a gente foi pro Google Maps e coloquei elas lá no centro, terminal do centro. Bom, como é que eu faço pra chegar em tal lugar? Elas iam, elas conseguiram fazer o caminho de volta até a escola. Mas a mãe leva todo dia pra escola. Ela mora a duas quadras da escola. Então, assim, a percepção que eu tive de trabalhar, e aí eu vou relacionar com a questão da plenitude social, a autonomia de poder andar, conhecer.

(EC5): Isso, trabalhava o português e língua de sinais sempre, né? Porque ele se comunica através das libras. Então, utilizava libras pra trabalhar as palavras em português. E aí ele não sabia que tinha um posto de saúde

<p><u>no bairro dele, daí gente “Será que não tem? Vamos lá pro computador pesquisar.”</u> Pesquisamos, localizamos o posto de saúde, onde tem no bairro dele (...) Sim, além das imagens daí eu fiz algumas perguntas bem pequenas, né. Com palavras que ele já domina e aí ele conseguiu ler sozinho. Por exemplo, <u>no começo dos atendimentos a gente perguntava o nome da rua e ele não sabia, ele não sabia o próprio endereço.</u> (Professora Fernanda EC5)</p>	
<p>(EC1): Ela ficou sozinha, ninguém quis fazer o trabalho com ela. <u>Eu já tinha visto ela, mas assim a demanda é tão grande que ficou passou, faz três meses que ela [uma nova aluna] tá na escola e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo.</u> Ela foi uma hora fiquei com ela lá conversando sobre questões bem particulares que depois de meia hora ela começou a falar pra mim. E eu olhei pra ela e falei como você pega o lápis?</p> <p>(EC1): <u>É isso que a gente, esse desespero que a gente vive, a instabilidade do dia, tu chega de manhã, tu não sabe como vai ser, falando da estrutura física, ela já não tem a estrutura pra isso, tá? (...)</u> Eu hoje trabalho numa sala ruidosa, né? Tá pra mudar outro aí pra um lugar mais um ruidoso que o meu. Então... se pensa, se pensa que tem que ter. Mas não está se pensando como ela tem que ser. Os alunos que tem uma instabilidade que não tem que fazer na sala. Pra onde eles vão? Não tem pra onde eles irem.</p> <p>(EC1): <u>É, gostaríamos de ser também [efetivas], a gente luta muito por essa, a gente já conversou várias vezes com a X e Y [coordenadoras da Educação Especial] também. De ter o concurso pra área do AEE. deveria ter. Porque daí tu ficaria efetiva naquela escola, continuaria dar continuidade seria um trabalho bem melhor.</u> A gente entende, a Helena assim eu entendi a trajetória dela tem muitos anos, né? Na década de oitenta, muitos anos de experiência que ela colocou ali que é a questão dos atendimentos no início que era de forma clínica e depois que foi feito vários estudos.</p> <p>(EC1):: <u>Sim, eu acho que é um momento assim que o que falta realmente é ter um é ter um concurso público pra efetivar profissionais dentro das escolas. (...)</u> Aí vai ganhar qualidade mesmo...</p>	<p>14 - Precarização das condições da formação e do trabalho</p>

<p>(E): <u>[trabalho junto as segundas professoras] elas me levam o que era uma atividade adaptada na disciplina de ciências. Aí a gente discute... o que você quer que ele aprenda com isso? E aí, o que é importante daquilo? Que tenha uma observação de como aquilo aconteceu, as inferências, né? Que recurso ela precisa usar?</u></p> <p>(EC1): <u>Ou dizem assim pra gente [os professores regentes para as professoras do AEE] “ó na hora da prova você faz favor, vai lá e pega e deixa ele aqui na tua sala fazendo a prova porque lá na sala ele atrapalha os outros”.</u></p> <p>(EC3): <u>Então, estar presente em sala de aula, isso que a Helena faz de estar presente em sala de aula, acompanhar a aula, entendeu? Como o papel de figura AEE mesmo, de estar lá, observar, ver como esse aluno interage... Eu gostaria de estar e eu não faço, mas eu gostaria de estar. (...) Até por essas demandas, porque quando eu tenho o motivo de estar lá é na ausência de professor e como a ausência do professor [cobrir a falta de algum professor]</u></p> <p>(EC3): <u>É não faço, mas eu gostaria muito de fazer é dar opinião nos planejamentos das segundas professoras. Porque por mais que elas tenham a resistência com os outros professores, ela tem com a gente no AEE, que é o mesmo esquema, né? Aí “eu sou a professora, eu entendo aluna, não preciso a professora do AEE me explique”.</u> Então, eu gostaria muito de dar esse palpite nos planejamentos.</p>	<p>15 - Relação do AEE com a sala regular.</p>
<p>(EC2): <u>Essa evolução que ele teve, que todos perceberam o quanto evoluiu. Não foi um trabalho digamos só meu. Também não quero esse mérito, né? Mas foi em conjunto com a professora dele, a segunda professora com a professora da sala que também permitiu essas brincadeiras na sala. Um material que eu achei muito legal, que tem terapia com lego pra crianças com autismo e desenvolveram nos Estados Unidos um estudo específico disso neurológico.</u></p> <p>(EC5): <u>Na nossa função que é uma sala isolada, se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá</u></p>	<p>16 - Novas perspectivas sobre o trabalho do AEE na escola</p>

