



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANÁLISES E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁXIS
COLABORATIVA NA ESCOLA COMUM**

BELÉM/PARÁ

2025

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANÁLISES E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁXIS
COLABORATIVA NA ESCOLA COMUM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Linha: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais, sob orientação da Profª. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

BELÉM/PARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D278t De Araújo Barca, Ana Paula.
O trabalho docente na Educação Especial: análises e
proposições para uma práxis colaborativa na escola comum / Ana
Paula De Araújo Barca. — 2025.
325 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de
Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Belém, 2025.

1. Trabalho docente; Educação Especial; Ensino comum;
Trabalho colaborativo; Teoria Histórico-cultural. I. Título.

CDD 371.9

ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL:
ANÁLISES E PROPOSIÇÕES PARA UMA PRÁXIS
COLABORATIVA NA ESCOLA COMUM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Linha: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais.

Belém, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira
Universidade Federal do Pará – UFPA
Presidente

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará – UFPA

Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

Prof.^a Dr.^a Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo – UFE

DEDICATÓRIA

Às mães que geraram, pariram, alimentaram, educaram suas crianças, atravessaram o puerpério e ainda ousaram trilhar o percurso acadêmico.

Às crianças, na figura de meu menino, que por diversas vezes precisou aguardar a mamãe. Você, meu menino poesia, tão pequenino, foi o meu motivo para continuar.

Conseguimos, meu amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, enquanto representatividade do divino na qual deposito minha gratidão pela existência e apoio minha fé para resistir às intempéries da vida.

À minha mãe, Ana Célia Araújo, e ao meu pai, Moisés Formigosa, pelo apoio e incentivo de uma vida inteira. Vocês me trouxeram até aqui. Sem palavras para expressar o meu amor e gratidão.

Aos meus irmãos. Marcos Araújo e Ana Carolina Araújo, pela valorização permanente dos meus estudos e trabalho.

Ao meu companheiro de vida e de sonhos, Thales Barca, teu apoio incondicional tornou o processo mais possível e leve. Amo você!

Ao meu Joaquim, meu menino. O motor dessa conquista. Filho, agora vamos brincar infinitamente!

À avó paterna do Joaquim, Dores Ramos, por ter sido rede de apoio no cuidado do meu filho.

À professora Sônia Regina, por toda dedicação e paciência ao longo desse percurso que totalizam 10 anos. Agradeço as orientações e oportunidades que favoreceram meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional.

Às professoras membras da banca: Professora Doutora Arlete Camargo, Professora Doutora Maria da Conceição Costa, Professora Doutora Enicéia Mendes e Professora Doutora Sônia Victor, pelo aceite em participar e contribuir com meu estudo.

Aos(às) amigos(as) queridos(as) da pós-graduação que acompanharam esse percurso: Ely Medeiros, Juliane Sousa, Larissa Ribeiro, Leilane Pessoa e Orlando Júnior, agradeço pelo acolhimento, pela escuta e pelos momentos de descontração.

À minha amiga e irmã acadêmica, Lívia Maria. Agradeço a vida por esse encontro. Obrigada por ser a calma no meio do caos. Obrigada pelas palavras sempre otimistas que apontavam um horizonte melhor. Continuarei por perto.

À Escola de Aplicação da UFPA por abrir as portas para realização dessa pesquisa, reiterando o seu compromisso com a pesquisa científica.

Aos(às) colegas e professores(as) de Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPA participantes da pesquisa, agradeço a disponibilidade, o empenho e o interesse em participar e colaborar com esse trabalho. Vocês têm minha admiração e profundo respeito.

Às colegas professoras e coordenadoras da Educação Infantil participantes da pesquisa, muito obrigada pela generosa participação, dedicação e empenho ao longo dessa pesquisa.

Às crianças e estudantes participantes do público da Educação Especial da Escola de Aplicação da UFPA, como representação de todos(as) que compõe essa parcela discente, a vocês eu dedico esse trabalho e agradeço a vida pelo encruzamento de minha carreira profissional e acadêmica com a Educação Especial. Por meio dessa tese reitero que os desafios preponderantes no processo educativo do PEE não são de ordem individual, de caráter orgânico, mas sim oriundos da estrutura social excludente de nossa sociedade.

Às famílias das crianças e estudantes do PEE da EAUFPA que participaram dessa pesquisa.

À direção da EAUFPA pelo aceite imediato na viabilização de meu afastamento para usufruto de licença aprimoramento para conclusão do curso de doutorado.

A todos(as) mencionados(as) nessa nota, recebam meu profundo agradecimento. A conquista é nossa, é coletiva, tal como deve ser a luta pela melhoria da educação pública ofertada a todas as crianças e estudantes do nosso país.

RESUMO

Barca, Ana Paula de Araújo. **O trabalho docente na Educação Especial: análises e proposições para uma práxis colaborativa na escola comum.** Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pará. 2025.

Esta tese tem como objeto de estudo o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum. Os estudos atuais apontam que, no Brasil, a Educação Especial na escola comum foi reduzida ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação docente foi ampliada, concorrendo assim para processos de intensificação do trabalho docente na Educação Especial e não favorecendo a articulação com a educação comum. Desse modo, ancorado na teoria histórico-cultural e no materialismo histórico-dialético, o estudo teve como objetivo geral analisar o trabalho docente na Educação Especial na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), considerando a articulação com a educação comum. Definiu-se como objetivos específicos: a) Conhecer o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na EAUFPA; b) Analisar o trabalho por eles(as) desenvolvido em relação aos processos de articulação com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum e c) Planejar, implementar e avaliar uma atividade formativa, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho articulado e colaborativo com a educação comum desenvolvido na EAUFPA. Para tanto, foi realizada uma pesquisa empírica, que constou de dois momentos distintos e complementares. No primeiro momento, foi realizada a análise do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na EAUFPA. O segundo momento correspondeu ao planejamento, implementação e avaliação da atividade “Formar(ações) CEI/EAUFPA”. A pesquisa contou com a participação de professores(as) e coordenadores(as) da Educação Especial e da educação comum, e de crianças matriculadas na EAUFPA e seus familiares. As informações foram produzidas por meio de análise de documentos, observações, anotações em diário de campo, fotografias, questionários, entrevistas, registros de áudio e fotográficos. As análises seguiram preceitos da ótica dialética e da análise semântica preconizada por Vigotski. Os resultados apontaram que o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial participantes da pesquisa caracteriza-se pela materialização de diferentes estratégias com a finalidade de desenvolver uma maior articulação com a educação comum, contudo no âmbito do ensino ainda há a predominância de oferta de AEE no contraturno. Constatou-se que o quantitativo de professores(as) de Educação Especial efetivos(as) se mostra reduzido quando confrontado com as demandas da instituição. Essa conjuntura resulta em processos de intensificação do trabalho na modalidade. Notou-se que, no geral, as condições de trabalho na instituição são favoráveis a uma maior interlocução entre os(as) docentes envolvidos na educação das crianças e estudantes Público da Educação Especial (PEE), contudo para potencializar a educação do PEE na instituição, convém considerar a ampliação do quantitativo de professores(as) de Educação Especial, a oferta de AEE no contexto da educação comum, de modo a redefinir o papel das salas de recursos multifuncionais, e a garantia de processos formativos contínuos, assentados em referenciais críticos, ofertados a todos(as) os(as) envolvidos na educação do PEE.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação Especial; Ensino comum; Trabalho colaborativo; Teoria Histórico-cultural

ABSTRACT

Barca, Ana Paula de Araújo. **Teaching Work in Special Education: Analyses and Propositions for a Collaborative Praxis in the Regular School.** Graduate Program in Education, Federal University of Pará, 2025.

This dissertation investigates the nature of teaching work in Special Education within the context of regular schooling. Current studies indicate that, in Brazil, Special Education in mainstream schools has been predominantly reduced to the provision of Specialized Educational Support Services (AEE), leading to an expansion of teachers' responsibilities and contributing to the intensification of teaching labor in Special Education. This dynamic has hindered effective articulation with general education practices. Grounded in the theoretical frameworks of cultural-historical theory and historical-dialectical materialism, the study aimed to analyze the teaching practices in Special Education at the Laboratory School of the Federal University of Pará (EAUFPA), with a focus on their articulation with general education. The specific objectives were: a) To understand the pedagogical work carried out by Special Education teachers at EAUFPA; b) To analyze how their work interacts with and relates to the practices of general education teachers; and c) To design, implement, and evaluate a formative activity with a reflective and propositional nature, aimed at fostering collaborative and articulated work between Special Education and general education teachers at EAUFPA. An empirical study was conducted in two distinct yet complementary phases. The first phase involved an in-depth analysis of the teaching practices of Special Education professionals at EAUFPA. The second phase consisted of the planning, implementation, and evaluation of the formative initiative titled "Formar(ações) CEI/EAUFPA." Participants included Special Education and general education teachers and coordinators, children enrolled at EAUFPA who target Special Education Students (PEE), and their families. Data were collected through document analysis, participant observation, field notes, photographs, questionnaires, interviews, and audiovisual recordings. Data analysis was based on dialectical reasoning and semantic analysis as proposed by Vygotsky. Findings revealed that the work of the Special Education teachers involved in the study is characterized by the implementation of various strategies aimed at enhancing articulation with general education. Nevertheless, AEE remains predominantly offered in after-school sessions. It was observed that the number of tenured Special Education teachers is insufficient when compared to the institutional demand, which contributes to the intensification of their workload. Although the institutional environment offers favorable conditions for interprofessional dialogue among educators involved in the Special Education Students (PEE), optimizing their educational process requires expanding the number of Special Education teachers, integrating AEE into the regular school context, redefining the role of multifunctional resource rooms, and ensuring ongoing critical professional development for all those involved in PEE education.

Keywords: Teaching work; Special education; Regular education; Collaborative work; Cultural-historical theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 – Mapa de localização da Escola de Aplicação da UFPA
- Figura 2 - Identidade visual do “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”
- Figura 3 – Âmbitos e ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2022
- Figura 4 – Âmbitos e ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2023
- Figura 5 – Projeto Quintal Literário Inclusivo
- Figura 6 – Projeto Roda Inclusiva
- Figura 7 – Pannel em alusão ao dia mundial de conscientização do autismo
- Figura 8 – Pannel em alusão ao mês do surdo
- Figura 9 – Cartilha orientadora elaborada pela CEI à Coordenação de estágio da EAUFPA
- Figura 10 – Síntese das atribuições da professora de Educação Especial em 2024
- Figura 11 – Fotografia do quadro de rotina da sala de recursos multifuncionais
- Figura 12 – Metodologia combinada para os estudos no Formar(*ações*) CEI/EAUFPA
- Figura 13 – Organização do espaço para o I Formar(*ações*) CEI/EAUFPA
- Figura 14 – I Formar(*ações*) CEI/EAUFPA
- Figura 15 – Participação da equipe docente no I Formar(*ações*) CEI/EAUFPA
- Figura 16 – Registro do material expositivo utilizado no III Formar(*ações*) CEI/EAUFPA
- Gráfico 1 – O público da Educação Especial na EAUFPA no período de 2022-2024
- Gráfico 2 – Detalhamento do público da Educação Especial da EAUFPA em 2024

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 1 – Critérios de exclusão e inclusão da revisão sistemática de literatura
- Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise
- Quadro 3 – Participantes da pesquisa
- Quadro 4 - Caracterização geral da modalidade da Educação Especial nos Colégios de Aplicação do Brasil respondentes ao questionário
- Quadro 5 – Documentos da EAUFPA analisados
- Quadro 6 – A equipe docente da Educação Especial: ano 2024
- Quadro 7 – Tipos de ações por âmbito do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2022
- Quadro 8 – Tipos de ações por âmbito do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2023
- Quadro 9 – Quadro de recursos humanos da Coordenação de Educação Inclusiva
- Quadro 10 – Encontros e temas debatidos no Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: primeira etapa
- Quadro 11 – Informações gerais sobre a implementação da primeira etapa do Formar(*ações*)
- Quadro 12 – Encontros, temas, textos e conceitos debatidos no Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: segunda etapa
- Tabela 1 – Comparação quantitativa entre os tipos de ações desenvolvidas pela CEI em 2022 e 2023

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPs	Colégios de Aplicação do Brasil
CEI	Coordenação de Educação Inclusiva
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CPGA	Coordenação de Planejamento Gestão e Avaliação
CONDICAp	Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior
COPEX	Coordenação de Pesquisa e Extensão
DCNEIs.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EaD	Educação a Distância
EBTT	Ensino Básico Técnico e Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FL	Fundação Lemann
GEPEHC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LACEB	Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NPI	Núcleo Pedagógico Integrado
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PEE	Público da Educação Especial

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PIBASIC	Programa de Bolsa Acadêmica de Inclusão na Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGED/UFPA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
PROACCESS	Programa de Acessibilidade
PAT	Postura Ativista Transformadora
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEST	Superintendência de Assistência Estudantil
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC – PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 É preciso estar atento(a) e forte	27
1.2 Contextualização do problema e referencial teórico-metodológico da pesquisa	30
1.3 Hipótese.....	35
1.4 Objetivos da pesquisa	35
1.5 Estrutura da tese	36
2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA.....	38
2.1 Do geral ao particular: o trabalho e a formação docente no Brasil.....	38
2.2 O trabalho docente na Educação Especial: um terreno de disputas e contradições.....	48
2.3 (De)formação docente e a Educação Especial no Brasil: da desintelectualização docente à desescolarização discente.....	61
2.4 O trabalho docente na Educação Especial na escola comum: uma revisão sistemática de literatura	65
3 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: UM HORIZONTE NECESSÁRIO	75
3.1 A educação e o desenvolvimento na pluralidade humana: conceitos em Vigotski	76
3.2 Trabalho docente na Educação Especial: um horizonte de ação na contradição	90
3.3 Formação docente na Educação Especial: a utopia que mobiliza	97
4 MÉTODO: PREMISSA E PRODUTO	102
4.1 Princípios Metodológicos	103
4.2 Local da Pesquisa	110
4.3 Participantes da Pesquisa	112
4.4 Produção das Informações	113
4.5 Procedimentos de Análise.....	121
5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA	124
5.1 Do geral ao particular: A Educação Especial nos Colégios de Aplicação e na Escola de Aplicação da UFPA.....	124
5.2 A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.....	128
5.3 A Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA	130

5.4 A equipe docente de Educação Especial da EAUFPA	133
5.5 O público da Educação Especial na EAUFPA	135
5.6 Âmbitos do trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA	137
5.7 O trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA: análises e discussões	154
6 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL	180
6.1 Educação Especial e Educação Infantil: uma breve contextualização	181
6.2 O trabalho docente com as crianças público da Educação Especial da Educação Infantil: um enfoque em 2024	187
6.3 A Educação Especial em interface com a Educação Infantil na EAUFPA: entre antigos desafios a semeadura do novo	200
7 FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA	206
7.1 Formar(ações): planejamento, implementação e avaliação	206
7.2 Formar(ações): semeaduras na práxis pedagógica.....	235
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	258
REFERÊNCIAS	271
APÊNDICES	284

APRESENTAÇÃO

Existência social, Trabalho e Pesquisa: uma trajetória indissociável

Viver é um rasgar-se e remendar-se

(Guimarães Rosa)

A trajetória desta pesquisa iniciou bem antes da elaboração do projeto de tese. A gênese se deu nas e pelas vivências da minha prática diária de trabalho. Ao longo de quinze anos, atuando na área da Educação Especial e seguindo um percurso de pesquisas acadêmicas sobre a educação e o desenvolvimento de pessoas com deficiência,¹ iniciado no curso de graduação e seguido no curso de mestrado, me foi possível identificar questões pertinentes à investigação científica condizentes com um trabalho de tese.

Nesta seção inicial, apresento ao(à) leitor(a) a pesquisadora que, ao longo dos últimos cinco anos assumiu outros papéis sociais e que, em meio a todos eles, desenvolveu o presente trabalho. Aqui estão alguns relatos sobre o solo no qual nasceu a pesquisa e que, ao mesmo tempo, constituiu e constitui a pesquisadora como uma personalidade humana consciente.

A vivência como professora de Educação Especial na escola especializada e na escola comum, tanto em instituições privadas quanto públicas, sendo as últimas da rede estadual de ensino e, atualmente, da esfera federal, revelaram-me diferentes faces do processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência. Em cada contexto pude perceber limites e possibilidades no trabalho desenvolvido, mas em todos também pude notar fragilidades nos processos de articulação do trabalho desenvolvido entre a Educação Especial e a educação comum.

Até o presente momento de minha trajetória de trabalho, iniciada em 2009, pude extrair elementos e assim elaborar problemas de pesquisa a partir dos processos de educação de pessoas com deficiência. Em 2012, finalizei o curso de graduação em Pedagogia, com a pesquisa “No encaço de Gabriela: uma história de inclusão escolar”, um trabalho que investigou o processo de inclusão escolar de uma menina com a Síndrome Deletiva do Braço Longo do Cromossomo 18. Na sequência, realizei o curso de especialização em Educação Especial.

Em 2013, assumi o cargo de professora efetiva de Educação Especial na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA) e permaneci no cargo por sete anos. Iniciei essa

¹ Em alguns momentos do texto essa terminologia fará referência a todos os segmentos que constituem o chamado público da Educação Especial na legislação brasileira, a saber pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

trajetória no serviço público em uma instituição especializada em surdez, o Instituto Felipe Smaldone, do município de Belém-Pará. Nesse contexto, fui motivada a realizar outro curso de especialização, naquela ocasião, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Em 2015, iniciei o curso de mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Nesse período, comecei a participar das atividades do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), coordenado pela Profª Draª Sônia Regina Teixeira, a qual tenho profunda gratidão pelos ensinamentos e dedicação à minha formação. O grupo se dedica a sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de Vigotski, em seu legado mais avançado e profundo e a analisar as implicações práticas desses conhecimentos para a área da educação. A partir dessas vivências e estudos, pude conhecer um pouco mais sobre a teoria histórico-cultural e por seu caráter dialético, histórico e crítico, passei a adotá-la como referencial de minha *práxis*.

Em 2016, finalizei o curso de mestrado, com a dissertação “Subjetivação e escolarização de um aluno surdo usuário de implante coclear: um estudo de caso fundamentado na perspectiva histórico-cultural”, que investigou os vínculos entre o processo de escolarização e o desenvolvimento de uma criança surda, usuária de implante coclear.

Entre 2016 e 2019, permaneci atuando como professora de Educação Especial na SEDUC-PA, em uma escola comum localizada na periferia de Belém. As relações sociais vividas naquele espaço-tempo me lapidaram como professora da escola pública. Nessa escola pude experienciar genuinamente a educação pública organizada para crianças, jovens e adultos da periferia, enquadrados no chamado Público da Educação Especial (PEE) brasileira. Lá, juntamente com meus(minhas) colegas, fomos às ruas em protesto por melhorias, algumas vezes com nossos(as) estudantes e outras vezes sem eles(as). Lá, vimos a violência verbal e física materializada em nossa rotina. Adoecemos. Dialeticamente, lá, naquela escola, onde a ausência do poder público saltava aos olhos pela falta de muros, resistimos, fizemos aulas-passeio, organizamos um coral em LIBRAS, criamos espaços de leitura ao ar livre, fizemos oficinas...*criamos, fizemos, elaboramos, planejamos* propostas que envolviam os(as) estudantes com e sem deficiências.... ações na primeira pessoa do plural. Naquela escola, eu aprendi sobre a potência da coletividade e que o trabalho na Educação Especial deve se realizar no encruzamento com a educação comum. Naquela escola, eu sorri e chorei, me fiz professora, me fiz gente.

Ao final de 2019, prestei seleção para o curso de doutorado a fim de continuar a trajetória acadêmica. Ao iniciar o curso, em 2020, tive a grata conquista da aprovação e efetivação, via concurso público, na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), no cargo de professora de Educação Especial. Nesse contexto, comecei a atuar como professora na Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), setor responsável pela organização da modalidade da Educação Especial na escola. Em virtude da pandemia da COVID-19, atuei na função de docente de forma remota de 2020 até junho de 2021. A pandemia nos trouxe perdas imensuráveis e, seguramente, afetou as relações sociais como um todo daqueles(as) que a atravessaram. Nesse interim, fui agraciada com o melhor acontecimento da minha existência, ocasionando a reconfiguração dos demais papéis sociais por mim desempenhados – gestei e concebi meu menino.

Em janeiro de 2022, cursando o doutorado, retornei ao trabalho e comecei a atuar presencialmente na EAUFPA. Nessa ocasião, aceitei o convite para exercer a função de vice coordenadora da CEI. Foi então, atuando em uma escola de Educação Básica da UFPA, cuja natureza do trabalho na Educação Especial se distinguiu daquela realizada anteriormente, na SEDUC-PA, que comecei a repensar meu objeto de pesquisa. A partir de inquietações extraídas de minha prática, analisadas a partir da perspectiva teórica que adoto, em diálogo com a minha orientadora e considerando as indicações da banca examinadora, por ocasião do exame de qualificação, concluí que o objeto de pesquisa que se mostra latente em meus estudos e na minha motivação pessoal e profissional refere-se às análises do trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum.

O movimento de reconfigurar ideias, reformular convicções e, sobretudo, reconduzir os rumos em um trabalho científico, com base na dinâmica da investigação apresentada na e pela pesquisa, constitui um dos princípios metodológicos da pesquisa educacional baseada na Postura Ativista Transformadora – PAT (Stetsenko, 2016; Stetsenko e Viana, 2021).

Stetsenko (2016), inspirada no legado de Vigotski, define a PAT como uma abordagem não neutra, marcada pelo compromisso com a transformação social, que orienta aos(as) pesquisadores(as) a saírem do modo apenas contemplativo de apontar como as coisas são e avançar rumo à transformação da realidade.

Localizo o presente trabalho de tese na citada perspectiva ativista transformadora, uma vez que a pesquisa tem sua gênese no chão da escola pública e retorna a ele com proposições de transformação. Ciente dos desafios que assumo ao investigar o lócus da minha práxis docente, sigo na certeza de que, ao trabalhar na e pela coletividade, este trabalho de tese se constituirá como semente do novo.

Encontro uma síntese desse breve relato sobre a *pesquisadora* que faz a *pesquisa* na poética de Guimarães Rosa “O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem...”. Se é verdade que nos constituímos gente nas e pelas relações sociais, como afirma Vigotski, ao longo desses cinco anos, tempo de realização deste trabalho, me fiz gente mais forte, mais corajosa e mais comprometida com uma educação pública, emancipatória e de qualidade socialmente referenciada, a ser organizada para crianças e estudantes participantes do público da Educação Especial.

Uma ótima a leitura a todos(as)!

Ana Paula Barca.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de estudo o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum e teve como objetivo analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, para compreender como o trabalho desses(as) professores(as) se articula com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum. Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFGPA) e é parte de um projeto mais amplo de estudos e reflexões sobre a educação, que vem sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC/UFGPA), cujo objetivo é sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de L. S. Vigotski (1896-1934) e analisar as implicações práticas de tais conhecimentos para a área da educação, envolvendo a formação de professores(as), o trabalho docente e as práticas educacionais.

O estudo estrutura-se a partir de conceitos fundantes como: Trabalho docente; A Educação Especial na perspectiva inclusiva; Trabalho docente na Educação Especial; Formação docente e Trabalho colaborativo. A seguir, discorrerei brevemente sobre cada um a fim de apresentar ao(à) leitor(a) um panorama geral do caminho conceitual que percorri ao longo do estudo.

Para Marx, o trabalho se constitui como uma atividade tipicamente humana com uma determinada finalidade (Marx, 2013). Tomando o materialismo histórico-dialético como fonte, Vigotski sustenta que o trabalho do(a) professor(a) consiste na organização das relações na escola, tendo em vista a educação e o desenvolvimento das crianças e estudantes.

Para Vigotski (1930/2004)², no bojo do avanço do capitalismo sobre a sociabilidade humana, uma mudança deveria acontecer, um ser humano novo deveria surgir e a fonte dessa transformação estaria nas relações sociais, “Uma mudança fundamental do sistema global dessas relações, das quais o homem é parte, também irá conduzir inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança totalizante do comportamento humano” (Vigotski, 1930/2004, p.10).

No contexto dessa aclamação por mudanças nas relações sociais, Vigotski afirma que “A educação deveria desempenhar papel central na transformação do homem – o percurso da formação social consciente das novas gerações, a forma básica para transformar o tipo humano

² As menções de Vigotski que apresentarem dois anos, indicam que o primeiro faz referência ao ano da produção do autor e o segundo da tradução consultada pela pesquisadora

histórico” (p. 10). É nessa concepção de educação que este trabalho está ancorado. Em consonância com Vigotski, entendo que a educação escolar tem um papel social mais alargado do que se compreende normalmente, implicando o compromisso com a formação crítica e consciente das novas gerações, para que estas possam compreender as contradições de nossa época e se comprometerem com a construção de uma sociabilidade outra, diferente dessa que explora, aliena e desapropria os seres humanos, ameaçando, inclusive, a vida no planeta. E esse ideário de educação escolar é para todos e todas, sem distinção.

Para o autor, “educar significa organizar a vida” (1924/2003, p. 220). A escola enquanto instituição que organiza deliberadamente processos educativos tem papel fundamental na organização das relações sociais vividas pelas crianças e estudantes na escola, a fim de que sejam propulsoras de desenvolvimento humano. Em Vigotski, adota-se uma perspectiva de educação ampla, comprometida com a formação da pessoa como uma personalidade consciente³, em toda a sua inteireza não se reduzindo, portanto, à aprendizagem de conteúdos acadêmicos (Teixeira, 2022).

Localizo o conceito do trabalho docente no contexto da educação brasileira, a partir de Oliveira (2004; 2024) e Oliveira e Assunção (2009) que definem o trabalho docente na contemporaneidade, portanto, no cerne de uma sociedade capitalista que atravessa a educação por meio de reformas educacionais. Na perspectiva das autoras, a LDB de 1996 colabora com a noção de um trabalho docente ampliado, sendo caracterizado por atividades que extrapolam a sala de aula/referência⁴, envolvendo a participação dos(as) docentes em reuniões pedagógicas, nos conselhos escolares, na gestão da escola, no planejamento pedagógico, nas ações com a comunidade, entre outras atividades próprias do contexto escolar, que por sua natureza é dinâmico e plural.

Para Oliveira e Assunção (2009), a categoria trabalho docente deve ser analisada em suas múltiplas dimensões, pois “abarcando tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar” (p. 353).

As bases da Educação Especial na perspectiva inclusiva assentam-se no discurso que uma sociedade inclusiva se fundamenta em uma filosofia que reconhece e valoriza a diversidade

³ Termo utilizado por Vigotski em suas últimas produções para unir dialeticamente a formação da consciência e da personalidade humana (Teixeira, 2022)

⁴ A terminologia “referência” acompanhará as nomenclaturas “sala de aula” ou “sala comum” para contemplar a especificidade da etapa da Educação Infantil, na qual a nomenclatura utilizada é “sala de referência” ou “sala de atividades”.

como característica intrínseca da humanidade. No entanto, vivemos em uma sociedade capitalista e o ideal de inclusão social nela proposto mostra-se inviável com a própria lógica do sistema, que fundamentado no lucro, na exploração do trabalho humano, na “incorrigível lógica do capital” Mészáros (2005, p. 25), não comporta a inclusão de todos os humanos. A exclusão é, portanto, uma marca do capitalismo, mas “a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão (Martins, 1997, p. 31-32). Necessário se faz, portanto, uma discussão crítica e contextualizada sobre a produção da exclusão no e pelo atual modelo econômico de produção e a questão da inclusão escolar precisa ser compreendida como parte de uma questão mais profunda “[...] o caráter inerentemente problemático da educação sob o capitalismo” (Mészáros, 2006, p. 267).

Um grupo humano tradicionalmente marginalizado e excluído do direito humano à educação tem sido o das pessoas com deficiência. No Brasil, essa situação mostra-se acentuada, pois além de as pessoas com deficiências viverem condições de exclusão social típicas do modelo capitalista, suas realidades concretas de vida ainda são agravadas pela pobreza e impactadas pela lógica liberal assumida historicamente pelo Estado brasileiro ante às suas questões fundamentais, dentre as quais, a educação.

Estudos realizados no âmbito da Educação Especial (Kassar, 1998; Garcia, 2009; 2017) apontam a presença do pensamento liberal na Educação Especial brasileira e ressaltam que desde a sua gênese, essa modalidade da educação foi marcada pela existência de uma tênue linha dos limites e dos papéis dos entes públicos e privados e de uma forte presença de instituições privadas filantrópicas na formulação e condução das políticas educacionais destinadas às pessoas com deficiências.

Na atualidade, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em vigência, indica que o público da Educação Especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento⁵ e altas habilidades/superdotação) deve ser incluído em classes comuns e vinculado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), cuja definição se dá como:

o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I -

⁵ Até 2013, o autismo e outras especificidades relacionadas estavam incluídas na categoria “Transtornos Globais do Desenvolvimento” segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-4). Em 2014, o DSM-5 apresenta a categoria “Transtorno do Espectro Autista” para integrar o autismo dentro de um espectro com manifestações diversas, enquanto o “Transtorno Global do Desenvolvimento” ficou denominado como “Atraso Global do Desenvolvimento”.

complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - complementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Decreto n. 7611/2011. Art. 2º § 1º)

Como resultado da luta e da mobilização da sociedade brasileira a favor do direito à educação das pessoas com deficiências, dos debates acadêmicos qualificados e da instituição de um conjunto de marcos legais para a normatização desses direitos, nota-se avanços no acesso dessa parcela da população às escolas comuns, contudo ainda há que se progredir nos quesitos de educação efetiva, permanência, participação e desenvolvimento integral das crianças e estudantes que compõem o PEE.

Feito os devidos apontamentos, demarco que neste trabalho de tese compreendo que o discurso da inclusão foi apropriado pela burguesia internacional e direcionado aos seus interesses. Para Garcia e Michels (2021, p. 4) “as políticas públicas para a educação são formuladas mediante uma apropriação liberal do conceito inclusão e corroboram para a defesa da manutenção do *status quo* e conseqüente naturalização das desigualdades sociais”. Desse modo, ao longo do texto quando houver referências a chamada perspectiva inclusiva ou ao discurso inclusivista o(a) leitor(a) captará a crítica feita a este projeto de inclusão incorporado pela educação brasileira. Na próxima subseção aprofundarei essas análises.

Apoiada em Mazzotta (1993), na obra “Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial”, defendo que o trabalho docente na Educação Especial não pode ser confundido com o trabalho do(a) psicólogo(a), do(a) terapeuta ocupacional, do(a) fonoaudiólogo(a) entre outros profissionais de outras áreas. Para o autor “o trabalho que lhe compete, segundo a prescrição legal, reveste-se de um nítido e exclusivo sentido pedagógico” (p. 2). Esse destaque se faz necessário na medida que a área da Educação Especial ainda guarda muitos aspectos do modelo hegemônico de Educação Especial, tendo, portanto, predomínio de concepções e práticas das áreas da medicina e da psicologia tradicional, conforme apontado por Garcia (2011).

Tendo como base o conceito de trabalho docente, anteriormente exposto, portanto, numa compreensão de trabalho ampliado, a fim de dar conta das demandas impostas à educação escolar, localizo também o trabalho docente na Educação Especial que se encontra ampliado em número e nos tipos de funções impostas ao(à) docente da modalidade (Vaz, 2017), conforme preconiza a legislação em vigência (Resolução CNE/CEB n. 4/2009). Na seção 2 ampliarei essa discussão.

Por fim, no contexto específico do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na escola comum, entendo como traço indispensável, a necessária articulação com a educação comum, considerando que o lugar da criança/estudante PEE é juntamente com seus pares.

Por meio dessa evidente acepção conceitual, este trabalho de tese se distancia de concepções que defendem que o papel central da Educação Especial na escola comum seja tão somente a promoção da acessibilidade curricular ou a gestão de recursos. A Educação Especial, enquanto modalidade transversal à educação básica, precisa ter seus objetivos alinhados à educação geral e não se constituir como um sistema paralelo.

No que diz respeito ao conceito de formação docente no âmbito da formação profissional, tomo as proposições de Martins (2010). Para a autora, a formação profissional, no caso específico, a formação de professores(as) é compreendida “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (p. 14). No caso, a formação docente visa a realização do trabalho docente.

Neste trabalho, a formação continuada de professores(as), parte integrante e complementar à formação inicial, é compreendida como um processo permanente de formação para o exercício do trabalho docente, envolvendo toda a formação oferecida aos(às) professores(as) como atualização e complementação ao longo de sua carreira. Conforme assinala Freitas (2002, p. 148), trata-se de “uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira”.

Por fim, sobre o conceito de trabalho colaborativo mencionado como fundante neste trabalho, Mendes (2023) propõe uma definição que me parece coerente com o sistema de conceitos apresentados. Nos últimos vinte e cinco anos, a autora vem desenvolvendo pesquisas a respeito de práticas inclusivas, dentre as quais, destacam-se as práticas de trabalho colaborativo. Na perspectiva da autora:

Duas ou mais cabeças sempre pensam melhor do que uma única, e se as políticas de inclusão escolar já vinham obrigando os/as professores/as a deixarem de realizar um trabalho solitário para buscar ações mais compartilhadas, essa demanda por colaboração se intensificou consideravelmente em decorrência do impacto da pandemia. Assim, estratégias de planejamento coletivo, o compartilhamento de experiências, a entrada de novos/as atores/atrizes para apoiar estudantes na escola e na sala de aula têm sido aspectos importantes quando se busca, na colaboração, um ensino que seja mais responsivo à diversidade dos alunos (Mendes, 2023, p. 30)

Segundo a autora, nessa compreensão de trabalho colaborativo, a colaboração torna-se um conceito central e está pautada sob três princípios: 1) Objetivos comuns; 2) Voluntarismo e 3) Paridade. Nessa perspectiva, para configurar a colaboração, para além de trabalhar juntos(as), é preciso ter objetivos comuns. O voluntarismo está relacionado à vontade de fazer algo, portanto, há de se ter vontade nas partilhas e na construção coletiva. A paridade implica na construção de uma relação sem hierarquias, não havendo um que oriente e outro que apenas siga determinações. Nessa forma de relação colaborativa, cada docente contribui a partir de suas percepções e intenções no processo.

Frente à clara aceção do referido conceito, enfatizo ao(à) leitor(a), que neste trabalho de tese, tomo o conceito de trabalho colaborativo a partir da compreensão anteriormente exposta, portanto, uma conceituação que tem sua gênese no campo da Educação Especial, numa perspectiva de articulação entre a educação comum e a Educação Especial no contexto da escola comum. Essa definição encontra respaldo no referencial teórico-metodológico basilar deste trabalho, a saber, a teoria histórico-cultural. Ainda em 1924, Vigotski já nos lançava a tarefa desafiadora de romper com a separação entre a Educação Especial e a educação comum. Segundo o autor:

A tarefa consiste em vincular a pedagogia da infância defectiva (pedagogia de surdos, cegos, oligofrênicos etc) com os princípios e métodos gerais da educação social; encontrar um sistema tal que permita unir, organicamente, a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal. Aguarda-nos um grande trabalho criativo para reestruturar nossa escola com base em novos princípios (Vigotski, 1924/2021, p. 28).

É no intento de contribuir para a aproximação da Educação Especial com a educação comum, materializada em um trabalho docente mais articulado, que me valho de Mendes (2023), sob o referencial de Vigotski.

Deste modo, torna-se evidente que as ideias oriundas do conceito de trabalho colaborativo e/ou colaboração, tomadas neste trabalho de tese, em nada alinham-se à cooptação neoliberal realizada sobre tais conceitos. Afinal, conforme demonstrado anteriormente, estes conceitos foram incorporados ao trabalho sob respaldo do referencial teórico-metodológico adotado, que por sua vez é crítico e oponente à lógica neoliberal.

Feito as devidas delimitações conceituais que amparam o trabalho, julgo importante reiterar que o presente estudo considera a atual conjuntura da educação brasileira, que reconhece o paradigma inclusivo como elemento a ser incorporado ao modelo educacional vigente, admitindo, dialeticamente, as contradições desse processo e problematizando a

finalidade e as motivações da chamada perspectiva inclusiva, amplamente difundida, não por questioná-la como necessária, mas com intuito de desvelar o enviesamento neoliberal presente no ideário inclusivista, de modo a combatê-lo por meio de um projeto educacional capaz de atuar na contradição e que se mostre potente ao máximo desenvolvimento do PEE.

Apoiada nessa compreensão, demarco a ciência dos desafios enfrentados pela escola para realizar a efetiva inclusão escolar das pessoas com deficiências, entre eles cabe mencionar a fragilidade na transparência e no conseqüente acompanhamento do financiamento necessário ao processo de inclusão escolar (França; Prieto, 2016); a falta de condições de infraestrutura nas escolas (Silva Filho; Kassar, 2019), a ausência de formação e/ou formação precária dos(as) profissionais da área (Michels, 2011b; Mendes, 2011), a manutenção do modelo hegemônico de Educação Especial (Garcia, 2011), a frágil articulação entre a Educação Especial e a educação comum no contexto da escola comum (Mendes, 2011; Michels, 2011b; Valadão e Mendes, 2016; Garcia, 2016; 2017) entre outros.

A fim de corroborar com a literatura da área, me debrucei a investigar sobre o último tópico destacado como desafio à efetiva inclusão do PEE na escola comum e a partir dele elegi como objeto de estudo **o trabalho docente na Educação Especial na escola comum**. Para tanto, tomei como elemento de análise o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial em uma dada realidade específica – a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Na instituição, o coletivo docente integra a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), setor responsável pela organização da modalidade na escola.

Ao tomar o objeto de pesquisa exposto e analisá-lo à luz da teoria histórico-cultural, abordagem teórico-metodológica que tem como principal fundamento epistemológico o materialismo histórico-dialético, ganha vida a célebre frase de Marx e Engels de que “se o homem é formado pelas circunstâncias, será necessário formar as circunstâncias humanamente” (2011, p. 150). Nessa perspectiva, o homem é fruto de suas múltiplas determinações, mas dialeticamente, também é criador das circunstâncias, da própria sociedade humana.