acontecendo, nós não conseguimos mudar absolutamente nada. E eu sempre falo, a gente tem ali o maior número é de atendimento a aluno, talvez fosse o caso de conversarmos para não ser o maior tempo de atendimento a alunos e sim o maior tempo da gente na, nas, na escola, entendeu?

(EC5): É lá na minha escola só é um lugar um pouco diferente. É, eu percebo que tem, inclusive tem uma professora de geografia que ela sabe de todos os alunos, ela me mostra, “eu trabalho imagem com eles professora”. Então, ela conhece os alunos da Educação Especial e tem outros professores também, eu percebo um, um movimento de alguns professores efetivos bem grande em relação aos alunos da Educação Especial...

(EC7): eu achei assim que o AEE foi bem visível, sabe? Eles estavam assim, até professores foram lá, mas assim a gente usou na época da, de festa junina ou festa da família ou algum... jogos da escola, o AEE era fechado! Mas e os alunos? Ah, porque eles não vem os alunos da Educação Especial e aí era um momento, daí eu falei assim, daí a sala era feita, daí eu falei assim não tem como a gente deixar a sala e a gente fazer esse convite, né? Pros alunos virem, que a gente vai preparar alguma coisa ali na sala pra eles, eles vão participar junto (...)

(EC8): Eu percebo que ainda é muito difícil é pras pessoas num geral. Eu tenho percebido, na escola que existe sim muita tentativa. Na escola que eu trabalho eu tenho percebido assim, o aluno não tá querendo por exemplo ir pra sala de aula, eu tento, a professora tenta, mas vem um outro professor da disciplina e tenta e intervém ajuda, então isso acontece. Então acaba sendo [palavra incompreensível] mas na questão da adaptação e de pensar o processo de aprendizagem daquele aluno já um pouco mais difícil de fazer o professor se envolver.

(EC5): “Se lhes ensinam de outro modo aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às características específicas do seu estado, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos” [leitura do trecho do livro: Vigotski (2021)]. Que que eu trouxe nesse contexto? Ensinar de outro modo. Como que eu vou ensinar a Mariana algumas palavras, a formar as sílabas? E eu comecei ah ela gosta

17 - Novas perspectivas sobre o trabalho com o aluno realizado pelo AEE

muito de princesas, eu comecei a fazer as atividades colocando as princesas, ah, como que é o nome, a cor da roupa? (Paula EC5)

(EC5): Aquilo que a gente programa para trabalhar, aquilo que tá lá no nosso planejamento pra que a gente consiga mudar a condição atual daquele aluno. Então, nós somos mais um uma possibilidade pra ele dentro da escola, tá? A possibilidade de propor coisas, de oferecer coisas, de conhecê-lo e a partir disso auxiliar ele, eu e os professores que estão lá na sala de aula. Então, as funções psicológicas superiores ela é, ela é contexto, nós somos um contexto, um contexto histórico, por isso que o nosso trabalho é muito importante,

(EC6): Ali ele coloca que o biológico não determina, né? Ele tá realmente dizendo que é a questão da interação social, né? Isso, é, tanto é que a coordenação nem quer mais CID, ela quer que a gente fale do desenvolvimento.