Desse modo, não podemos esperar que a escola/educação brasileira seja transformada para operar as mudanças possíveis que contribuam para um avanço no trabalho docente na Educação Especial. Vigotski (1924/2003) acreditava que a escola pode se constituir num espaço de contradição, de mediações, no qual se organizem relações sociais de forma intencional e sistemática, que possam contribuir para o desenvolvimento de uma outra educação e de uma outra sociedade, comprometidas com o processo de emancipação humana.

Portanto, espero que os resultados deste trabalho favoreçam análises e reflexões a respeito do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, tanto no contexto da instituição que se constituiu campo da pesquisa empírica, quanto em outras realidades.

1.1 É preciso estar atento(a) e forte

Apesar de reconhecer que o paradigma inclusivo, que defende a inclusão escolar de pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento, amplamente conclamado por diferentes segmentos da sociedade, ocasionou certa visibilidade a essas pessoas e o consequente acesso à escola comum e/ou a serviços, conforme já anunciado, este trabalho de tese marca sua ciência de que esse projeto de inclusão nasce em nível internacional no bojo das orientações de Organismos Internacionais que atuam a serviço da manutenção da ordem capitalista. Portanto, as análises aqui realizadas localizam a Educação Especial dentro da educação geral que, por sua vez, está inserida em uma sociedade de classes e, como tal, atua de modo a manter e a reproduzir a lógica do sistema (Mészáros, 2005, 2006).

Este trabalho, dialeticamente, considera o modo de produção capitalista e o liberalismo, sistema ideológico que lhe dá justificação e sustentação, como sistemas em movimento, passível de mudanças e transformações. O liberalismo assume diferentes características conforme se dá o desenvolvimento do capital, seus avanços, crises e retrocessos, submetendo-se às suas necessidades. Desse modo, após sucessivas crises do capital e metamorfoses do liberalismo, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, surge na Europa e nos Estados Unidos um liberalismo com uma nova roupagem e um novo discurso, denominado de neoliberalismo. Trata-se de “uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar” (Anderson, 1996, p. 9), que resgata antigos ideais do liberalismo clássico. Seus defensores alegam que o “Estado Forte” é oneroso e limita as ações comerciais, por isso, defendem a privatização dos serviços públicos, a flexibilização do processo produtivo e a autorregulação do mercado livre.

Para marcar que a realidade é multideterminada e atravessada por contradições, é importante destacar que na égide do sistema capitalista, os países participantes desse sistema ocupam diferentes posições na escala mundial. O Brasil, acompanhando a tendência histórica da América Latina, ocupa posição de subordinação nas relações capitalistas mundiais, enquadrado na categoria de país capitalista dependente e periférico, tendo um caráter de capitalismo “excludente e perverso” (Silva, 2021, p. 23). A autora ainda destaca que as relações de subordinação entre os países, como desenvolvidos e subdesenvolvidos, por exemplo, são

condições necessárias para manutenção do próprio sistema, portanto, a base da lógica, na qual nações que exploram e nações que são exploradas se constitui como a essência do capitalismo.

O discurso dos neoliberais exalta direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos. Desse modo, concepções de colaboração e solidariedade perdem espaço para concepções da lei da sobrevivência – cada um por si – numa lógica em que cada qual constrói sua trajetória por meio do esforço e mérito, e os indivíduos, como parte do mercado, devem competir e concorrer entre si (Freitas, 2018).

A fim de concretizar tal projeto de sociedade, Organismos Internacionais atuam de forma a reger e disciplinar a atuação dos países membros por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos da atividade humana incluindo a educação. A década de 1990 foi marcada por iniciativas que, em resumo, visavam a regulação, o controle e a avaliação do trabalho e da formação docente. A partir das reformas do fim do século XX, defendeu-se a ampliação da oferta educacional como mecanismo de redução das desigualdades sociais, imputando aos sistemas escolares a função de “formar os indivíduos para empregabilidade” e assim centrou-se na educação escolar o papel de garantir a contenção da pobreza. (Oliveira, 2004, p. 1129).

A educação ganhou centralidade nesses discursos, não com vistas ao desenvolvimento humano, mas em busca do avanço do processo produtivo e o conseqüente acúmulo de capital, compreendido como uma revisitação da Teoria do Capital Humano, em que o mercado determina quais habilidades e competências lhe são úteis (Garcia e Michels, 2021; Decker, 2017; Pereira e Evangelista, 2019).

O modo de atuação desses organismos se dá de maneira bem orquestrada. Em resumo, essas instituições: 1) Fornecem diagnósticos sobre as fragilidades da educação pública; 2) Ressaltam os gastos públicos na educação; 3) Elaboram instrumentos de avaliações para fins de diagnósticos; 4) Aplicam avaliações em larga escala e divulgam seus resultados; 5) Degradam a imagem da educação pública, incluindo o trabalho e a formação docente; 6) Oferecem soluções e 7) Ofertam financiamento para a efetivação de reformas (Freitas, 2018; Silva, 2021; Hypolito, 2022).

Desse modo, elabora-se uma agenda de reformas planejadas internacionalmente para que sejam implantadas localmente. Não fica difícil perceber que a aplicabilidade de soluções globais em contextos completamente diversificados resultará em uma acentuação das desigualdades. Após análise de publicações do Banco Mundial, Decker (2017) revela o que está por trás desses discursos e afirma ser possível perceber que a preleção reformista desse Organismo Internacional está pautada em três bases:

I) Educação como instrumento para o desenvolvimento econômico e alívio da pobreza; II) Educação como aprendizagem de competências do Capital Humano, compreendidas como necessárias para a formação da classe trabalhadora no século XXI; III) Educação na lógica da padronização e na perspectiva da privatização (p. 90).

A contínua tentativa de correlacionar a erradicação da pobreza com a melhoria da qualidade da educação, presentes nos discursos dos Organismos Internacionais, configura-se como uma estratégia para justificar que todo e qualquer tipo de reforma na área da educação pareça plausível, além de encobrir a verdadeira raiz da pobreza e da desigualdade social – a lógica do capital.

A fim de mascarar a essência deste projeto de educação a serviço do capital, esses Organismos elaboram discursos aparentemente inclusivos e revolucionários, concretizados sob forma de orientações às políticas públicas de países membros. No âmbito da área da Educação Especial, percebe-se a aparição de termos como equidade e aprendizagem ao longo da vida, emprestados do objetivo 4 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), oriundos da Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, realizada no Rio de Janeiro em 2012, que orienta: “Assegurar a educação inclusiva, e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, reiterados, posteriormente pela Declaração de Incheon, em 2015, que assim assevera:

Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (p. 2).

Recentemente, vimos tais slogans quase efetivados na educação brasileira por meio do documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida”, instituído pelo Decreto n. 10.502/2020 e revogado em 2023.

No contexto da Educação Especial brasileira é possível perceber que o conceito de equidade é tomado para justificar duas estratégias típicas do pensamento neoliberal. São elas: 1) A organização de políticas focalizadas no PEE, de modo a atuar no campo educacional, garantindo, por exemplo, o acesso à educação, mas sem debater o contexto maior que essas pessoas estão inseridas – uma sociedade de classes, que por sua natureza é marcada pela desigualdade social, mantendo essas pessoas à margem de muitos direitos; 2) A legitimação da

diferenciação no acesso à educação escolar, de modo a favorecer o enfraquecimento da escola comum inclusiva que queremos, além de intensificar processos de segregação e discriminação.

Outra notória preocupação das reformas planejadas pelos Organismos Internacionais está na aprendizagem, nos conhecimentos adquiridos pelas novas gerações. Estando a serviço do pensamento neoliberal, o interesse está em formar uma força de trabalho com conhecimentos bem definidos de modo a atender às exigências do capital. A fim de efetivar esse controle, orienta-se que os países membros efetivem reformas educacionais, por meio da implementação de políticas de avaliação em larga escala e da definição de padrões curriculares nacionais, cumprindo a cartilha do modelo gerencialista, que vem a ser a concretização do modelo neoliberal no âmbito educacional (Hypolito, 2019; Shiroma, 2018).

Corroborando com esse intento, difunde-se o conceito de aprendizagem ao longo da vida, a fim de justificar este “novo conhecimento” – que se dá ao longo da vida, portanto, para além do tempo da educação escolar ou para além da própria escola, abrindo um vasto campo de possibilidades de oferta educacional, prerrogativa que se torna profícua para a entrada do setor privado na educação.

Por meio das análises iniciais aqui desenvolvidas, apoiadas em Garcia e Michels (2021), evidencia-se que as políticas de inclusão escolar brasileiras, desenhadas nos últimos anos, apesar de guardarem diferenças, a depender do governo em vigência, atuaram e atuam focalizadas nos grupos excluídos, por meio de estratégias de equidade, caracterizando diferenciações, de modo que as raízes das desigualdades e da exploração humana se mantenham intactas, sendo ela, a lógica capitalista e conclui-se que a atual política de inclusão está a serviço do capital, afinal, não questiona a própria escola na qual se quer incluir a pessoa com deficiência que, por sua vez, está fíncada em processos de padronização e mensuração de aprendizagens.

Nestes breves apontamentos demonstrei ao(à) leitor(a) as relações entre o paradigma inclusivo dentro de uma sociedade de classes, engendrado pelos Organismos Internacionais, via reformas educacionais referendadas por meio de *slogans* amplamente difundidos e aceitos pelo senso comum. Esta articulação servirá de base para a elaboração apresentada na seção 2. A fim de não tornar o texto repetitivo, farei apenas menção aos presentes apontamentos.

1.2 Contextualização do problema e referencial teórico-metodológico da pesquisa

A partir dos meados da década de 1990, após a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada por

Organismos Internacionais como UNESCO⁶, UNICEF⁷, PNUD⁸ e Banco Mundial e a “Conferência Mundial de Educação Especial”, realizada em Salamanca, na Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, iniciou-se no Brasil com maior destaque e relevância a discussão sobre a inclusão social por meio da educação. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), isso se deu após o governo brasileiro reafirmar as declarações de Jomtien e de Salamanca, atendendo às recomendações dos Organismos Internacionais no sentido de erradicar o analfabetismo e universalizar a educação em resposta aos desafios do capitalismo mundial.

Após dois anos da realização da “Conferência Mundial de Educação Especial”, de Salamanca, em 1996, numa conjuntura neoliberal da política brasileira, quando o país se encontrava num estreito acordo/dependência dos Organismos Internacionais, houve a promulgação da lei n. 9394/96 – LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Segundo Michels e Garcia (2014), o termo “inclusão” aparece na legislação educacional brasileira a partir dos anos 2000, porém a LDB já declarara a Educação Especial como uma modalidade, que perpassa transversalmente todas as etapas da educação.

A partir da promulgação da LDB, percebe-se um acirramento do viés neoliberal nas políticas públicas e a Educação Especial passa por mudanças estruturais e conceituais com vistas a alinhá-la aos ditames do capital (Garcia, 2016). Nessa perspectiva, em 3 de julho de 2001, foi aprovado no âmbito do Conselho Nacional de Educação, o Parecer 17/2001, que compunha as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001a), instituindo a inclusão escolar como meta, em consonância com as recomendações do Movimento “Educação para todos”. Em linhas gerais, o referido documento apresenta os princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiências, naquele momento denominadas de “pessoas com necessidades educacionais especiais” e uma discussão sobre a necessidade de não mais “integrar” essas pessoas, mas em “incluir-las”, entendendo inclusão como “acesso aos direitos e representativas dos princípios de igualdade de oportunidades e valorização da diversidade” (Carvalho e Martins, 2012, p. 28).

Ao analisar o Parecer 17/2001, no bojo da discussão da questão da inclusão social na sociedade capitalista, Carvalho e Martins (2012) constataram que termos como “igualdade de oportunidades”, “valorização da diversidade” e “acesso aos bens e serviços, presentes no ideário neoliberal de Jomtien e Salamanca e nos documentos dos Organismos Internacionais, ganharam espaço no referido documento e passaram a constituir pautas significativas da e na Educação

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

⁷ Fundo das Nações Unidas para a Infância

⁸ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Especial brasileira. Garcia (2016) afirma que o Parecer traz, pela primeira vez, a distinção entre “serviços educacionais comuns” e “serviços educacionais especiais”, incorporando ao conceito geral de educação como direito público e, mais especificamente, ao conceito de Educação Especial, a ideia da educação como um “serviço”, adequando-a aos preceitos do mercado. Dialeticamente, tanto Carvalho e Martins (2012) quanto Garcia (2016) admitem que apesar de o Parecer 17/2001 ter cumprido o papel de alinhar a Educação Especial brasileira aos ditames do capital, ele representou um avanço qualitativo no que diz respeito às conquistas dessa modalidade da educação, “saindo de uma quase completa inexistência de atendimento de qualquer tipo à proposição e ‘efetivação’ de políticas de integração social” (Garcia, 2016, p. 29).

A primeira etapa do processo de inclusão escolar, que é efetivada por meio da matrícula do PEE na escola comum, cresceu significativamente nos últimos anos. Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2024a) o percentual de matrículas do PEE, incluídos em classes comuns, passou de 92,7%, em 2019, para 95%, em 2023. No entanto, a declaração de direitos e a matrícula não lhes garante a efetiva inclusão e o problema de como educá-los, constitui, atualmente, um dos maiores desafios da educação pública brasileira (Capellini, 2018; Garcia; Michels, 2018, Prieto; Pagnez; Gonzalez, 2014). Essa perspectiva de avançar para além do acesso do PEE à escola comum, tendo em vista a educação e o desenvolvimento integral dessas crianças e estudantes, lança um olhar sobre o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum.

Nos últimos anos, o paradigma inclusivista incorporado pela legislação educacional da Educação Especial brasileira (Parecer CNE/CEB n. 17/2001a; Resolução n. 2/2001b; PNEEPEI, 2008; Resolução n. 4/2009; Decreto n. 7.611/2011) resultou num “reduccionismo ampliado” do trabalho docente na Educação Especial. A modalidade, no contexto da escola comum, foi praticamente reduzida a um serviço, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado ao PEE no contraturno da educação comum, cuja organização guarda fragilidades em relação a articulação com o processo educativo geral das crianças e estudantes PEE (Garcia, 2016; 2017; Valadão; Mendes, 2016; Vaz, 2017).

Em Garcia (2011), questiona-se o modelo de Educação Especial preconizado pela perspectiva inclusiva, incluindo as funções dos(as) professores(as) que fazem parte do processo, não somente dos(as) especialistas. De acordo com a autora, ainda temos uma proposta de Educação Especial “que privilegia um *modus operandi* clínico” (p. 66), refletindo, portanto, em uma prática marcada por atendimentos especializados descolados da educação comum.

No paradigma inclusivista, as funções dos(as) docentes da Educação Especial na escola comum foram ampliadas qualitativamente e quantitativamente (Vaz, 2021). Questiona-se: Em que medida a atuação deste(a) professor(a), agora denominado de professor(a) do AEE, tornou-se múltipla e insuficiente, colaborando para a manutenção de processos educativos segmentados e especializados destinados ao PEE? (Michels, 2011; Garcia, 2011; Vaz; Michels, 2017).

Esse perfil de professor polivalente/multitarefeiro que atua em diversas frentes de modo intenso, em turno oposto à educação comum do PEE, não possui tempo para o planejamento e diálogo com os demais docentes envolvidos no processo educativo do PEE. Considerando que, na escola comum inclusiva, o PEE passa maior parte do tempo junto aos(às) docentes da educação comum, como pensar em um trabalho docente articulado e colaborativo, entre a Educação Especial e a educação comum, que contemple as peculiaridades do processo educativo de crianças e estudantes PEE?

Feito as problematizações iniciais sobre o trabalho docente na modalidade da Educação Especial, convém analisar o trabalho enquanto atividade humana, por meio da qual, homens e mulheres relacionam-se com o meio social, travando relações com seus pares e consigo, num movimento dialético de transformações internas e externas, revelando, portanto, a relação entre a atividade do trabalho e o processo de formação humana.

A partir dessa compreensão de formação humana por meio do trabalho, considerando que o objeto aqui investigado é o trabalho docente, portanto, uma atividade na qual o(a) trabalhador(a) se constitui enquanto pessoa – uma personalidade humana consciente e, ao mesmo tempo, educa e contribui para a formação humana de outras pessoas, reporto-me ao referencial teórico e metodológico da teoria histórico-cultural, compreendida como um sistema amplo de conceitos críticos construídos por Vigotski, para compreender e explicar de forma dialética o complexo processo da formação da pessoa humana concreta.

Com as lentes deste referencial, afunilo mais um pouco o recorte de investigação dessa pesquisa e lanço meu olhar sobre o trabalho docente na Educação Especial na escola comum. Encontro nas ideias de Vigotski um sólido sistema teórico para compreender o desenvolvimento humano e assim contribuir para a organização de processos educativos compatíveis com a diversidade humana, uma vez que essa teoria compreende o desenvolvimento humano como um processo histórico, sendo, portanto, passível de mudanças qualitativas ao longo do seu curso. A partir deste entendimento, abre-se um leque de possibilidades de intervenções por meio da educação escolar.

Vigotski (1935/2019), apoiado em Marx, admite que a vida determina a consciência. Dito de outro modo, as relações sociais determinam a personalidade consciente. Desse modo, de acordo com a teorização do autor, as intervenções feitas no social trazem possibilidades importantes para o desenvolvimento humano. A teoria apresenta um sistema conceitual geral e sistemas conceituais específicos sobre a educação escolar e Educação Especial que permitem pensar a questão do trabalho docente (Teixeira; Barca, 2019).

Os conceitos por ele criados não são constructos separados, mas organizados na forma de um sistema, tendo como principal critério metodológico a dialética materialista marxista. Na seção III, o(a) leitor(a) encontrará uma sistematização das contribuições de Vigotski para a organização de processos educativos mais potentes à educação e ao desenvolvimento humano de todas as pessoas.

A opção pelo referencial teórico-metodológico de Vigotski justifica-se pela concepção revolucionária do autor sobre desenvolvimento humano, por sua concepção crítica sobre o papel da educação e por seu comprometimento com a pesquisa e o trabalho junto às pessoas com deficiências.

Ancorado nesse referencial teórico-metodológico, a fim de investigar o objeto de estudo já apresentado, a saber, o trabalho docente na Educação Especial na escola comum, apresento a seguinte **questão central**: Quais práticas compõem o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará? E num desdobramento, como estas, articulam-se ao trabalho dos(as) professores(as) da educação comum?

Para auxiliar na resposta à questão central de pesquisa e à construção da tese, organizei as seguintes **questões norteadoras**:

- Como se materializa o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA?
- De que forma o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, articula-se ao trabalho dos(as) professores(as) da educação comum?
- Quais as contribuições para a práxis pedagógica dos(as) docentes participantes de uma atividade formativa, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho colaborativo com a educação comum, desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA?

1.3 Hipótese

No Brasil, nas últimas décadas, o trabalho docente na Educação Especial, com vistas ao apoio educacional ao PEE, foi resumindo-se a um serviço em modelo único – o AEE (Garcia, 2016; 2017). Este modo de organização da Educação Especial, no contexto da escola comum, mostrou-se frágil no que tange à articulação com a educação comum, com vistas a fornecer contribuições efetivas para os processos educativos das crianças e estudantes PEE (Garcia, 2016; 2017; Valadão e Mendes, 2016). Concomitantemente, o(a) professor(a) de Educação Especial converteu-se em professor(a) da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) ou professor(a) do AEE (Vaz, 2017; 2021). Este(a) professor(a) passou a ser associado ao próprio conceito “multifuncional”, ou seja, àquele(a) que precisa dar respostas a toda diversidade que compõe o PEE, presente na escola comum (Michels, 2011b; Garcia, 2011; 2016; Vaz; Michels, 2017). Além disso, esse(a) docente tornou-se responsável por atribuições de gestão escolar, orientações às famílias e de formação docente. Em síntese, a Educação Especial na escola comum foi reduzida a um formato, o AEE, mas a atuação docente foi ampliada, concorrendo assim para processos de intensificação do trabalho docente na Educação Especial. Ao seguir a legislação brasileira vigente para a Educação Especial, nota-se que na EAUFPA, o trabalho dos(as) professores(as) da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), setor responsável pela organização da modalidade na instituição, acompanha essa tendência nacional de organização da Educação Especial na escola comum. Diante disso, lanço a hipótese de que o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial da instituição guarda aproximações com a conjuntura nacional do trabalho docente na área. Portanto, conjecturo que as práticas que caracterizam o trabalho desses(as) professores(as) são numerosas e diversificadas, com a predominância de oferta de AEE em SRMs no contraturno, condição pouco favorável para articulação e colaboração com a educação comum.

1.4 Objetivos da pesquisa

Em coerência com as questões apresentadas, este trabalho de tese tem por **objetivo geral**: Analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, de modo a compreender como o trabalho desses(as) professores(as) se articula com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum.

A partir do objetivo geral, este projeto de pesquisa pretende alcançar os seguintes **objetivos específicos**:

- Conhecer o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA;
- Analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, em relação aos processos de articulação com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum;
- Planejar, implementar e avaliar uma atividade formativa, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho articulado e colaborativo com a educação comum desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA

1.5 Estrutura da tese

Após esta introdução, na qual, entre outros aspectos, contextualizei o problema da pesquisa, apresentei o referencial teórico-metodológico, as questões e os objetivos do trabalho, apresento agora o que o(a) leitor(a) encontrará nas seções posteriores.

Na seção II, intitulada **O trabalho docente na Educação Especial brasileira** apresento ao(à) leitor(a) aspectos históricos e políticos gerais que explicam o trabalho docente na Educação Especial em nosso país, articulando o debate com o campo da formação docente na referida área.

Na seção III, intitulada **Trabalho e formação docente na Educação Especial na escola comum: um horizonte necessário**, apresento um conjunto de ideias fundamentadas na teoria histórico-cultural sobre o trabalho e a formação docente para atuação com o PEE na escola comum.

Na seção IV, intitulada **Método: premissa e produto**, apresento os princípios metodológicos da pesquisa, bem como as etapas do estudo e seus respectivos modos de proceder.

Na seção V, intitulada **O trabalho docente na Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA**, apresento a organização do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na referida instituição.

Na seção VI, intitulada **O trabalho docente na Educação Especial em interface com a Educação Infantil**, apresento a continuação das análises sobre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, mas desta vez, de modo mais concentrado na articulação

com a educação comum. Para isso, a pesquisa foi circunscrita na primeira etapa da educação básica – a Educação Infantil.

Na seção VII, intitulada **Formar(ações) CEI/EAUFPA**, apresento os resultados de uma ação colaborativa realizada ao contexto da Escola de Aplicação da UFPA e que constou do planejamento, implementação e avaliação de uma atividade formativa sobre a organização do trabalho docente na Educação Especial. O processo formativo ocorreu inicialmente junto à equipe docente de Educação Especial da EAUFPA, e posteriormente, junto a um par docente, envolvendo a Educação Especial e a educação comum, por meio da proposição de uma práxis de trabalho articulado e colaborativo entre a Educação Infantil e a modalidade da Educação Especial.

Por fim, apresento as minhas **considerações finais** com base na pesquisa realizada, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos do trabalho.

Nas seções seguintes, o(a) leitor(a) apreciará um trabalho desenvolvido a partir do resgate histórico sobre o trabalho docente na Educação Especial no Brasil por meio da investigação de documentos oficiais, passando pelo diálogo com pesquisas afins para alcançar um panorama mais real possível sobre o tema, encerrando com a organização de vivências formativas e práticas pautadas no debate crítico sobre o trabalho docente na Educação Especial e na teoria de Vigotski, envolvendo docentes da Educação Especial e da educação comum, tendo o enfoque não somente na inclusão do PEE na escola comum, tal qual está organizada, mas na análise e problematização de processos de precarização do trabalho docente na modalidade; da invisibilização da luta de classes nas pautas da inclusão escolar e; do projeto de desescolarização do PEE desenhado pelas reformas neoliberais (Garcia; Michels, 2021).

No que diz respeito à relevância deste trabalho, acredito que, por seu enfoque teórico-metodológico, sua ancoragem em dados empíricos e por sua característica em abarcar a questão do trabalho docente na Educação Especial para além, somente, do(a) professor(a) da Educação Especial, contribuirá para a organização de processos educativos exitosos junto às crianças e estudantes PEE.

2 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

Esta seção está organizada em quatro partes, compondo um todo que visa apresentar ao(à) leitor(a) um panorama histórico e político do trabalho docente na Educação Especial em nosso país, articulando o debate ao campo da formação docente na referida área. Na primeira subseção, apresento uma breve elaboração que visa situar o objeto de estudo aqui delineado – o trabalho docente na Educação Especial na escola comum, dentro de uma totalidade – a categoria trabalho docente. A partir das demais subseções, estreitei as considerações no campo da Educação Especial. Na segunda subseção, apresento ao(à) leitor(a) uma discussão sobre as múltiplas determinações que atravessam o trabalho docente na área. Na terceira subseção, complemento as análises com o enfoque na formação docente na área da Educação Especial. Por fim, na quarta subseção, apresento uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, de modo a localizar o presente trabalho de tese no âmbito da literatura acadêmica já existente.

2.1 Do geral ao particular: o trabalho e a formação docente no Brasil

Amparada no referencial teórico e metodológico do materialismo histórico-dialético, é possível perceber a relação existente entre o sistema econômico vigente, as mudanças no mundo do trabalho e suas repercussões no trabalho e na formação docente. Portanto, a discussão em pauta, neste trabalho, considera o modelo de produção corrente e como esse regula e organiza esses processos.

A literatura atual mostra (Antunes, 1995), que desde o início dos anos 1970, o modelo capitalista de produção vem sofrendo profundas alterações em sua dinâmica. Com o esgotamento dos modelos fordista (de produção e consumo em massa) e do keynesiano (do Estado de Bem-estar Social), vem sendo implantado, nas últimas décadas, o chamado “regime de acumulação flexível”, que implica toda uma revisão das formas de contrato e relação de trabalho, a automação maciça das linhas de produção, a mundialização da economia, a desmobilização das categorias organizadas de trabalhadores, entre outros fatores. No bojo dessas transformações, passou-se a demandar um(a) trabalhador(a) mais ajustável ao mercado, portanto, mais flexível. Nesse contexto, passaram a ser defendidas a privatização dos serviços públicos, a flexibilização do processo produtivo e a autorregulação do mercado livre. Esses princípios integram a lógica econômica neoliberal que passou a subordinar “todas as relações sociais à lógica do mercado” (Maués, 2003, p 92).

A exigência desse novo modelo de trabalhador(a) tem um impacto direto na organização dos sistemas educacionais, responsáveis por fornecer a força de trabalho alinhada ao padrão exigido pelo mercado. A escola foi (e continua sendo) duplamente impactada pela lógica da reestruturação do trabalho: primeiro, por ser a instituição formadora dos(as) futuros(as) trabalhadores(as) que serão absorvidos (ou engolidos) pelo mercado; segundo, porque os(as) próprios(as) profissionais da educação, enquanto classe trabalhadora, tornaram-se alvos das políticas neoliberais.

Essa reorganização dos sistemas educacionais e, conseqüentemente, a reestruturação do trabalho pedagógico fora e continua sendo implementada por meio de reformas educacionais engendradas pelos Organismos Internacionais, conforme assinalado na seção de introdução.

Logo, para alcançar tal intento, o(a) professor(a) da Educação Básica tornou-se alvo de ataques em diversos âmbitos, resultando em “uma tragédia de vastas proporções”, conforme anunciam Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017, p. 19). As autoras identificaram dez faces da tragédia docente: 1) Face um: o professor reconvertido; 2) Face dois: o professor desqualificado; 3) Face três: o professor avaliado; 4) Face quatro: o professor aprendiz; 5) Face cinco: o professor multifuncional; 6) Face seis: o professor responsabilizado; 7) Face sete: o professor massificado da EAD⁹; 8) Face oito: o professor-instrumento; 9) Face nove: o professor violentado; e 10) Face dez: o professor pensante.

Neste trabalho, apoio-me em algumas dessas categorias, que juntamente a outras, tais como flexibilização, intensificação e adoecimento docente, serão consideradas para referendar as análises realizadas tanto nesta subseção, que introduz o tema do trabalho e da formação docente de forma geral, quanto na subseção seguinte, na qual aprofundarei as análises do contexto específico do trabalho docente realizado na Educação Especial.

A primeira face da tragédia docente corresponde ao(à) professor(a) reconvertido(a) que faz frente “à produção de força de trabalho, majoritariamente destinada ao trabalho simples, de baixo custo e atrativa para os investimentos externos no país” (Shiroma; Michels; Evangelista e Garcia, 2017, p.23), portanto trata-se de um(a) professor(a) que, por meio de seu trabalho, corrobora para a perpetuação de uma escola para reprodução do capital.

Para Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), o trabalho pedagógico, como parte integrante do trabalho docente na escola capitalista, está empenhado em “reduzir a produção do conhecimento escolar em produção da mercadoria força de trabalho” (p. 558). Nesse sentido, a

⁹ Educação a Distância

educação escolar está marcada por dois processos: “a empregabilidade como princípio e o disciplinamento como método” (p. 558).

Assim, a escola do capital está comprometida com a difusão de uma concepção de mundo estreita e fragmentada, alinhada a uma formação para o trabalho simples, pautada em competências que podem ser definidas como “um conjunto de condições físicas e mentais da mercadoria força de trabalho disponíveis para serem dispendidas como valor de troca em atividades estranhadas (alienadas) ao sujeito e possíveis de serem comercializadas” (Frizzo, Ribas e Ferreira, 2013, p. 560).

Para atender às demandas do mercado exigiu-se uma mão de obra com conhecimento específico, sobretudo com habilidade em adotar novas tecnologias para apoiar a produtividade. Esse tornou-se o novo padrão requerido à classe trabalhadora, cujo local de formação não seria mais o interior das fábricas, por meio de cursinhos rápidos, ao contrário, a formação se daria na escola, conforme apontou a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), em 1992.

No conjunto dos ataques e retrocessos que marcaram o trabalho docente, menciono que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa a concretização de mecanismos de padronização da atividade pedagógica, a fim de garantir o controle ideológico da escola (Freitas, 2014). A instauração dessa padronização curricular, que favorece os processos de avaliação em larga escala, permitiu o avanço da tragédia docente sobre outras duas faces: a avaliação e a responsabilização docente.

No Brasil, a educação básica está permeada por avaliações e exames nacionais, com destaque para: 1) o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um conjunto de avaliações externas em larga escala, desenvolvido para diferentes públicos e com diferentes objetivos que visam emitir relatórios sobre a qualidade da educação básica brasileira e 2) o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja função é dupla: avaliar o desempenho escolar dos(as) estudantes ao término da Educação Básica e servir como mecanismo de acesso à Educação Superior.

Além desse sistema de avaliação nacional, a educação básica brasileira é submetida a exames internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), cuja aplicação ocorre a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos(as) estudantes, na faixa etária dos 15 anos, sobre leitura, matemática e ciências.

De um lado, para o senso comum, os resultados desse processo intenso de avaliação da aprendizagem dos(as) estudantes recaem quase que exclusivamente sobre os(as)

professores(as), que são responsabilizados(as) pelos baixos desempenhos, fato que contribui para a desvalorização da profissão docente e que autoriza/justifica a implementação de reformas na formação e no trabalho do(a) professor(a).

Por outro lado, uma análise crítica da totalidade, na qual insere-se a educação pública brasileira, refuta instrumentos de avaliação padronizados aplicados em um país com realidades tão díspares que pouco ou nada dizem sobre a educação e o desenvolvimento dos(as) estudantes. Esses instrumentos constituem-se como mecanismos de controle do trabalho docente, assegurando que a escola continue a reproduzir a lógica necessária para a produção da mão de obra de interesse do capital.

Soma-se aos processos de avaliação e responsabilização docente outro modo de ataque ao trabalho do(a) professor(a): a flexibilização docente, que possibilita que outros sujeitos assumam o lugar do(a) professor(a) na educação escolar. Por meio da aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei n.13.415/2017) concretizou-se mais uma via de flexibilização do trabalho docente, ao permitir que profissionais com “notório saber” atuem como professores(as) do Ensino Médio na formação técnico-profissional, flexibilizando e degradando ainda mais o magistério. Acrescenta-se a esse cenário, no qual diferentes atores ocupam o lugar da docência, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que corroboram com os processos de flexibilização do trabalho docente.

Nesse sentido, em virtude da ampliação da oferta educacional e das novas exigências impostas à escola, nos deparamos com uma realidade que impõe aos(às) docentes um aumento quantitativo de tarefas requeridas pela escola reformada, com destaque para o aumento do número de estudantes por turmas. Além disso, observa-se um aumento qualitativo, referente à execução de diversas funções que não cabem aos(às) professores(as), evidenciando processos de intensificação desse trabalho. Oliveira e Assunção (2009, p. 354) asseguram: “Sob essa ótica, está embasada a análise da intensificação tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas”.

Oferecer atenção individualizada a cada estudante, considerando as peculiaridades nos estilos e ritmos de aprendizagem, contornar conflitos, corrigir provas, preencher documentos, desenvolver ações com seus pares e responder às solicitações das famílias são algumas entre as várias tarefas requeridas aos(às) docentes. Essas atividades tornam-se ainda mais desafiadoras quando precisam ser realizadas para um número expressivo de estudantes. Oliveira e Assunção (2009, p. 359) reiteram que “Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental do docente”.

Em síntese, até este ponto, vimos que o(a) professor(a) da escola reformada perde o controle de seu trabalho, tendo seu potencial intelectual e criativo cerceado pela padronização curricular (professor avaliado). Além disso, torna-se cada vez mais responsabilizado pelo desempenho escolar dos(as) estudantes (professor responsabilizado). Concomitantemente, enfrenta a ameaça da perda do espaço na docência (flexibilização docente) e, por fim, é sobrecarregado(a) com um aumento tanto na quantidade quanto na qualidade das tarefas a serem desempenhadas (intensificação).

Essas condições resultam em sentimento de frustração, insegurança e perda da identidade do papel da docência (Oliveira, 2004). Como desdobramento dessas condições, Oliveira e Assunção (2009), a partir de diferentes pesquisas, indicam que o(a) professor(a) descrito(a) acima estaria mais propenso(a) ao adoecimento. Entre as doenças mais prevalentes destacam-se os transtornos psíquicos, problemas respiratórios e do aparelho locomotor.

Face ao exposto, evidencia-se a existência de um projeto de educação direcionado à classe trabalhadora, que para levá-lo a cabo, se faz necessário interferir na formação dos(as) professores(as), de modo que, por meio do trabalho docente, atuem para corroborar com a educação das novas gerações a serviço da lógica vigente.

Até o momento, apresentei ao(à) leitor(a) análises gerais sobre os atravessamentos das pautas reformadoras no trabalho docente. A seguir, tomo como foco de exame a formação docente. Elaborei de modo separado apenas para fins didáticos da escrita, mas com a convicção de que a formação e o trabalho docente constituem uma unidade, cuja análise deve ser contextualizada a partir das condições sociais, econômicas e políticas.

A seguir, apresento uma breve reconstituição histórica da trajetória da formação docente em nosso país, pontuando as tensões políticas e os desdobramentos na materialidade desse processo, de modo articulado às elaborações já anunciadas a respeito das dez faces da tragédia docente (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017).

Concluo que o movimento de avanços e retrocessos é característico da história da formação de professores(as) em nosso país. A concepção pedagógica tecnicista das décadas de 1960 e 1970 ocupou-se em difundir ideias que buscavam imprimir ao fazer docente uma racionalidade de trabalho semelhante àquela aplicada nas fábricas, com a promessa de, por meio da eficiência e produtividade, sanar os vastos problemas da educação brasileira. O resultado foi a desarticulação do processo educativo em relação à realidade social na qual a escola está inserida, além da alienação do trabalho docente, uma vez que a organização racional dos processos educativos retirou dos(as) professores(as) a capacidade de planejar, organizar e avaliar o trabalho pedagógico.

Do final do século XX à contemporaneidade, a luta dos(as) educadores(as) foi fincada em um terreno de frequentes ataques, materializados pela sanção de documentos oficiais orientadores à formação docente no Brasil, estando esses a serviço da lógica neoliberal. Nesse panorama histórico, destaco que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) admitiu a formação docente pelos institutos superiores de educação, instituições que, com raras exceções, ofereciam uma qualificação mais flexível e, portanto, mais condizente com as demandas do mercado (Freitas, 2002).

Na sequência, em 2002, com a promulgação da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 1), concretizou-se o plano de organizar a formação docente a partir de uma perspectiva praticista ancorada em competências. As Diretrizes de 2002 estavam comprometidas com a formação docente voltada às novas demandas do capital, com vistas ao desenvolvimento de um corpo docente fragilizado teoricamente, executor de práticas pautadas em competências e cooptado pela lógica de avaliação, certificação e responsabilização.

Como fruto da luta da categoria docente, em 2015, materializaram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial em nível superior e para a Formação Continuada (Resolução n.º 02/2015) algumas aspirações da categoria, cujo debate e construção ocorreu ao longo de mais de três décadas. O documento articulou a formação inicial à formação continuada, incorporou princípios da Base Comum Nacional para o currículo, amplamente discutida nos anos anteriores, e relacionou a formação a uma política de valorização e profissionalização do magistério.

Em virtude do golpe político-jurídico-parlamentar-midiático-sexista ocorrido em 2016, que resultou no *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, eleita legitimamente pelo voto popular, o país, fragilizado econômica e politicamente, e alvo de investidas maciças da grande mídia sobre a opinião pública, tornou-se presa fácil para os discursos e consequentes reformas neoliberais implementadas pelo governo golpista. No campo educacional, as consequências foram devastadoras, uma vez que as DCNs de 2015 tiveram, a priori, sua implementação adiada e, posteriormente, sua revogação em 2019.

A partir de 2018, durante um governo marcado pela instabilidade, evidenciada pela troca de ministros da Educação por cinco vezes, bem como pela ausência de planos para educação brasileira, observou-se a continuidade do projeto neoliberal delineado para educação, dessa vez, com um tom mais conservador, sustentado pelo fundamentalismo religioso. Esse cenário representou uma ameaça ao pluralismo de ideias, à liberdade e à autonomia docente.