(EC8): Eu percebi que esse meu olhar em relação aos alunos mudou, assim. Então algumas habilidades que eu fui percebendo tendo um olhar mais sensível pra perceber que eles possuem, ao invés de ficar com o olhar muito focado naquilo que eles não conseguem. Eu acho que as discussões me proporcionaram ter esse olhar um pouco mais sensível, perceber realmente que os alunos possuem, potencialidades, eles possuem habilidades independente da deficiência ou de algum tipo de limitação ou necessidade que eles tenham.

(EC8): Tanto é que, ah uma turma tinha alunos com muitas dificuldades, o problema não era a questão da metodologia de ensino e sim o que que aqueles alunos teriam que não estavam aprendendo? O problema sempre é levado pra que se investigue a condição do aluno, a condição de saúde daquele aluno pra aprender e não a metodologia daquele professor ou até mesmo da escola. Então é isso nem se discute, nunca se discute a metodologia de ensino e sempre se o aluno tem alguma deficiência, algum transtorno alguma coisa, é só nessa linha.

(EC8): Assim olha, eu tenho tido mais cuidado quando eu vou propor, quando eu vou montar um planejamento pra realmente ver qual é o nível de desenvolvimento que aquela criança tá e propor, atividades que eu consiga ver

<p><u>aonde ele está e o que que ele ganhou com aquilo que eu propus pra ver se ele realmente andou um pouquinho, se ele se desenvolveu mais com aquela proposta que eu fiz.</u></p>	
<p>(E): Que no todo ele consiga, porque o que que eu sempre digo para elas, <u>para que que serve um conteúdo? Para desenvolver um sujeito ah aqui ele não opera... aqui ele não opera... Mas ele opera aqui e opera aqui. Eu quero desenvolver! Então pega esses 2 aqui para desenvolver esse sujeito em termos de linguagem, em termos de raciocínio lógico, como raciocino lógico, não precisa nem ser matemática, resolução de problemas, é linguagem, imaginação, criatividade.</u></p> <p>(EC1): <u>Então sempre a gente envolve toda a escola. Agora a gente marcou para os professores sobre o TDAH no dia trinta, para os professores entenderem mais a fundo. Chamamos um psicólogo [para realizar uma formação com os professores]. Vai vir uma psicóloga. Na verdade, a gente queria uma neuro, mas estava bem difícil, não conseguimos.</u></p> <p>(EC6): <u>Ali ele coloca que o biológico não determina, né? Ele tá realmente dizendo que é a questão da interação social, né? Isso, é, tanto é que a coordenação nem quer mais CID, ela quer que a gente fale do desenvolvimento.</u></p> <p>(EC6): <u>Mas aí eu vou fazer uma crítica em relação a isso. Porque ao mesmo tempo que a gente não pode é se apegar ao laudo, a gente depende de um laudo pra um aluno ter um atendimento especializado, né? Então, você tem na escola o aluno que apresenta é a necessidade de ter um acompanhamento e você não consegue atender ele no AEE...</u></p> <p>EC6: <u>a neuro que acompanhava ele tirou a medicação porque é possível, ele tava se desenvolvendo. E aí a mãe chegou com a fala, porque daí a mãe não comunicou, porque ele tinha o TDAH e a gente foi conversar por causa do comportamento dele que foi perceptível ali. E aí o que a gente recebeu da mãe é a questão da medicação, de que na escola onde ela tava os professores só falavam: tem que dar medicação, porque o melhor pra ele é a medicação, a medicação. Então, o quanto isso ficou eu acho que pra mãe,</u></p>	<p>18- Entendimento sobre a patologização dos modos de aprender e o capacitismo</p>

né? E, e na escola mesmo, de que a escola mesmo dizendo que ele precisava tomar medicação, que a medicação dele... Mas espera aí, será que ele tá tendo um prejuízo na aprendizagem dele? Ou ele precisa de medicação pra que todo mundo se comporte...

(EC7): Nós que estamos na área de educação que a gente discute isso, quem está na área de saúde, fora isso o entendimento da sociedade ainda não tem acesso a essas minúcias que a gente vive diariamente, que para nós é natural, para sociedade assim não é. Basta a gente ver no mercado, quando a gente entra e que tem uma criança. Eu vi, as pessoas ficam incomodadas, as pessoas, eu não sei exatamente o que elas pensam porque eu nunca perguntei, mas tenho vontade, de pensar até de repente seria ele não deveria ter vindo.