No final de 2019, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 2 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores(as) para a Educação Básica, conhecida como BNC-Formação, resultando na revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (2015). Quando comparado ao documento de 2015, o de 2019 apresenta uma significativa subtração de escopo, ao excluir as diretrizes voltadas à formação continuada e às pautas de valorização dos(as) profissionais do magistério que eram intrinsecamente imbricadas ao processo formativo.

As entidades acadêmico-científicas da área da educação manifestaram oposição ao novo documento, argumentando que a sua elaboração e implementação ocorreram de forma arbitrária, sem o devido debate com a comunidade científica (Manifesto, 2023).

Enquanto o país estava devastado pelos impactos imensuráveis ocasionados pela pandemia da COVID-19, continuaram “passando a boiada”, conforme lamentável declaração de um ministro do referido governo. Nesse contexto, foi aprovada a Resolução CNE/CP n.º 01, de 2020, que dispunha sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a BNC-Formação Continuada.

As duas resoluções supracitadas guardavam o objetivo de alinhar a formação docente à BNCC, constituindo-se como instrumentos para o processo de padronização curricular, com vistas ao controle ideológico da escola que para ser efetivado, necessariamente, é acompanhado por processos de avaliação, responsabilização, premiação ou punição.

Ambas foram substituídas em maio de 2024 pela Resolução CNE/CP Nº 04/2024 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Para a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), a Resolução n. 4/2024 ainda representa retrocessos ao campo da formação docente. As diretrizes apontam concepções pragmatistas pautadas em competências e habilidades para formação de professores(as), reforçando o modelo de formação docente baseado na BNCC e a oferta de educação a distância para formação inicial.

Essa breve retomada das últimas décadas, no que tange aos movimentos políticos relacionados à formação docente no Brasil, me permitiu realizar algumas análises fundamentadas em quatro faces da tragédia docente: a) Face dois: o professor desqualificado; b) Face quatro: o professor aprendiz; c) Face sete: o professor massificado da EAD; e d) Face oito: o professor-instrumento (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017).

No encaixe do *modus operandi* dos Organismos Internacionais para alcançar o controle do trabalho docente, a formação docente inicial torna-se alvo de críticas, sendo acusada de tradicional e essencialmente teórica. Essa abordagem é frequentemente taxada como incapaz de oferecer respostas satisfatórias ao bom desempenho dos(as) estudantes, caracterizando a face dois da tragédia docente – o(a) professor(a) desqualificado(a).

Esse movimento de desqualificação da formação e da atuação docente atinge, sobretudo, a formação inicial oferecida nas instituições públicas, resultando na construção de um consenso social que desacredita o trabalho desenvolvido nas universidades e institutos públicos. Tal percepção abre o caminho para justificar o surgimento de instituições privadas na promessa de superação dessas fragilidades, alcançando, assim, mais um objetivo do projeto neoliberal para a educação pública: a privatização.

Para materializar esse projeto, buscou-se afastar a formação de professores(as) dos cursos de Pedagogia, nivelar por baixo a qualidade dessa formação, fragmentar a categoria e o trabalho pedagógico e, de quebra, desresponsabilizar o Estado. Em consonância com esse intento, conforme já assinalado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) admitiu que institutos superiores de educação assumissem a formação docente. Medidas como essas estavam e estão na contramão dos anseios por avanços na profissionalização e na valorização do magistério, defendidos historicamente pela categoria docente (Freitas, 2002).

Conforme apontado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 estavam empenhadas na oferta de uma formação fragilizada teoricamente, centrada na ideia de formar competências alinhadas às demandas imediatistas do “saber fazer”. Nessa lógica, interessa esvaziar a formação inicial, incentivando que a formação docente ocorra ao longo da carreira.

Nessa direção, a BNC-Formação (2019) reiterou tal concepção ao legitimar a organização de processos formativos a distância, a priorização da prática e a responsabilização da escola de Educação Básica como locus privilegiado para a formação docente.

Complementando esse documento, a BNC-Formação Continuada (2020) reiterou que as instituições de ensino da Educação Básica constituam-se como o contexto preferencial para o desenvolvimento de processos formativos docentes. A justificativa apresentada é que tais instituições estariam mais alinhadas às reais necessidades dos contextos educacionais, tudo isso articulado sob o *slogan* neoliberal de “Formação ao Longo da Vida”.

Como parte dos mecanismos de difusão e convencimento sobre as reformas na formação docente, o *slogan* “educação/aprendizagem ao longo da vida” foi incorporado ao discurso que aloca o(a) professor(a) contemporâneo(a) na condição de um(a) eterno(a) aprendiz, e que,

portanto, precisa de constante atualização a fim de oferecer respostas às demandas da sala de aula. Logo, esse processo caracteriza a face quatro da tragédia docente – o(a) professor(a) aprendiz.

Concordo quando Decker (2017) assinala que a condição de docente carrega consigo a necessária tarefa de estudar continuamente, não com vistas a alcançar padrões de ensino e de aprendizagem estabelecidos globalmente, mas com o propósito de intervir na sociedade por meio de uma atuação docente crítica, criativa e emancipadora.

A combinação entre a desqualificação da formação docente, o estabelecimento de padrões uniformes para a atuação profissional e a instauração de mecanismos de avaliação e responsabilização cria condições ideais para a introdução de concepções de concorrência e individualismo no interior da classe docente. Esse cenário fragiliza a coletividade entre professores(as) e promove uma corrida por certificações, treinamentos e cursos de aperfeiçoamento que prometem preparar o(a) professor(a) aprendiz.

Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) destacam, na sétima face da tragédia docente, o rápido crescimento da Educação a Distância (EAD) no Brasil no ensino superior, caracterizando o(a) professor(a) massificado da EAD.

Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2023) ratificam as análises das autoras, cuja demonstração aponta que o curso de Pedagogia está no topo dos dez cursos de graduação com maior número de matrículas, com 821.864 inscrições. Destas, 650.164 correspondem aos cursos na modalidade a distância. Esse dado revela que, no cenário atual brasileiro, há uma predominância de cursos de graduação de formação de professores(as) em Educação a Distância, contrariando o parágrafo 3º do Art.62 da LDB, o qual estabelece que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”

Conclui-se que as reformas educacionais delineadas à formação docente estão, sobretudo, assentadas na orientação, divulgação e oferta de processos formativos mais curtos, realizados fora da Universidade, na modalidade de formação em serviço, a distância, ofertados por diferentes instituições e com ênfase na prática e predileção pela pedagogia das competências. Nesse perfil de formação docente, observam-se fragilidades significativas que inviabilizam a elaboração de concepções críticas, resultando no que a literatura aponta como o processo de desintelectualização docente (Maués, 2003; Shiroma; Evangelista, 2004; Shiroma, 2003).

Infiro que enquanto a formação docente priorizar o saber fazer e o saber executar, retirando do(a) trabalhador(a) docente aquilo que lhe é peculiar, quer seja o processo criativo, a autonomia e a possibilidade de ser um(a) intelectual, estaremos diante de um cenário de

controle da categoria, expropriação e alienação do trabalho docente, resultando na desqualificação e proletarização do magistério (Shiroma, 2003).

Esse tipo de formação docente resulta na extração da capacidade de reflexão, crítica e ação sobre a realidade concreta da qual a escola faz parte. Transforma-se o(a) professor(a) em um tipo pragmático, tarefeiro e executor de técnicas, convertendo(a) em mais um recurso dentro do contexto educacional, caracterizando a face oito da tragédia docente – o(a) professor(a) instrumento.

Para a lógica do gerencialismo, a formação docente deve produzir profissionais com perfis mais “praticistas”, flexíveis e que se limitem a executar as orientações das secretarias. Esse perfil profissional é facilmente encontrado nos cursos de instituições privadas que, geralmente, apresentam visões acríticas, alienadas e tarefeiras do trabalho docente. A essa lógica, não é interessante uma formação teórica sólida, articulada com a prática, comprometida com uma educação pública, gratuita, inclusiva e socialmente referenciada. Por isso, o desmonte da formação docente faz parte do projeto de desmoralização da educação pública como um todo.

Frente ao exposto, nota-se que, sob as falsas promessas de profissionalização do magistério, a lógica empresarial permeia o trabalho e a formação docente, resultando em uma modelagem de atuação controlável, esvaziada e descaracterizada.

Após as explanações realizadas, em consonância com um dos aportes teóricos que sustenta este trabalho – o materialismo histórico-dialético –, ao analisar o trabalho docente como um objeto multideterminado e imbricado com o campo da formação docente, é possível concluir que ambos encontram-se enviesados por: 1) Políticas de padronização curricular que se materializam via BNCC, ocasionando o esvaziamento da ação dos(as) profissionais da educação sobre o processo pedagógico e comprometendo o pleno desenvolvimentos das crianças e estudantes que frequentam a educação escolar do país; 2) Uma abertura escancarada ao setor privado para execução de processos formativos precarizados e aligeirados; 3) Pelo domínio de processos formativos a distância; 4) Ataques pautados na lógica empresarial que aprofundam o trabalho docente em processos de flexibilização, desintelectualização, intensificação e adoecimento.

Ante o exposto, concluo que não se pode debater o trabalho dos(as) professores(as) atuantes com o público da Educação Especial na escola comum sem esse resgate de aspectos históricos e políticos referentes ao trabalho e à formação docente em nosso país, localizando o referido objeto numa totalidade marcada por disputas, ataques, retrocessos e embates.

Esse breve relato, que remonta alguns episódios dos últimos anos da história do trabalho e da formação docente em nosso país, nos mostra, dialeticamente, o quão forte e frágil nos parece a luta do movimento docente pela necessária formação, valorização e profissionalização. Acredito que a luta pela profissionalização docente nunca cessará, visto que somos trabalhadores(as) em uma sociedade pautada em um modo de produção que, por sua natureza e necessidade de manutenção, aliena e explora a classe trabalhadora. Além disso, enquanto o trabalho docente estiver na contraposição à ordem vigente, seguiremos sob os ataques daqueles(as) que nos querem regular. Sigamos na contramão dessa maré que, por vezes, nos submerge, mas que, por vezes, também emergimos sobre ela.

Nas próximas subseções, tecerei considerações sobre o trabalho e a formação docente no campo da Educação Especial brasileira.

2.2 O trabalho docente na Educação Especial: um terreno de disputas e contradições

A literatura acadêmica brasileira apresenta uma vasta produção sobre os aspectos históricos e políticos da Educação Especial, organizada em uma cronologia bem sistematizada e argumentada (Mazzotta, 1993; 1995; Bueno, 1999b; Jannuzzi, 2004). Em consideração a isso, para evitar a repetição do que já está consolidado na produção acadêmica, tomarei alguns marcos legais, históricos e políticos a respeito da trajetória da modalidade em nosso país, de modo contextualizado com o objeto aqui investigado – o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum. Tomo como recorte cronológico marcos e conceitos que datam do final de século XX até contemporaneidade, no século XXI.

A realidade que antecede a oferta de algum tipo de apoio escolar às crianças e estudantes com deficiências e demais especificidades de desenvolvimento foi marcada pela total ausência dessa atenção, resultando na marginalização dessa parcela da população. Por conseguinte, a sociedade começou a empreender ações em favor dessas pessoas numa perspectiva assistencial de caráter filantrópico. Posteriormente, passou-se a organizar serviços e recursos voltados para a reabilitação e educação dessas pessoas, com vistas a integração social (Mazzotta, 1993).

Sabemos que as motivações nas mudanças de compreensão a respeito da pessoa com deficiência, passando a considerá-la como sujeito dotado de direitos, estão intimamente ligadas às mudanças na sociedade e nas relações de produção, que passaram a necessitar dessa mão de obra, bem como ao avanço das organizações e dos movimentos populares na reivindicação da garantia de direitos básicos a essa parcela da população, dentre os quais o direito de todos os seres humanos à educação.

As fases de marginalização, assistencialismo, reabilitação e educação fazem parte de um mesmo período histórico. Com isso, compreende-se que essas fases não são estanques; ao contrário, estão imbricadas, com desdobramentos no trabalho docente na Educação Especial. Para Mazzotta, essa conjuntura complexa na Educação Especial finda por dificultar “muitas vezes a compreensão do seu sentido e a definição de políticas e medidas técnico administrativas para o seu claro dimensionamento” (1993, p. 1-2). Tal afirmação pode ser perfeitamente constatada na Lei n.º 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que ao tratar da Educação de Excepcionais, afirmara, contraditoriamente, que a educação dessa parcela da população fosse enquadrada sempre que possível no sistema geral de educação, ao mesmo tempo em que incentivava a oferta educacional pela iniciativa privada, mediante financiamento público.

Essas ambiguidades no terreno da Educação Especial brasileira resultaram em uma pluralidade de tipos de atendimento especializado destinado ao público. A literatura aponta que na década de 1970, a Educação Especial organizava-se por meio da oferta de diferentes modalidades, tais como: “Escola Empresa, Creche, Oficina Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular” (Kassar e Rebelo, 2018, p. 53).

De acordo com Mazzotta (1993), com a finalidade de apoiar, suplementar ou substituir processos comuns de escolarização, o(a) professor(a) de Educação Especial poderia atuar no ensino itinerante, na sala de recursos, na classe especial, na escola especial ou no ensino hospitalar e domiciliar.

No ensino itinerante, competia ao(à) professor(a) especialista visitar diferentes escolas comuns, prestando apoio às crianças e estudantes com deficiências matriculados(as), bem como aos(às) seus(as) respectivos(as) professores(as) da educação comum. A sala de recursos consistia em um espaço equipado com materiais e recursos. O(A) professor(a) atuante nesse espaço ofertava auxílio às crianças e estudantes com deficiências e orientações aos(às) docentes da educação comum e às famílias dessas crianças e estudantes. Na classe especial, o(a) professor(a) especialista era responsável por turmas nas escolas comuns com pessoas classificadas na mesma categoria de especificidade. A escola especial era caracterizada por acolher somente crianças e estudantes com deficiências, à época chamados de “excepcionais”. O ensino hospitalar e domiciliar era oferecido pelos(as) professores(es) especialistas àqueles(às) que apresentassem impossibilidades, temporárias ou permanentes, de locomoção até a escola.

Bueno (1999b) analisa a situação da Educação Especial brasileira, nas décadas de 1970 e 1980. Para o autor, com a institucionalização da Educação Especial pública no país, por meio da criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), evidenciaram-se contradições e marcas que acompanham o percurso histórico da modalidade na educação brasileira. O autor destaca que, sob ação do órgão federal, processos de privatização e de assistencialismo, contraditoriamente, ganharam força no cenário nacional. Além disso, ao mesmo tempo em que se ampliava a inserção de crianças e estudantes com deficiências em classes comuns, houve o aumento de classes e de escolas especiais.

Face ao exposto, concluo que o trabalho docente na área da Educação Especial, tendo como objeto de trabalho a educação de uma parcela discente plural, historicamente excluída e sobre a qual predominavam (ou ainda predominam) concepções de caridade e preconceito, se organizou numa conjuntura de fragilidade de conhecimentos solidificados teoricamente.

As análises evidenciam que as políticas nacionais na área estavam marcadas essencialmente por um caráter terapêutico e/ou assistencial, em detrimento do viés educacional, o que resultou no fortalecimento de instituições especializadas particulares.

A partir de 1990, conforme demonstrado na seção de introdução, ocorreu um alinhamento das políticas nacionais às orientações internacionais, com destaque para as declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994), sendo a última direcionada às escolas comuns, sob alegação de que estas seriam as instituições mais indicadas para receber a parcela da população com deficiência. Um dos argumentos para isso seria a redução de custos do sistema educacional.

Em 1994, com a publicação do documento “Política Nacional de Educação Especial”, no qual define-se que o “alunado da Educação Especial” são as pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, ocorreu uma ampliação nas possibilidades de atuação docente na área. O documento apontou dez “modalidades de atendimento educacional”. São elas: Atendimento domiciliar, Classe comum, Classe especial, Classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, Ensino com professor itinerante, Escola Especial, Oficina pedagógica, Sala de estimulação essencial e Sala de recursos.

Comparada à sistematização de Mazzotta (1993), a “Política Nacional de Educação Especial” de 1994 apresentou mais quatro modalidades de atendimento educacional ao público da Educação Especial, são elas: Classe comum, Centro Integrado de Educação Especial, Oficina pedagógica e Sala de estimulação essencial. A classe comum, enquanto espaço regular de ensino, acolhia as crianças e estudantes da modalidade que acompanhavam o currículo programado para a turma. No Centro Integrado de Educação Especial, desenvolviam-se avaliação diagnóstica, estimulação essencial, escolarização e atividades para a preparação do

público da Educação Especial para o exercício do trabalho. As oficinas pedagógicas configuravam-se como espaços organizados com materiais e recursos diversos, destinados à realização de atividades voltadas ao desempenho profissional dos(as) participantes. Já nas salas de estimulação essencial, desenvolviam-se atividades de cunho terapêutico e educacional para crianças de zero a três anos de idade.

Em consonância às orientações internacionais, a LDB de 1996 definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal que deve perpassar todas as etapas da educação. Esse movimento evidencia que, ao menos no discurso legal, houve um fortalecimento das bases de aproximação entre a Educação Especial e a escola comum. De modo contraditório, seguindo a cartilha neoliberal de reforma do Estado que incentiva os convênios com instituições privadas sem fins lucrativos, as instituições especializadas se mantiveram no cenário nacional como estabelecimentos educacionais ao público da Educação Especial. Kassar e Rebelo (2018) argumentam que, entre 1996 e 2000, no governo Fernando Henrique Cardoso, por um lado, ocorreu uma diminuição do número de estabelecimentos públicos de Educação Especial, por outro lado, houve o crescimento do número de estabelecimentos privados.

Nota-se que o trabalho docente na Educação Especial brasileira, no final do século XX, fora marcado por diferentes finalidades, quais sejam: apoiar, suplementar ou substituir processos de educação do público da modalidade. Para o trabalho docente, isso representava diferentes locais de atuação, configurando a gênese de uma categoria sem identidade unificada, fragmentada por diferentes papéis e atribuições.

Adiciona-se a esse contexto a influência de diferentes áreas do conhecimento imbricadas na história da Educação Especial, cuja origem se vincula, sobretudo, no seio da medicina e da psicologia, marcados por uma abordagem patológica e corretiva. Esse viés inicial deixou marcas que ainda ressoam nas concepções e práticas dos(as) docentes dessa modalidade.

Dando continuidade às análises aqui desenvolvidas sobre o terreno no qual se consolida o trabalho docente na Educação Especial brasileira, adentremos ao século XX. Em 2001, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a partir do Parecer n.º 17/2001a do CNE/CEB e da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b. Nesse momento, o discurso inclusivista ganhou força e anunciou os “novos tempos” sob promessa da construção de um sistema educacional inclusivo.

Os documentos mencionados aprofundaram e ampliaram as diretrizes já delineadas pela LDB/1996 em relação ao trabalho docente com o público da Educação Especial, conferindo maior visibilidade e estruturação à atuação desses profissionais.

Definiu-se que professores(as) capacitados(as) são aqueles que:

comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (Brasil, 2001a, p.5).

Enquanto professores(as) especializados(as) em Educação Especial são aqueles que:

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

Observa-se que, com essas definições ocorreu uma hierarquização entre as formações e atuações docentes na educação do público da Educação Especial. Incoerentemente, o(a) chamado(a) professor(a) capacitado(a), que atua diretamente no ensino regular e, portanto, assume a maior carga horária junto ao PEE, pode possuir formação apenas em nível médio. A esse profissional cabe, conforme indica o documento, apenas “perceber as necessidades educacionais”, “valorizar a educação inclusiva”, “flexibilizar a ação pedagógica”, “avaliar continuamente a eficácia do processo educativo” e “atuar em equipe”. Enquanto ao(à) professor(a) especializado(a), formado(a) em nível superior, caberá “definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular (...)”.

Essa divisão do trabalho docente na educação das pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento, explicitada na Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b, explica, em alguma medida, as percepções de uma parcela de docentes da educação comum que não se sente preparada e, portanto, responsável pela educação desse público.

Pelo documento em análise, é possível observar que tanto os(as) professores(as) capacitados(as) quanto os(as) especializados(as) podem ser formados em dois níveis. Para o primeiro grupo, admite-se formação em nível médio ou superior; já para o segundo, exige-se formação em nível superior ou em pós-graduação. Michels (2017) analisa que essa dualidade nas formações, em níveis e lócus distintos, tem acompanhado a Educação Especial ao longo

das décadas, configurando uma ambiguidade histórica da área, uma vez que capacitados(as) e especialistas atuam com o mesmo público estudantil.

A partir da análise da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b e do Parecer CNE/CEB n.º 17/2001a, é possível identificar, em primeiro lugar, a promessa de ruptura com os paradigmas tradicionais da área, conforme indica o trecho: “Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico, tradicional e classificatório, a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno” (Brasil, 2001a, p. 15). Em segundo lugar, identifica-se que, nesse momento histórico, estava em curso uma concepção ampliada do público abarcado pela educação inclusiva que ora se construía, conforme explicitado no artigo 5º da referida Resolução e no Parecer correlato:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a Inclusão. (...) O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolingüísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional (p. 20).

Em consonância a essa proposição, na qual a ação da Educação Especial na escola inclusiva se torna mais abrangente, os documentos citados anunciaram algumas mudanças significativas no trabalho e, conseqüentemente, na formação do(a) professor(a) dessa modalidade, conforme analisado por Garcia (2011).

No artigo 8º da Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b, é prevista a “atuação colaborativa de professor especializado em educação especial”, na sala de aula comum. Posteriormente, o mesmo artigo prevê a atuação docente da Educação Especial “em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Garcia (2011) observa que, ao retirar o(a) docente especializado(a) da sala comum/referência para atuação em sala de recursos, inviabiliza-se a materialização de um trabalho mais orgânico entre a educação comum e a Educação Especial. Essa organização, segundo a autora, “configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais

atendimento educacional especializado” (p. 72), reforçando o modelo hegemônico de Educação Especial e, portanto, frustrando a promessa de ruptura com a abordagem médico-psicológica¹⁰ imperativa na área.

Nota-se que os documentos citados apresentam uma ambiguidade fundamental ao propor duas possibilidades opostas de atuação docente. Tal dubiedade não é ingênua; ela reflete o aparecimento de duas possibilidades de atuação de professores(as) da Educação Especial e revela um cenário de disputa, tal qual é o campo educacional como um todo. Afinal, o perfil de trabalho docente a ser desenvolvido acarreta desdobramentos na formação de professores(as), na materialização da organização das escolas e traz implicações nas questões de financiamento público, além de abrir possibilidades de entrada do setor privado, entre outros interesses. Essa aparente dicotomia foi resolvida com o documento da política de 2008, conforme veremos nas análises subsequentes.

Em 2007, com a publicação da Portaria Ministerial n.º 13/2007, criou-se o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são espaços equipados com materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários e equipamentos específicos para atender às demandas da Educação Especial.

As escolas contempladas com as SRM foram indicadas pelas secretarias de educação e deveriam cumprir determinados critérios previamente estabelecidos. Logo, desde o início, ficou evidente que a “perspectiva inclusiva” não alcançaria a todas as escolas comuns, e que, portanto, seria objeto de disputa entre as instituições escolares. Esse Programa pavimentou o caminho para a elaboração e publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008.

É importante ressaltar que a implantação dessas salas continua em andamento. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) apontam um crescimento significativo no número de SRM na rede pública: de 21.652 em 2013 para 34.544 em 2022, refletindo uma ampliação gradual. Além disso, convém destacar que a aquisição dos equipamentos, mobiliários e materiais das SRM fortalece a relação público-privada no setor educacional (Garcia, 2017).

A PNEEPEI de 2008 revisita e problematiza o conceito de necessidades educacionais especiais, anteriormente aplicado a um espectro amplo de pessoas. De acordo com o documento, mesmo com a “perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais

¹⁰ Michels (2005) admite que o modelo médico (biológico) não está separado do psicológico formando uma unidade predominante nos processos de formação docente na área da Educação Especial.

implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. Em resposta, o documento define o chamado público da Educação Especial (PEE), a saber: pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Enquanto a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001b transitava entre uma proposta de atuação do(a) professor(a) de Educação Especial mais articulada à sala comum e outra mais focada em atendimentos em salas de recursos, o documento da PNEEPEI de 2008 apresenta uma orientação mais definida, demarcando as garantias de:

acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14)

A decisão estava tomada, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tornara-se o formato predominante de materialização da Educação Especial na chamada escola inclusiva. Em síntese, o AEE foi concebido como o principal apoio pedagógico a ser oferecido pelo(a) docente da Educação Especial, direcionando, conseqüentemente, as demandas relacionadas à formação docente. Frente ao exposto definiu-se que:

o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, o documento estabeleceu que o(a) docente seja professor(a), especialista e gestor(a) para exercer sua função no AEE. Essa atuação pode ocorrer em diferentes contextos, como na classe comum, na sala de recursos, na classe hospitalar, nos centros de atendimento educacional especializado e nos núcleos de acessibilidade. Além da pluralidade de locais de atuação, soma-se a diversidade do público contemplado pela política, que inclui crianças e

estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino. Esse cenário reflete a complexidade da formação exigida para os(as) denominados(as) professores(as) de AEE (Garcia, 2011; Mendes, 2011).

O documento da PNEEPEI de 2008 cumpriu seu papel de “enxugar” a modalidade da Educação Especial na escola comum. Primeiramente, definiu o chamado PEE e, na sequência, delimitou a ação pedagógica do(a) docente especializado(a) ao AEE. Ao passo que se restringe a atuação docente especializada às salas de recursos afastando-a da sala comum, ocorre uma redução do quantitativo de docentes da Educação Especial por unidade escolar, em contrapartida, como foi visto, ocorre o alargamento das funções desse(a) professor(a) que passa ser considerado como multifuncional (Vaz, 2017).

Em colaboração a essa conjuntura, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, sistematizou o funcionamento desse apoio especializado e assegurou que o AEE é “parte integrante do processo educacional” (p. 1). Contudo, o documento direcionou a atuação do(a) docente da Educação Especial a ocorrer “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais” (p. 2), tal qual o próprio AEE. Essa orientação reforça uma confusão conceitual que leva alguns(as) docentes da Educação Especial a se declararem como “professor(a) de AEE” ou “professor(a) de SRM”, caracterizando processos de reconversão docente (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017).

Nesse sentido, cabe questionar: será que a nossa atuação, enquanto professores(as) da Educação Especial, pode ser resumida a “disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras” (p. 1)? Ou ainda, será que nosso trabalho pode resumir-se a atuação em um determinado espaço?

Além disso, convém questionar como a atuação em salas de recursos multifuncionais, realizada no turno inverso à educação comum do PEE, pode se constituir como “parte integrante do processo educacional” (p.1)? Esse questionamento se faz necessário, especialmente, quando a ação pedagógica especializada, essencial para a educação das crianças e estudantes PEE, deixa de ser direito inalienável e passa a ser um serviço que pode ser realizado “em outra escola de ensino regular (...) podendo ser realizado, também, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios” (p. 2). Esses questionamentos confirmam as tantas ambiguidades que permeiam a política da Educação Especial na chamada perspectiva inclusiva.

Por fim, no artigo 13º da Resolução CNE/CEB n. 4/2009, encontramos a discriminação das atribuições do(a) professor(a) atuante no AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3)

Percebe-se que a atuação desse(a) docente ocorre em múltiplas frentes, abrangendo salas de recursos multifuncionais, sala comum, áreas intersetoriais, outros ambientes da escola, âmbito familiar. No entanto, essa diversidade de espaços privilegia o uso de técnicas e recursos específicos, de modo que “mesmo aquelas ações que dizem respeito à articulação com a classe comum não estão atreladas à discussão pedagógica, e sim à utilização de recursos específicos” (Michels, 2011). Esse cenário revela a pouca participação desse(a) docente nos processos de educação geral das crianças e estudantes PEE.

Ao sintetizar o exposto até o momento, em relação a trajetória da Educação Especial brasileira no século XX e seus desdobramentos no trabalho docente, observo que, a partir de 2003, início do governo Lula, um conjunto de ações foi implementado com o foco central na garantia da matrícula e da frequência de crianças e estudantes PEE na escola comum, sustentado pelo discurso inclusivista. O ano de 2008, em particular, representou um marco na Educação Especial brasileira, pois, pela primeira vez, o número de matrículas em classes comuns mostrou-se superior aos outros espaços especializados. Tal cenário sugere que a chamada “perspectiva inclusiva” se efetivou com sucesso.

Kassar e Rebelo (2018) avaliam que, no final do governo Lula, os rumos escolhidos evidenciam a redução expressiva no número de estabelecimentos do tipo classe especial, um aumento importante no número das salas de recursos (de 4.662, em 2002, para 24.244, em 2010)

e um aumento significativo dos estabelecimentos de educação comum com o público da Educação Especial (p.58).

Em vista disso, torna-se evidente que o modo de atuação predominante do(a) professor(a) de Educação Especial limitou-se ao AEE, portanto no turno oposto à educação comum e, quando as condições estruturais permitirem, nas salas de recursos multifuncionais.

Tal conjuntura evidencia a permanência de um viés segregador na chamada escola inclusiva, que, por um lado, mantém sob responsabilidade do(a) professor(a) da Educação Especial o processo educativo do PEE e, por outro, deixa as crianças e estudantes PEE desassistidos(as) do olhar do(a) especialista na sala comum/referência. Ancorada na hipótese levantada por Garcia (2011), é possível reiterar que as deliberações presentes nos documentos da PNEEPEI de 2008 e na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, em vigor, foram decisivas na definição da atuação do(a) professor(a) de Educação Especial, de modo a reforçar aspectos do modelo clínico de Educação Especial, tão presente e, ao mesmo tempo, tão questionado na área.

A construção feita até aqui indicou que após as reformas implementadas, as demandas de trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial foram ampliadas em quantidade e em diversidade, resultando em um “alargamento nas funções” (Michels, 2011b, p. 88). Em contrapartida, a literatura aponta que a materialização da Educação Especial na escolar regular no modelo do AEE, pouco contribuiu com os processos de educação geral do público da Educação Especial (Michels, 2011a).

De modo a confirmar o terreno contraditório e de disputas no qual se assenta a Educação Especial, em 2011, por meio do Decreto n. 7611 ficou garantido, novamente, o apoio técnico e financeiro público às instituições especializadas privadas sem fins lucrativos, com atuação na Educação Especial. Posteriormente, por meio da Portaria n.º 243/2016, ficaram estabelecidos os critérios para funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas com oferta de Educação Especial. Portanto, em contradição ao discurso inclusivista, cuja defesa estava na superação da educação ofertada em espaços especializados, a atual conjuntura da modalidade no país ainda admite a atuação de docentes da Educação Especial em instituições especializadas e, portanto, em alguns casos, em estabelecimentos privados sem fins lucrativos, revelando que uma parcela docente da Educação Especial vive o instável solo das relações público-privadas.

A conjuntura do trabalho docente na Educação Especial apresentada até o momento revisitou aspectos desde o final do século XX até meados de 2016, valendo-se de marcos legais e conceituais ainda vigentes. Fica evidente que, desde o governo do FHC, passando por Lula e Dilma, diferentes políticas materializadas em diferentes ações e programas, construíram a

modalidade da Educação Especial no Brasil. Embora cada governo apresente contradições e pautas mais ou menos afinadas às demandas populares, Lula e Dilma deram continuidade ao projeto de “perspectiva inclusiva” nascida com FHC no âmago das reformas neoliberais.

O panorama exposto evidencia que a Educação Especial brasileira se constituiu sobre bases fluidas, com mudanças conceituais, políticas e legais importantes. Esse fato se explica, em parte, em virtude dos múltiplos interesses que circundam a área, sejam eles públicos ou privados. Explica-se também pelos diferentes agentes sociais, sejam eles(as) as próprias pessoas que compõem o público da modalidade que assumem cada vez mais o protagonismo nesses lugares, sejam as famílias das crianças e estudantes e os movimentos populares organizados em torno das pautas referente ao campo da Educação Especial.

Nesse sentido, o trabalho docente na Educação Especial se localiza nesse solo de contradições, atravessado por todas as outras múltiplas determinações expostas na subseção anterior categorizadas nas dez faces da tragédia docente (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017). Na modalidade em específico, é possível identificar claramente o(a) professor(a) de Educação Especial em mais duas faces da tragédia, são elas: a) Face um: o(a) professor(a) reconvertido(a); e b) Face cinco: o(a) professor(a) multifuncional.

Vaz (2021) elucida que o(a) professor(a) de Educação Especial sofre a face um da tragédia por meio da reconversão docente em professor(a) do AEE. Nessa lógica, a este(a) docente não cabe trabalhar em prol dos processos de educação do público PEE por meio do acesso ao conhecimento previsto no currículo escolar. Ao(À) “professor(a) sem ensino” cabe gerir recursos, instrumentos e técnicas, de preferência na sala de recursos multifuncionais, assumindo o lugar de “técnico e gestor da política de inclusão no interior das escolas regulares” (Vaz, 2017, p. 32).

Além disso, o(a) professor(a) de Educação Especial experimenta a face cinco da tragédia docente – o(a) professor(a) multifuncional (Vaz, 2017) – na medida que lhe é imposto o trabalho com todas as especificidades que compõem o público da Educação Especial. Paralelamente, esse(a) professor(a) absorve múltiplas funções que lhe são atribuídas, resultando numa categoria docente com identidade indefinida. Esse(a) docente se configura como mais um recurso para viabilizar a chamada perspectiva inclusiva, tudo isso sob as condições de uma formação instrumental e pragmática, conforme discutirei na subseção seguinte.

Para finalizar as análises realizadas até o momento, ao considerar o campo educacional como um cenário díspar, em virtude das múltiplas determinações que o caracterizam, a literatura recente indica que as políticas de Educação Especial elaboradas no Brasil foram interpretadas de maneiras distintas e materializadas nos cotidianos escolares de formas

igualmente diversificadas. Nota-se a predominância de, pelo menos, três formas de organizar a modalidade da Educação Especial no contexto da escola comum. A primeira refere-se ao trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) de Educação Especial em turno oposto à educação comum do PEE, essencialmente nas salas de recursos, conforme as orientações das políticas da perspectiva inclusiva. A segunda não exclui a atuação em SRM, contudo defende que a atuação docente deve ocorrer em diferentes frentes, de modo a apoiar os processos de educação geral do PEE (Baptista, 2013; Vieira; Pereira; Medeiros, 2023). A terceira forma está relacionada à atuação na Educação Especial por meio do Ensino colaborativo ou Coensino (Mendes; Vilaronga e Zerbato, 2014; Jesus; Zatti; Pires e Mendes, 2023).

Esse trabalho de tese alinha-se à crítica ao modelo único de Educação Especial, materializado pelo AEE que, em grande medida, permanece limitado às salas de recursos multifuncionais, no contraturno, portanto, desvinculado do trabalho pedagógico desenvolvido na sala comum/referência e nos demais espaços educativos da escola.

Embora se reconheça o avanço conceitual e prático trazido ao campo da Educação Especial pelas contribuições do modelo de Coensino para Educação Especial, admite-se que essas propostas impactam diretamente na estruturação do trabalho docente. Cabe problematizar a existência de políticas públicas nacionais que garantam condições para implementação de modelos como esse, cuja efetivação demanda formação docente adequada e financiamento público para ampliação do quadro de docentes efetivos(as) especializados(as) por unidade escolar, evitando o aprofundamento de processos de intensificação de trabalho já vivenciados pelos(as) docente de Educação Especial atuante(as) na escola comum.

Portanto, ao considerar que o Brasil é um país composto por realidades concretas tão díspares, avalia-se como pertinente problematizar as reais possibilidades de efetivação de determinadas proposições, considerando os múltiplos contextos em que ocorre a educação de crianças e estudantes público da Educação Especial no país, conforme aponta pesquisa recente de Erben e Mello (2023).

Conforme anunciado na seção de introdução, adoto o conceito de trabalho colaborativo (Mendes, 2023), compreendendo-o como um tipo de “guarda-chuva” que abriga diferentes práticas. Incorporo esse conceito ao presente trabalho para discutir ideias para pensar a materialização da Educação Especial na escola comum sob a perspectiva do referencial de Vigotski. O(a) leitor(a) encontrará essa elaboração na seção III deste trabalho.

2.3 (De)formação docente e a Educação Especial no Brasil: da desintelectualização docente à desescolarização discente

A história da formação docente para Educação Especial no Brasil, tal qual a formação de professores(as) de modo geral, apresenta momentos com diferentes configurações, nos diferentes estados brasileiros, variando conforme os interesses políticos vigentes. Além disso, a área mostra-se profundamente atravessada pelas reformas educacionais intensificadas a partir da década de 1990, especialmente quando o conceito de inclusão se tornou o discurso prioritário dos reformadores. Como veremos a seguir, ainda está em nosso horizonte alcançar uma política de formação sólida e estruturada para atuação docente com o público da Educação Especial.

Bueno (1999a) aponta que, ao final dos anos de 1960, a formação de professores(as) de Educação Especial passou a ser incumbência do ensino superior, em decorrência da promulgação do Parecer n.º 295/69 e do Parecer n.º 252/69, ambos do Conselho Federal de Educação, sendo o último responsável por propor a reformulação do curso de Pedagogia com a inserção das habilitações.

Silva (2006) analisa que as reformas imputadas ao curso de Pedagogia visaram atender às exigências do mercado, com o objetivo de estabelecer uma ligação direta entre o currículo da formação docente e a atuação profissional. Por essa razão, justifica-se a fragmentação do curso em habilitações, colocando-o sob uma perspectiva tecnicista.

No âmbito específico da habilitação em Educação Especial, Bueno (1999a) analisa que o curso resultava na formação de um “docente especializado com muito pouca formação como professor” (p. 20). Para o autor, o enfoque nas especificidades das deficiências não favoreceu a formação docente na elaboração de uma perspectiva mais ampliada sobre aspectos pedagógicos.

Esse perfil de formação docente fragmentado, com enfoque nas especificidades das deficiências, estava alinhado à perspectiva da integração escolar que se fortaleceu na década de 1970. Nessa compreensão, a deficiência era vista como algo inerente ao indivíduo implicando na necessidade de “normalizá-lo” para sua inserção no contexto da escola comum. Sob essa concepção, de viés corretivo da deficiência, acentuou-se na formação docente para a Educação Especial a adesão a concepções e práticas pautadas na abordagem médica e na abordagem psicológica de vertente comportamental (Cartolano, 1998).