Apêndice B – Sistematização dos indicadores em Núcleos de Significação

A tabela abaixo apresenta o trabalho em que se aprofundou a síntese e a abstração pela articulação dos indicadores com seus respectivos pré-indicadores para a construção dos Núcleos de Significação.

Indicadores	Núcleos de Significação
<p>1-Como expressam o momento atual na função do AEE. 2-Escolha pela profissão na docência 3-O embasamento na Formação Inicial sobre a Educação Especial: 4-A formação continuada para a docência no AEE 5-Aproximação com a Educação Especial e com o AEE. 6-Professora iniciante no cargo e insegurança da função no AEE.</p>	<p>Núcleo 1: Trajetórias acadêmico-profissionais: a constituição do ser docente - “eu realmente sinto uma alegria em estar ali. Porém, a gente pensa ‘poxa, podia ser tão mais’”</p>
<p>7-A finalidade do AEE 13-Princípios vigotskianos relacionados as estratégias pedagógicas. 14-Precarização das condições da formação e do trabalho 15 - Relação do AEE com a sala regular.</p>	<p>Núcleo 2: Trabalho e estratégias das docentes no AEE - “<i>a demanda é tão grande que ficou passou, faz três meses que ela [uma aluna nova] tá na escola e eu não dei o olhar que eu tinha que ter dado, por falta de tempo.</i>”</p>
<p>10- O entendimento sobre a pessoa com deficiência e seu desenvolvimento 11-O entendimento das professoras sobre o trabalho na Educação Especial 12- Trabalho apoiado em concepções padronizadas sobre a deficiência</p>	<p>Núcleo 3: Concepções das professoras acerca da deficiência e do trabalho no AEE - “<i>tem que realmente estimular essas áreas, não pra ele ficar igual. Porque não existe. Tem que cair por terra o princípio de normalização.</i>”</p>
<p>8- Relação teoria e prática. 9- Entendimento sobre o contexto que dificulta a efetivação da inclusão 16- Novas perspectivas sobre o trabalho do AEE na escola 17- Novas perspectivas sobre o trabalho com o aluno realizado pelo AEE. 18- Entendimento sobre a patologização dos modos de aprender e o capacitismo</p>	<p>Núcleo 4: As possibilidades de mudanças nas significações das professoras - “<i>se nós não tivermos aquele momento que tá previsto lá na nossa função, da gente ir até as salas onde esses alunos estão, conversar com esses professores, ver o que tá acontecendo, nós não conseguimos mudar</i>”</p>

Apêndice C – Roteiro da entrevista

Roteiro da entrevista individual realizada com as professoras participantes:

- 1- COMO SE TORNOU PROFESSORA?
 - A- Escolha da educação e Educação Especial
 - B- Trajetória de formação
 - C- Trajetória na Educação Especial

- 2- O QUE VOCÊ PENSA SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA? SE TIVESSE QUE DEFINIR, O QUE SERIA A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA VOCÊ?
 - A- Formações realizadas
 - B- Momentos- cursos- encontros formativos importantes, significativos

- 3- FORMAÇÕES DA REDE DE ENSINO PARA O AEE?
 - A- PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS?

- 4- O QUE VOCÊ ENTENDE PELO AEE/ FINALIDADE?
 - A- Como o trabalho deve se desenvolver?
 - B- Como seu trabalho se conduz na busca de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimentos dos estudantes?
 - C- Como são definidas as estratégias pedagógicas no seu trabalho no AEE
 - D- Que teorias e autores você se apoia para o seu trabalho?

- 5- TEMAS/ ASPECTOS GOSTARIA DE TER DISCUTIDO EM UMA FORMAÇÃO?

- 6- Há algo mais que você acredita que deve ser pensado sobre a formação dos professores na Educação Especial?

Apêndice D – Fotografia de atividade no eixo 2

Fotografia de momento de uma atividade realizada no Eixo 2- - “Trabalho Docente no AEE e o diálogo sobre os princípios da defectologia”



Apêndice E – Estratégia do eixo 2

Estratégia utilizada no Eixo 2 - “Trabalho Docente no AEE e o diálogo sobre os princípios da defectologia”, no Encontro Coletivo 3, com o objetivo de conhecer, pensar e dialogar a respeito da rotina do trabalho das professoras no AEE. Possibilitando refletir sobre a satisfação ou os empecilhos do trabalho estritamente burocrático e prescritivo.