Michels (2017) analisa que a própria habilitação em Educação Especial era fragmentada internamente, uma vez que os cursos de Pedagogia ofereciam habilitação em Educação Especial ou em outras quatro áreas específicas, a saber: Deficiência de Audiocomunicação ou auditiva,

Deficiência física, Deficiência Mental e Deficiência Visual. Para a autora, essa fragmentação reflete a ausência de um currículo unificado e a secundarização dos aspectos pedagógicos, ao determinar a formação docente em conceitos de base biológica.

Conforme mencionado anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), em seu capítulo V, trata sobre o perfil de formação dos(as) professores(as) capacitados e especializados(as). Pelo documento, fica evidente que a natureza da formação daqueles(as) que serão responsáveis pela educação do PEE mostra-se plural, tanto em nível (médio ou superior) quanto em relação à natureza do trabalho a ser desempenhado.

A partir de 2006, com a promulgação da Resolução CNE/CP n.º 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a habilitação em Educação Especial foi extinta, assim como as demais.

A análise do documento evidencia que o texto faz referência ao PEE em duas ocasiões. Primeiramente, no artigo 5º, ao indicar que o egresso do curso deve “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, *necessidades especiais*, escolhas sexuais, entre outras” (grifos meus). Em seguida, no artigo 8º, o texto recomenda que cada instituição organize a integralização dos estudos com base em determinadas orientações, dentre as quais incluem-se “atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso (...) e *opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais (...)*” (grifos meus).

Pela análise do documento orientador, noto que a formação do(a) estudante, futuro docente, no que diz respeito à educação das pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento, limitava-se a “demonstrar consciência da diversidade”. Além disso, de forma opcional, o(a) estudante poderia vivenciar atividades complementares que abordassem o tema, evidenciando a fragilidade das diretrizes curriculares no que tange aos processos de educação dessa parcela da população.

Uma vez extinta a habilitação em Educação Especial do curso de Pedagogia, a formação docente para a área passou a ser oferecida nos cursos de graduação em Licenciatura em Educação Especial, programas de pós-graduação ou na chamada formação em serviço (Michels, 2021).

Após essa costura temporal de marcos legais que orientaram a organização da formação docente para Educação Especial no Brasil, nos últimos anos, observo que, apesar dos inúmeros paradoxos que marcam essa trajetória, existe um alinhamento entre as proposições, reforçando a ideia de que a área da Educação Especial é parte integrante da educação geral. Tal

compreensão é confirmada desde a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, com a recomendação de que a formação de professores(as) deveria contemplar “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” e reiterada pela Resolução CNE/CP n.º 1/2006 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que determinou que os egressos da Pedagogia deveriam “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as necessidades especiais”. No entanto, pelas análises, noto uma abordagem superficial sobre a educação do público da Educação Especial na formação docente inicial. Esse *modus operandi* pareceu estar alinhado ao plano de suprimir do ensino superior a formação para a referida área, intento efetivado por ocasião da extinção da habilitação em Educação Especial dos cursos de Pedagogia.

Tal constatação foi reiterada pela PNEEPEI de 2008, quando o documento assinalou que “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado”. Logo, justifica-se que a formação inicial seja por qualquer curso que forneça “conhecimentos gerais para o exercício da docência”. Dessa forma, abre-se o campo de atuação para docentes de diversas áreas, bastando apenas que o profissional obtenha “conhecimentos específicos da área”, que podem ser obtidos por meio de formação continuada, conforme aponta o trecho citado no início deste parágrafo.

Ora, aquilo que parecia desconexo e confuso, na verdade, se materializou como parte de um plano bem articulado. Retirou-se a formação para área da Educação Especial do ensino superior público, inseriu-se na formação inicial de professores(a) uma abordagem formativa bem incipiente referente à educação dessa parcela discente e ampliou-se o campo de atuação da Educação Especial para a docência de um modo geral, requerendo apenas algum tipo de conhecimento que pode ser obtido via formação continuada, cursos de pós-graduação ou por formação em serviço, seja presencial ou a distância.

Essa conjuntura resultou na construção de um cenário alinhado às reformas educacionais favorecendo a oferta de formação docente por vias aligeiradas e a distância, tornando o campo profícuo ao setor privado.

A fim de ilustrar a afirmação realizada, em janeiro de 2024, procedi a uma breve pesquisa no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (E-MEC)¹¹ sobre a oferta do curso de Licenciatura em Educação Especial. O resultado da busca indicou 68 cursos ativos. Ao manipular as informações com o auxílio da ferramenta Excel, apliquei filtros para localizar resultados específicos e obtive os seguintes dados: entre os cursos ativos, 28 eram ofertados na modalidade presencial e 40 a distância. Dentre os cursos na modalidade presencial, oito eram oferecidos por instituições públicas e 20 por instituições privadas. Enquanto na modalidade a distância, três eram ofertados por instituições públicas, enquanto 37 pertenciam às instituições privadas.

Na sequência, procedi a pesquisa sobre a oferta de cursos de especialização na área da Educação Especial. O resultado da busca indicou 4.501 cursos ativos relacionados a área. Ao manipular as informações com o auxílio da ferramenta Excel, apliquei filtros para localizar resultados específicos e obtive os seguintes dados: entre os cursos ativos, 44 (0,98%) eram ofertados por instituições públicas e 4.457 (99,02%) cursos por instituições privadas. Entre os cursos ativos, identifiquei 1.634 presenciais, dos quais 22 eram ofertados por instituições públicas e 1.612 por instituições privadas. No que diz respeito à modalidade a distância, localizei 2.867 cursos, dos quais 22 eram ofertados por instituições públicas e 2.845 por instituições privadas.

A análise realizada evidenciou que, nos últimos anos, a oferta de formação continuada para Educação Especial não ficou ileso aos ataques das políticas neoliberais, sendo atravessadas pelas reformas educacionais que preconizam, entre outras diretrizes, a oferta de processos formativos a distância, aligeirados e esvaziados teoricamente. Adicionalmente, os dados confirmaram que o setor privado tomou conta da formação de professores(as) na área da Educação Especial.

Frente a esse cenário, é possível conjecturar que a formação docente para Educação Especial se apresenta como um dos entraves para efetiva educação das crianças e estudantes PEE na escola comum. Concluo que a formação docente, planejada e implementada supostamente para apoiar o trabalho docente na nova escola inclusiva “para todos”, mostrou-se na contramão desse objetivo, levando em conta que foi admitida a formação prioritária aos(as) docentes especializados e os processos formativos permanecem centrados no modelo médico, pautados em concepções que pouco contribuem para o trabalho educativo do PEE nas classes comuns (Garcia, 2011). Como aponta Michels (2011, p. 227), essa configuração revela a

¹¹ Site: emec.mec.gov.br

“existência de um paradoxo, qual seja: a formação docente numa perspectiva clínica como sustentação para o trabalho docente com sujeitos com necessidades especiais, que deve ter como objetivo desenvolver processos de escolaridade”.

As análises sobre a formação docente na área da Educação Especial permitem enquadrar o(a) professor(a) de Educação Especial, mais uma vez, em duas faces da tragédia docente: a face sete – professor(a) massificado(a) da EAD, conforme apontado no perfil de formação ofertado, e a face oito – professor(a) instrumento, que, em virtude do modelo precário de formação e das demais condições que lhe são impostas, torna-se mais um recurso, esvaziado de sua autonomia e possibilidade criativa (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017).

Portanto, nota-se que ocorreu um descompasso entre a ampliação do acesso à escola comum pelas crianças e estudantes PEE e a qualificação docente para atuação junto a essa parcela discente. Ora, se a política de formação docente, de um modo geral, aponta para um processo de desintelectualização docente (Shiroma, 2003), a política de trabalho e formação docente para Educação Especial, de maneira específica, revela, em primeira instância, uma desarticulação entre a Educação Especial e a educação comum (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016). Em segunda instância, aponta para a inexistência e/ou inconsistência dos processos formativos qualificados. O resultado não será outro senão a desescolarização do chamado público da Educação Especial (Vaz, 2017; Garcia; Michels, 2021).

A fim de subsidiar o conhecimento construído neste trabalho de tese e localizar o presente estudo no âmbito da literatura acadêmica da área já existente, realizei uma pesquisa de revisão sistemática de literatura, que será apresentada a seguir.

2.4 O trabalho docente na Educação Especial na escola comum: uma revisão sistemática de literatura

Após a definição do problema de pesquisa que orienta este estudo, iniciei a revisão de literatura para situar este trabalho no universo de outros estudos que versam sobre a mesma temática. Com a finalidade de localizar na literatura acadêmica como vem sendo estudado a temática do trabalho docente na Educação Especial na escola comum, optei pelo uso da técnica de revisão sistemática da literatura. Esse tipo de revisão se refere ao processo de avaliação crítica de um conjunto de estudos que tratam de determinada temática para elaboração de uma síntese reflexiva sobre os dados avaliados (Galvão; Ricarte, 2020).

Optei pela realização de uma revisão sistemática para evitar duplicações de pesquisas e conhecer outras produções que dialoguem com esse objeto, com o intuito de ampliar a

construção de conhecimento na referida área. Revisões sistemáticas podem indicar novos rumos de investigações possíveis para determinada área do conhecimento, além de mapear o perfil de pesquisas já existentes. O detalhamento da construção metodológica e a possibilidade de reprodução do percurso investigativo são características desse tipo de estudo (Costa; Zoltowski, 2014; Galvão; Pereira, 2014; Ramos; Faria; Faria, 2014). Portanto, a revisão sistemática da literatura constitui-se como etapa basilar para construção de novos conhecimentos.

Para atender ao objetivo proposto, investiguei no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como vem se materializando o trabalho docente na Educação Especial na escola comum? O estudo de revisão sistemática foi realizado no mês de julho de 2024.

A referida base foi selecionada por concentrar dissertações e teses com a disponibilidade dos trabalhos na íntegra. Ressalto que essa pesquisa pode ser ampliada inserindo novas bases para busca. Para este estudo, utilizei os títulos e os resumos dos estudos localizados. Optei pela delimitação temporal dos últimos dez anos, portanto, o período investigado foi de 2014 a 2024.

As equações de pesquisa foram construídas a partir da combinação de cinco expressões: Trabalho docente; Educação Inclusiva; Educação Especial; Escola comum e Escola regular. Reitero que este estudo guarda a intencionalidade de investigar o trabalho docente na Educação Especial na escola comum. Portanto, a pesquisa está no âmbito da modalidade Educação Especial, que na educação brasileira se define como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. A opção por trazer nas equações a expressão “Educação Inclusiva”, que também faz referência à educação de outros grupos de pessoas, justifica-se pelo frequente uso errôneo dessa expressão como sinônimo de Educação Especial nas pesquisas brasileiras. Assim, para não excluir uma produção importante, optei por incorporar essa expressão na busca.

Considerando as orientações de Costa e Zoltowski (2014) e Ramos, Faria e Faria (2014), de que ao selecionar os estudos a serem analisados, as revisões sistemáticas de literatura devem apresentar critérios de inclusão e exclusão, apresento, a seguir, o quadro com os critérios de inclusão e exclusão traçados na pesquisa.

Quadro 1 – Critérios de exclusão e inclusão da revisão sistemática de literatura

Critérios de inclusão e exclusão Leitura de títulos e resumos
Critérios de inclusão: <ul style="list-style-type: none"> • Estudos relativos ao período 2014 a 2024;

- Estudos em língua portuguesa;
- Conter no título ou no resumo discussão relacionada ao trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum;
- Estudos em forma dissertações e teses.

Critérios de exclusão:

- Estudos realizados externos a escola comum no contexto da educação básica;
- Trabalhos repetidos em relação às demais equações.

A pesquisa nas bases de dados apresentou um total de 26 produções que foram submetidas aos critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos. Após a avaliação dos títulos e resumos considerando os Critérios de inclusão e exclusão, obtive um total de três produções, que foram alocadas em uma planilha na ferramenta Excel. Nessa planilha, elaborei uma síntese do perfil das pesquisas selecionadas, com destaque para: 1) Título do trabalho; 2) Tipo; 3) Universidade de origem; 4) Região; 5) Autor; 6) Ano; 7) Objetivos; 8) Participantes; 9) Abordagem teórica; 10) Método e 11) Resultados.

Na sequência, realizei a síntese narrativa da revisão sistemática de literatura que consistiu na demonstração de como a temática do trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum está abordada na literatura acadêmica brasileira, dentro do recorte de pesquisa traçado e da base de dados investigada. A síntese foi organizada em duas categorias: 1) Perfil geral das produções analisadas; e 2) Aspectos do trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum: o que dizem as pesquisas?

1) Perfil geral das produções analisadas

A partir da aplicabilidade dos critérios de inclusão e exclusão, alcancei o perfil de produções interessantes para este estudo. Em todos os trabalhos analisados, houve a discussão relacionada ao trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum.

No que diz respeito à temporalidade das pesquisas, foram encontradas três produções, a saber: uma produção em 2014, uma em 2020 e uma em 2021. Em relação ao tipo de trabalho, todas as produções são dissertações. Entre os trabalhos analisados, nota-se que duas produções foram oriundas da região Sudeste e uma proveniente da região Sul.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados para análise

Identificação	Tipo	Título	Autoria	Ano
Trabalho 1	Dissertação	Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal	Jacira Amadeu Mendes	2014
Trabalho 2	Dissertação	A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum	Denise Cristina da Costa França dos Santos	2020
Trabalho 3	Dissertação	O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado	Patrícia Vassoler Scaramussa	2021

A seguir, o(a) leitor(a) encontrará uma síntese de cada trabalho e, por fim, um resumo das contribuições gerais das pesquisas analisadas para este trabalho de tese.

2) Aspectos do trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum: o que dizem as pesquisas?

O trabalho 01 teve como objetivo conhecer como ocorreu o processo de alfabetização de duas crianças com deficiência, matriculadas em duas escolas da rede pública de Gravatal, município de Santa Catarina. As crianças frequentavam turmas do 1º e do 3º ano, respectivamente, na rede pública do município, sendo uma escola municipal e outra estadual.

A coleta de informações se deu por meio de observações, entrevistas, questionários e análise documental. As análises tiveram como foco alguns aspectos da organização do trabalho, tais como a atuação das professoras junto aos(as) estudantes com deficiência e os(as) demais alunos(as), os recursos, os materiais, as metodologias, a compreensão e o desenvolvimento das atividades pelas estudantes, as adaptações dos conteúdos realizadas para essas crianças e a interação delas com seus pares.

As entrevistas foram realizadas com diretoras, assistentes pedagógicas, assistente de direção, professores(as) regentes, segunda professora (nomenclatura dada à professora que acompanhava a criança com deficiência), professora de Educação Física e professora de Arte.

A dissertação de Mendes (2014) apresenta um panorama detalhado da organização do tempo e do espaço na dinâmica escolar das turmas observadas, bem como da prática pedagógica

em relação ao processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças participantes da pesquisa, envolvendo o planejamento, as propostas de atividades, os recursos e as adaptações destes para as crianças com deficiência, as interações entre as professoras e as crianças e a interação entre as crianças e seus pares.

A dissertação denunciou as incoerências entre a legislação que orienta o planejamento colaborativo e a realidade dos(as) docentes do ensino comum, sem carga horária para o planejamento junto aos pares da Educação Especial. Além disso, a autora, por meio da pesquisa, demonstrou que, em Gravatal, nem todas as escolas possuem professor(a) de Educação Especial. De modo agravante, a pesquisa demonstrou o caso de uma escola que possuía salas de recursos multifuncionais, mas que não podia ser frequentada por todas as crianças com deficiência por motivos inerentes à gestão escolar. Além disso, as professoras participantes alegaram que uma das maiores dificuldades no trabalho junto às crianças com deficiência é a ausência de processos formativos.

A autora avaliou que, de um modo geral, o trabalho pedagógico desenvolvido junto às duas turmas observadas apresentava-se centrado em atividades repetitivas, com predominância de atividades de caráter individual. Essa conjuntura mostrou-se mais agravada quando o enfoque da observação fora lançado às crianças com deficiência. Mesmo na turma que contava com a presença da professora de Educação Especial não se observou a organização de atividades compatíveis com as especificidades das crianças observadas. Em muitos momentos, a profissional realizava as tarefas pelas crianças.

Por meio das observações, a autora analisou que as crianças alvo da pesquisa pouco interagem com seus pares e que as professoras não atuavam na recondução dessas relações, resultando num frequente isolamento das crianças público da Educação Especial.

A autora concluiu que o processo de não alfabetização não era exclusivo das crianças público da Educação Especial. A aprendizagem e o desenvolvimento de outras crianças também se mostraram comprometidos frente ao processo educativo organizado. Essa constatação reitera o que Mendes (2023) afirma, ao ressaltar que boa parte das crianças consideradas público da Educação Especial precisariam apenas de uma boa escola para avançarem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A realidade das duas escolas de Gravatal, desvelada pela pesquisa em questão, evidencia as fragilidades do trabalho da Educação Especial na escola comum, marcado pela ausência de profissionais especializados, atravessado pela precarização das condições estruturais, bem como pela ausência de formação continuada na área da Educação Especial e, por fim, pela

inexistência de condições concretas para o planejamento colaborativo entre professores(as) do ensino comum e os(as) especialistas.

O trabalho 2 teve como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a) especializado(a) num cenário de transição de um modelo substitutivo de Educação Especial para um modelo complementar. Utilizou-se uma metodologia de abordagem qualitativa, do tipo descritiva e, como técnica de coleta de informações foram feitos encontros em grupo focal com seis professoras de Educação Especial de dois municípios do estado de São Paulo. A Análise de Conteúdo foi empregada na análise das informações coletadas e na produção dos dados.

A dissertação de Santos (2020), ao se valer das vozes das docentes que vivenciam o cotidiano da atuação docente tanto no AEE, quanto no Ensino Colaborativo, oferece elementos importantes sobre às concepções e práticas que materializam o trabalho da Educação Especial na escola comum.

As docentes discorreram sobre assuntos inerentes ao trabalho docente na Educação Especial na escola comum, como: inclusão educacional; prática pedagógica; estrutura física, administrativa e pedagógica; alunos PEE; equipe multidisciplinar; formação e ensino colaborativo.

A pesquisa evidenciou que as docentes participantes concordam quanto à inclusão parcial do público da Educação Especial. Elas acreditam que algumas crianças e estudantes PEE se beneficiariam de ambientes educativos diferenciados.

Em relação à atuação profissional, na categoria da prática pedagógica, apenas uma das participantes declarou não ter experiência no Ensino Colaborativo. As demais afirmaram ter preferência por esse modelo em detrimento do AEE no contraturno. Entre elas, quatro atuavam no Ensino Colaborativo à época da pesquisa. No entanto, três dessas afirmaram que ainda não o faziam plenamente, apontando dificuldades no planejamento, implementação e avaliação colaborativa do processo educativo na sua inteireza.