As professoras escreveram sobre atividades, atribuições que realizam no cotidiano, pensado em relação aos seguintes itens abaixo:

GOSTO E FAÇO	GOSTO E NÃO FAÇO
FAÇO E NÃO GOSTO	NÃO FAÇO E NÃO GOSTO

Apêndice F – Excertos para diálogo no eixo 3

Seleção de excertos de obras discutidas no eixo 3, “A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras”

1- “Não há diálogo se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar, Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isso existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, se criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. (FREIRE, 2021, p. 112)

2-a teoria pedagógica de Paulo Freire, fundada no diálogo, na reflexão e na ação transformadora da realidade, objetiva a construção coletiva da consciência crítica da humanidade mediante uma práxis libertadora e revolucionária. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (Freire, 2013, p. 127, grifo nosso). Esclarece ainda que, defendendo a “práxis, a teoria do fazer” (Freire, 2013, p. 172), ele não está “propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (Freire, 2013, p. 173)

3 - A plenitude social é o ponto final do objetivo da educação, pois todos os processos de supercompensação se direcionam para a conquista da posição social. A compensação não caminha em direção ao desvio da norma, mesmo que seja num sentido positivo, mas para um desenvolvimento supernormal, unilateralmente disforme e hipertrofiado da personalidade, porém em direção à norma, em direção à aproximação de um determinado tipo social. (VIGOTSKI, 2021, p. 68)

4-As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem, independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. A cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, sua característica psicológica se dá através de internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações. (REGO, p.41-42)

5- É necessário criar instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança ou permitir-lhe dominar as formas culturais gerais com auxílio de procedimentos pedagógicos especiais porque a condição primordial e decisiva para o desenvolvimento cultural (...)preservada nessas crianças; por isso seu desenvolvimento cultural pode percorrer caminhos distintos e é, em princípio, completamente possível. (VIGOTSKI, 2021, p. 189)

6- mesmo que os alunos com deficiência precisem estudar por mais tempo; ainda que, muitas vezes, aprendam menos que outros alunos considerados normais, por suas limitações (que diferem de uns para outros), se:

[...] lhes ensinam de outro modo, aplicando métodos e procedimentos especiais, adaptados às características específicas de seu estado, devem estudar o mesmo que todos os demais alunos, receber a mesma preparação para a vida futura, para que depois participem nela, em certa medida, como os demais (VIGOTSKI, p.149). (PADILHA, 2017, P. 19)

Referências:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, jan.-mar. 2017.

VIGOTSKI, Lev S. **Problemas da defectologia**. Tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidada a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE PÚBLICA: UM PERCURSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA PARTICIPANTE” desenvolvida pela mestranda Carolina Cieslinski. O objetivo deste estudo é analisar um percurso formativo com professoras do Atendimento Educacional Especializado mediado por processos metodológicos participativos, dialógicos e integrativos a partir da pesquisa participante.

Como participante desta pesquisa, você responderá à duas entrevistas semiestruturadas e fará parte de 7 encontros que constituirão um percurso de formação continuada. As entrevistas serão realizadas de forma clara e objetiva a respeito de sua trajetória profissional na educação inclusiva, suas concepções sobre a educação inclusiva, sobre as práticas e sobre sua participação no percurso que será realizado. Os encontros da formação continuada se basearão em diálogos e reflexões com professoras do AEE- Atendimento Educacional Especializado a respeito da docência junto ao AEE. As entrevistas e os encontros serão gravados por áudio e vídeo exclusivos para fins desta pesquisa. A sua participação nesta pesquisa acontecerá entre dos meses de agosto a novembro de 2022, considerando a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética (CEP) da Univille.

Os riscos da pesquisa são considerados mínimos ao responder as questões da entrevista e durante a participação no grupo da formação continuada. De acordo com a Resolução CNS 466/12 destaca-se que todos os dados coletados têm caráter confidencial, sobre as perguntas que lhe ocasionarem constrangimento de alguma natureza você terá liberdade de se recusar a respondê-las e em caso de desistência não haverá danos a você. A pesquisadora garante indenização por quaisquer danos causados a você, participante, no decorrer da pesquisa

Desta forma, a pesquisadora garante, para os possíveis riscos, os devidos encaminhamentos: sigilo na coleta de informações e armazenamento de dados; o acesso dos participantes aos resultados individuais e coletivos; minimizar desconfortos, garantindo um local reservado e liberdade para não responder questões sensíveis; ficar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto durante a pesquisa; cumprir com o tempo de entrevista pré-estabelecido. A pesquisadora ficará sob a guarda e a responsabilidade sobre todo o material coletado durante a pesquisa por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material (entrevistas, gravação de áudio e vídeo) será descartado/apagado.

Esta pesquisa tem como benefícios a reflexão e a valorização sobre o trabalho docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado, onde os conhecimentos das profissionais participantes estarão em interação, contribuindo para os seus saberes acerca da Educação Inclusiva e para a pesquisa científica em relação à formação docente e a educação inclusiva.

Você terá livre acesso aos resultados do estudo e garantido esclarecimento antes, durante e após a pesquisa. É importante saber que não há despesas pessoais para a em qualquer fase do estudo. Os resultados também serão apresentados em congressos e artigos específicos, bem como a dissertação que será entregue na biblioteca da Univille. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois a mesma é voluntária após assinatura. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Guarde este TCLE assinado por, no mínimo, cinco anos.

Você terá garantia de acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas por meio de telefone e e-mails informados neste documento. O pesquisador responsável por esta investigação é Carolina Cieslinski (contato em horário comercial no telefone 47 997943155 e e-mail carolinacie7@gmail.com), você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077.

É garantido o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas, sem que os nomes dos participantes sejam divulgados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univille, no endereço Rua Paulo Malschitzki, 10, Bairro Zona Industrial, Campus Universitário, Bloco B, sala 119, CEP 89.219-710 - Joinville/SC, telefone (47) 3461-9235, em horário comercial, de segunda a sexta, ou pelo e-mail comitetica@univille.br.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine este consentimento de participação, que está impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e esta via com você, participante.

Você está recebendo este Termo em duas páginas, devendo rubricar a primeira e assinar a última.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária.

Consentimento de Participação:

Euconcordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada "FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DA REDE PÚBLICA: UM PERCURSO FORMATIVO NA PERSPECTIVA PARTICIPANTE", conforme informações contidas neste TCLE.

Joinville, ___/___/___ .

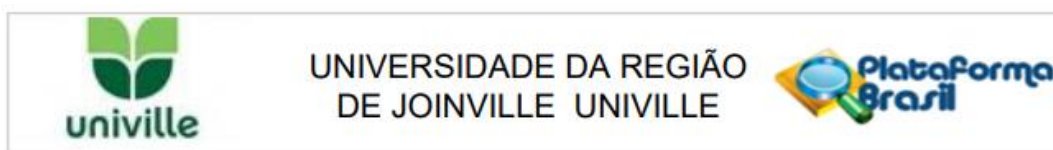
Participante da Pesquisa

Carolina Cieslinski–Pesquisadora
Responsável

ANEXOS

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Formação de Professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública de Educação: Um Percorso Formativo na Perspectiva Participante

Pesquisador: CAROLINA CIESLINSKI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 59056022.0.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDACAO EDUCACIONAL DA REGIAO DE JOINVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.596.958

Apresentação do Projeto:

A oferta de formação continuada aos professores em formatos descontextualizados que reproduzem um modelo tradicional e engessado de formação são ainda bastante constantes na área da educação. Assim questiona-se: como criar uma proposta de formação junto as professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado-AEE que permita a participação efetiva destas profissionais enquanto produtoras de saber? Para tanto pretende-se construir um percurso formativo com um grupo de professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado mediados por processos metodológicos, dialógicos e integrativos a partir da metodologia participante. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se dará pelo levantamento de dados a partir de entrevistas semiestruturadas com um grupo de professoras do AEE de escolas de Rede de uma cidade do norte e por um percurso formativo a ser realizado junto a este grupo. Ao buscar a compreensão das condições de formação continuada e as possibilidades mais significativas a estas formações pautamo-nos em Nóvoa (2009a, 2009b), Freire (2014, 2021) e Giroux (1997) e em relação à formação docente às professoras do AEE contamos com análise de diretrizes nacionais e da rede estadual bem como de autores como Garcia e Kassar (2014). Em relação a metodologia e a análise de dados considera-se os aspectos da pesquisa qualitativa trazidos por Lüdke e André, 1986), Franco (2021) e Streck (2016).

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.596.958

Objetivo da Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.491.345, liberado em 27/6/2022.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.491.345, liberado em 27/6/2022.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.491.345, liberado em 27/6/2022.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conforme exposto no parecer consubstanciado nº 5.491.345, liberado em 27/6/2022, no entanto, a pesquisadora, por meio de emenda a projeto de pesquisa aprovado informa que deseja aumentar o número de participantes. Ao invés de 6 integrantes, conste o aumento de mais dois participantes, totalizando 8 e, também solicita a alteração do título da pesquisa para "Formação de Professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Pública de Educação: Um Percorso Formativo na Pesquisa Participante", sendo portanto, retirada a menção à rede estadual. Este colegiado concorda com as mudanças propostas pela pesquisadora e esta pode executar a pesquisa.

Recomendações:

Ao finalizar a pesquisa, o (a) pesquisador (a) responsável deve enviar ao Comitê de Ética, por meio do sistema Plataforma Brasil, o Relatório Final (modelo de documento na página do CEP no sítio da Univille Universidade).

Segundo a Resolução 466/12, no item

XI- DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

XI.2 - Cabe ao pesquisador:

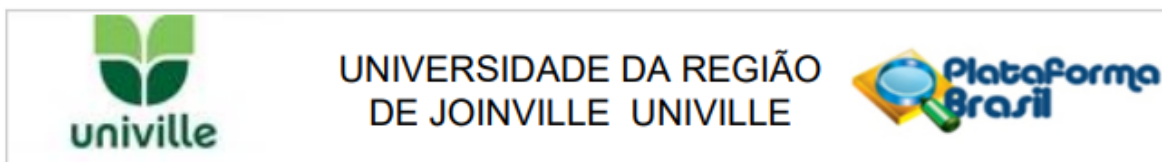
d) Elaborar e apresentar o relatório final;

Modelo de relatório para download na página do CEP no sítio da Univille Universidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda ao projeto aprovado "Formação de Professoras do Atendimento Educacional

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro
Bairro: Zona Industrial **CEP:** 89.219-710
UF: SC **Município:** JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 **E-mail:** comitetica@univille.br



Continuação do Parecer: 5.596.958

Especializado da Rede Pública de Educação: Um Percorso Formativo na Pesquisa Participante", sob CAAE "59056022.0.0000.5366", encontra-se APROVADA.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no sítio da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso https://www.univille.edu.br/pt_br/institucional/proreitorias/prppg/setores/coordenacao_pesquisa/comite_etica_pesquisa/status-parecer/645062.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville - Univille, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela aprovação da emenda ao projeto de pesquisa proposto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1982932_E1.pdf	18/07/2022 16:03:36		Aceito
Outros	Emenda_Carolina_Cieslinski.pdf	18/07/2022 16:01:25	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_carolina_cieslinski_alteracoes.pdf	18/07/2022 15:55:59	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CAROLINA_CIESLINSKI_alteracoes.pdf	18/07/2022 15:46:54	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_alteracoes_Carolina_Cieslinski.pdf	18/07/2022 15:30:22	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
Outros	carta_de_anuencia_secretaria.pdf	26/05/2022 17:09:31	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Carolina_Cieslinski.pdf	26/05/2022 16:59:00	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CAROLINA_CIESLINSKI_COMITE.pdf	26/05/2022 16:58:02	CAROLINA CIESLINSKI	Aceito

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 5.596.958

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 23 de Agosto de 2022

Assinado por:

**Marcia Luciane Lange Silveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 119. Campus Bom Retiro

Bairro: Zona Industrial

CEP: 89.219-710

UF: SC

Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235

E-mail: comitetica@univille.br

Termo de Autorização para Publicação de Teses e Dissertações

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) a disponibilizar em ambiente digital institucional, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT) e/ou outras bases de dados científicas, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o texto integral da obra abaixo citada, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data 13/05/2024.

1. Identificação do material bibliográfico: () Tese (X) Dissertação () Trabalho de Conclusão

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Autor: Carolina Cieslinski

Orientador: Profa. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Data de Defesa: 26/03/2024


Título: Significações sobre a Educação Especial por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada.

Instituição de Defesa: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE)

3. Informação de acesso ao documento:

Pode ser liberado para publicação integral (X) Sim () Não

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese, dissertação ou relatório técnico.



Assinatura da autora

Joinville, 13 de maio de 2024