A pesquisa revelou realidades bem díspares quanto à estrutura física das escolas observadas. Enquanto uma possuía apenas uma sala de recursos multifuncionais compartilhada por três docentes, com materiais sucateados, a outra contava com elevador e a docente afirmara ter o apoio da gestão na compra dos materiais. Todas as participantes concordaram sobre a necessidade de um trabalho efetivo e contínuo de uma equipe multiprofissional, especialmente no processo de avaliação do PEE.

Santos (2020) também evidenciou a sobrecarga de trabalho gerada pela docência na Educação Especial na escola comum. As docentes se queixaram sobre a quantidade de crianças e estudantes PEE que acompanhavam, além da excessiva demanda de trabalho que incluía o

preenchimento de muitos documentos, preparação das aulas, elaboração de material adaptado, diálogo com os(as) colegas do ensino regular e avaliação do PEE.

No que tange à formação inicial, por um lado, as professoras com formação em Educação Especial sentiam falta de uma formação mais generalista, enquanto, por outro lado, as professoras com formação em Pedagogia apontaram a carência de uma formação mais específica. Tal conjuntura evidencia a necessidade de uma oferta contínua de formação continuada com sólido embasamento teórico-prático. No entanto, os relatos indicaram que a formação específica para o coletivo docente era ofertada apenas uma vez por ano.

As professoras reconhecem que o PEE já possui o acesso à escola comum, mas ainda é necessário avançar em questões relacionadas à permanência e à participação efetiva dessas crianças e estudantes nas práticas escolares. Elas consideram que é imprescindível a oferta de formação continuada aos(as) docentes da educação comum, de modo que estes(as) se sintam responsáveis pelo público da Educação Especial e compreendam o papel do(a) docente especialista. Além disso, defendem que essa oferta de formação se estenda à equipe gestora, para que compreendam os fundamentos da inclusão escolar e viabilizem a organização da escola de modo coerente com esse objetivo.

Por fim, o trabalho de Santos (2020) propôs uma reflexão sobre a ampliação da concepção de AEE para além do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais no contraturno. A autora apontou os limites desse modelo, que é orientado pela legislação vigente. Ela defende que o critério de escolha entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o suporte do Ensino Colaborativo deva ser a avaliação da real necessidade e das possibilidades de cada criança ou estudante PEE, indicando um formato mais diversificado de Educação Especial.

Para Santos (2020), o AEE seria uma das formas de apoiar a educação do PEE, mas não a única. Dentro dessas possibilidades de suporte, a autora aponta o Ensino Colaborativo como mais uma alternativa válida, embora reconheça que esse ainda carece de mais robustez nas políticas públicas para ser implementado efetivamente.

O trabalho 03 teve como objetivo discutir o trabalho docente articulado, na perspectiva colaborativa, entre os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os(as) professores(as) da educação comum. A pesquisa tomou como base a abordagem qualitativa e denomina-se como um estudo de caso do tipo etnográfico. Para a coleta de informações, utilizou-se a pesquisa documental, a observação participante, a entrevista semiestruturada e grupos focais. A autora declarou valer-se das contribuições de Vigotski para analisar o material de pesquisa.

O estudo se deu na rede municipal de ensino de São Gabriel da Palha, município do Espírito Santo, e contou com a participação de oito professores(as) do AEE, dois diretores(as), três pedagogos(as), oito professores(as) da educação comum e uma pedagoga, coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

O trabalho elucida as diferenças entre trabalho articulado e trabalho colaborativo. Para a autora, no município investigado, apesar das dificuldades da efetivação de um trabalho docente articulado, ele tem se desenvolvido em algumas realidades. Contudo, a pesquisadora ressaltou que ainda há um caminho a ser percorrido para que o trabalho obtenha um caráter verdadeiramente colaborativo, deixando de caracterizar-se por ações individualizadas.

Scaramussa (2021) concorda com as pesquisas que apontam que as condições concretas, nas quais estão assentadas o trabalho docente do(a) professor(a) especializado(a) não são favoráveis à construção de práticas articuladas e colaborativas com a educação comum. Entre os principais obstáculos estão a predominância de regimes de contratos temporários, sobrecarga de funções, falta de formação continuada, número excessivo de estudantes por docente, carga horária distribuídas em mais de uma escola, entre outros fatores.

Os resultados da pesquisa de Scaramussa (2021) apontam que, no município investigado, o acesso ao apoio pedagógico do AEE ainda se condiciona aos laudos médicos, fato que reitera a permanência de heranças do modelo clínico na Educação Especial. A pesquisa denunciou a falta de contingente de recursos humanos para atuação na área, o que compromete o andamento do trabalho. Além disso, o estudo apontou a predominância do modelo de contratação temporária em detrimento de contratos efetivos, caracterizando mais uma condição de precarização do trabalho docente, ocasionando a interrupção do andamento do trabalho desenvolvido com o PEE.

Outro ponto relevante presente em Scaramussa (2021) é a constatação do aumento de contratos de profissionais cuidadores(as) e/ou estagiários(as) em detrimento da ampliação do quadro docente da Educação Especial. Embora seja reconhecida a importância desses(as) profissionais e estudantes no contexto da escola comum, eles(as) não podem ser vistos(as) como substitutos(as) dos(as) docentes especialistas.

Por fim, o trabalho 3 reiterou os dois que lhe antecederam ao problematizar dois aspectos centrais. Primeiramente, a imprescindibilidade da realização de planejamentos coletivos envolvendo os(as) docentes da Educação Especial e da educação comum, bem como a garantia de condições concretas de trabalho que possibilitem a implementação e a avaliação do que fora planejado. Em segundo lugar, emergiu das falas dos(as) participantes a queixa sobre a ausência

de processos de formação docente para atuação frente aos desafios inerentes à escola contemporânea.

Frente ao exposto, a revisão sistemática de literatura evidenciou que os três trabalhos convergem em alguns pontos. Destacam-se, em particular, dois aspectos relevantes à elaboração da presente tese: a defesa unânime pela necessária colaboração entre os(as) docentes(es) da Educação Especial e os(as) professores(as) da educação comum e a ausência de formação continuada na área da Educação Especial, tanto para docentes da educação comum, quanto para os(as) professores(as) especializados(as) da modalidade.

A legislação brasileira (Brasil, 2001; 2008; 2009) orienta, ao menos no âmbito do discurso da lei, que haja articulação e colaboração entre a Educação Especial e a educação comum. Porém, a efetivação de práticas colaborativas no contexto da dinâmica escolar revela-se desafiadora. Esses desafios decorrem de diversos fatores, alguns de ordem pessoal, como a falta de vontade e disposição para o trabalho coletivo e colaborativo. Outros de ordem estrutural, incluindo a sobrecarga de funções atribuídas aos(as) professores(as) de Educação Especial que acabam por desviar o foco de sua atenção da educação comum. Adicionalmente, a predominância do modelo de AEE em contraturno, ocasiona a fragmentação do trabalho, fazendo com que os(as) docentes (Educação Especial e educação comum) atuem em turnos opostos, dificultando o convívio e contato entre eles(as).

Essa reflexão reforça a necessidade de problematizar o modelo de AEE limitado às salas de recursos multifuncionais e no contraturno. A partir do resgate de aspectos históricos e políticos da Educação Especial no Brasil, presente em alguns dos trabalhos analisados, evidencia-se que esse modelo “tamanho único” de AEE foi se construindo em meio às disputas inerentes ao campo educacional (Garcia, 2016; 2017). Sob a égide das reformas educacionais, esse processo resultou na redução das diversas modalidades de apoio pedagógico necessárias ao PEE, culminando na predominância do modelo de AEE em contraturno.

Por fim, os trabalhos analisados concordam que a presença do(a) professor(a) especializado(a) na escola comum é condição indispensável para o desenvolvimento de práticas favoráveis ao processo educativo do PEE. No entanto, a simples presença do par docente (Educação Especial e educação comum) não é suficiente. Torna-se indispensável a garantia de condições materiais, tais como, concurso público, carga horária para planejamento, salários dignos, planos de carreira, formação continuada, espaços físicos adequados, recursos diversos, dentre outros fatores que garantam o desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo entre os(as) docentes envolvidos(as) na educação do PEE. Além disso, é urgente a implementação de uma cultura colaborativa entre os(as) responsáveis pela organização do

processo educativo, de modo a romper com ideias equivocadas sobre a responsabilidade da educação das crianças e estudantes PEE na escola comum. Tal conjuntura exige, necessariamente, a revisão de concepções e práticas marcadas pela individualização. Esse processo reflexivo requer que os(as) docentes da Educação Especial e da educação comum vivenciem processos formativos contínuos assentados em referenciais críticos.

Essa revisão de literatura reúne elementos importantes para as análises que serão desenvolvidas, especialmente quando este trabalho adentrar o campo da pesquisa empírica. Considerando que o horizonte apontado pelos trabalhos não se materializará sem processos formativos qualificados e contínuos, reafirmo que, nesse trabalho de tese, o debate sobre o trabalho docente na Educação Especial na escola comum precisa manter-se articulado ao problema da formação continuada.

3 TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM: UM HORIZONTE NECESSÁRIO

Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar

(Fernando Birri)

O discurso desgastado sobre a inclusão/exclusão, usado demasiadamente por quem se beneficia dessa díade, em especial a classe que detém os meios de produção, precisa ser compreendido dentro de uma totalidade – a dinâmica interna de uma sociedade de classes. Tal perspectiva é essencial para que não nos deixemos ludibriar.

Enquanto sociedade assentada no modelo de produção capitalista, regida por mecanismos de produção de mão de obra para a produção de excedentes, o sistema perpetua a exploração dos(as) trabalhadores(as) com intensas jornadas de trabalho e baixos salários. Essa lógica promove a competição e a concorrência, ao mesmo tempo que expropria desses sujeitos direitos básicos, como educação e saúde. O resultado, se não outro, é a degradação humana da ampla maioria da população, inclusive de pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento. É no bojo dessa materialidade social que se defende a inclusão dessa parcela da população nos processos escolares das escolas comuns, sob a promessa de superação da exclusão social e da libertação da pobreza. Por meio dessa “inclusão marginal” (Patto, 2008), que não discute a raiz da degradação humana, a suposta superação da exclusão social seduz, convence e imobiliza.

Interessa-nos problematizar as razões pelas quais essa parcela da população, historicamente, foi excluída de direitos básicos como a educação. Por que, agora, a inclusão dessas pessoas tornou-se bandeira de tantos discursos? A serviço de quais interesses? Com quais intenções? Considerando que a escola contemporânea, como parte de uma sociedade capitalista, incorpora em sua dinâmica uma cultura da exclusão (Arroyo, 1992), que não é exclusiva às pessoas com deficiências, cabe inquirir: podemos considerar a inserção dessas pessoas na escola contemporânea, que internamente reproduz a exclusão, como o objetivo final do processo? De que modo os processos escolares podem, efetivamente, favorecer o desenvolvimento dessas pessoas?

Esses questionamentos constituem o ponto de partida para refletirmos sobre um trabalho docente crítico e consciente, bem como sobre a formação dos(as) professores(as) voltada à educação e ao desenvolvimento das crianças e estudantes denominados Público da Educação Especial no Brasil. Para tanto, tomo como base teórica as ideias de Vigotski, cujas reflexões,

organizadas em um sistema conceitual, são capazes de amparar a organização do trabalho e da formação docente para a área da Educação Especial.

Nesta seção, o(a) leitor(a) encontrará uma sistematização conceitual das ideias de Vigotski em diálogo com o objeto do presente trabalho. Ressalto que essa elaboração tem sua gênese na organização do meio social educativo realizada por minha orientadora, que ao longo dos últimos dez anos, por meio da disponibilização de leituras e de orientações, favoreceu o avanço de minha compreensão sobre o legado de Vigotski.

Esta seção está organizada em três subseções: 1) A educação e o desenvolvimento na pluralidade humana: conceitos em Vigotski; 2) O trabalho docente na Educação Especial: um horizonte de ação na contradição e 3) Formação docente na Educação Especial: a utopia que mobiliza.

3.1 A educação e o desenvolvimento na pluralidade humana: conceitos em Vigotski

Os estudos e as proposições de Vigotski sobre a defectologia¹² inserem-se no quadro teórico mais amplo de sua produção e somente assim serão compreendidos. Para Van der Veer e Valsiner (2014), o interesse de Vigotski pela área provavelmente surgiu ainda na época em ele que atuava como docente em Gomel¹³. Todavia, foi em 1924, com os primeiros trabalhos publicados, que o empenho do autor se tornou mais evidente. Nesse mesmo ano, Vigotski foi nomeado diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiências. Além disso, o autor foi responsável pelo 1º Congresso de Educação Especial na Rússia. Esses eventos, que marcam o início de sua produção científica, indicam a gênese de seu interesse pelo campo de pesquisa.

Embora Vigotski, no início de sua produção, ainda estivesse inclinado ao modo reflexológico de compreender o desenvolvimento humano, ele já apresentava concepções críticas e revolucionárias para o seu tempo, especialmente no que tange à educação e ao desenvolvimento de pessoas com deficiências.

Desde seus primeiros escritos, Vigotski defendia a educação social das crianças com deficiência. Ele dedicou-se, a priori, ao estudo de crianças cegas, surdas e com deficiência intelectual¹⁴. Em sua visão, as peculiaridades orgânicas tornavam-se um problema na medida

¹² Termo tradicionalmente utilizado desde a União Soviética e até os dias de hoje, na Rússia, para se referir a ciência que estuda crianças com deficiências. (Tunes e Prestes, 2021)

¹³ Cidade onde Vigotski passou boa parte de sua vida.

¹⁴ Termo utilizado na contemporaneidade. Contudo, há de se problematizar, que de acordo com a perspectiva de Vigotski, o ser humano (uma personalidade humana consciente) constitui uma unidade dialética intelecto-afeto. Esse princípio da indissociabilidade entre intelecto-afeto da consciência humana foi destacado pelo autor nos seus

em que se confrontavam com o social. O autor questionava o papel das escolas especiais e defendia que as crianças fossem integradas à sociedade sempre que possível. Ele acreditava no potencial da coletividade como fonte de desenvolvimento humano. Essas ideias serão ampliadas e debatidas a seguir, à medida em que os conceitos forem sistematizados.

Van der Veer e Valsiner (2014) asseguram que as ideias de Vigotski sobre a defectologia não eram inteiramente originais. Eles indicam que o início de seus escritos nessa área coincidiu com uma viagem à Europa, em 1925. No entanto, conforme o próprio Vigotski afirma, “no Ocidente, isso era uma questão de ‘caridade social’, enquanto na União Soviética era uma questão de ‘educação social’” (p.76). Esse processo de incorporação e superação de ideias, característico do método de trabalho de Vigotski, revela um traço peculiar de sua atuação enquanto pesquisador, perceptível ao longo de sua obra.

Em concordância com Van der Veer e Valsiner (2014), considero que algumas contribuições de Vigotski sobre a defectologia guardam um potencial para pensar na organização do trabalho educativo voltado às pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento. Contudo, essas contribuições precisam ser ampliadas e colocadas em prática. Tunes (2017), observa que pouca atenção foi dada ao conjunto de textos de Vigotski sobre a defectologia. A autora reflete que isso pode ser justificado pelo preconceito que a sociedade dispensa às pessoas com deficiência. Para Stetsenko e Belau (2018), o legado do autor não recebeu a devida atenção no ocidente.

Diante disso, cabe a nós, pesquisadores(as) da Educação Especial, utilizar as contribuições de Vigotski como base e avançar a partir de nossas próprias investigações. Com este trabalho de tese, pretendo contribuir para esse esforço por meio da sistematização conceitual que apresentarei a seguir. Reitero que as contribuições de Vigotski sobre a educação e desenvolvimento das pessoas com deficiência precisam ser compreendidas sob a ótica da totalidade de sua obra. Por essa razão, inicio com as reflexões de estudiosos(as) que têm se dedicando aos aspectos gerais da produção intelectual do autor.

Para Teixeira (2022), a obra de Vigotski precisa ser compreendida como “uma produção histórica, um sistema teórico-conceitual em movimento” (p.3). Segundo a autora, para que possamos nos valer das ideias de Vigotski, precisamos, antes de tudo, considerar que houve

textos sobre o que na época em que elaborou a sua teoria era denominado de retardo mental. Logo, orientados por Vigotski, por mais que utilizemos a terminologia “deficiência intelectual” sempre vamos lembrar que se trata da unidade dialética intelecto-afeto.

mudanças qualitativas no desenvolvimento histórico do trabalho do autor. Caso não tomemos esse cuidado, corremos o risco de tomar como verdadeiro um conceito ou ideia por ele elaborado e refutado, posteriormente, comprometendo o entedimento de seus estudos e pesquisas.

A autora explica que as mudanças na compreensão de Vigotski sobre a determinação da personalidade consciente pela existência social permitem a identificação de três períodos: 1) Período reflexológico (1924 a 1927), quando Vigotski “entendeu que a determinação da personalidade consciente se dava pela formação de sistemas de reflexos condicionais”; 2) Período histórico-cultural (1928 a 1931), quando o autor “entendeu que a determinação da personalidade consciente se dava pelo uso complexo de sistemas de signos, que funcionavam como estímulos-meio ou instrumentos psicológicos; e 3) Período semântico e sistêmico (1932 a 1934), quando “passa a entender que a determinação da personalidade consciente não se dá mais apenas e nem principalmente pelo uso de estímulos-meio, mas pelo ato de produção social de processos de significação para a generalização da realidade” (p. 5).

Após essas considerações introdutórias, apresento, a seguir, uma discussão baseada em estudiosos(as) de Vigotski, abordando conceitos e ideias que considero coerentes e pertinentes para este trabalho de tese, cujo objetivo é debater o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum.

Para Teixeira (2022), em Vigotski, “o desenvolvimento da personalidade consciente e a educação formam uma unidade dialética” (p. 9). Partindo dessa compreensão, abordarei os conceitos de desenvolvimento e educação em Vigotski de modo articulado.

Vigotski argumentava que a psicologia de sua época não estudava adequadamente o desenvolvimento infantil, pois entendia que a formação humana ocorria de forma natural e espontânea, independentemente das relações sociais inerentes à existência social da pessoa em formação. Para o autor, desconstruir tal concepção tornava-se um desafio à nova psicologia.

No período mais avançado da obra de Vigotski – o período semântico sistêmico (1932 a 1934) –, o desenvolvimento humano não pode ser reduzido ao desenvolvimento cognitivo ou ao mero desenvolvimento de funções psíquicas superiores de forma isolada. Ao contrário, o autor o concebe como o processo de desenvolvimento do ser humano como uma personalidade consciente, uma síntese sistêmica, dinâmica e contraditória de diferentes funções psíquicas e múltiplas determinações (Teixeira, 2022).

Além disso, para Vigotski, o percurso do desenvolvimento humano não se dá de modo linear. Ele é marcado por avanços e recuos, momentos estáveis e momentos críticos,

evidenciando o caráter dialético da construção da personalidade consciente (Vigotski, 2011). O autor tece críticas a essa visão evolucionária do desenvolvimento ao afirmar que:

a maioria dos pesquisadores em psicologia da criança ignora aqueles pontos de viragem, aquelas mudanças convulsivas e revolucionárias que são tão frequentes no desenvolvimento da criança. Para a mente ingênua, evolução e revolução parecem incompatíveis e o desenvolvimento histórico só está ocorrendo enquanto segue uma linha reta. Onde ocorrem distúrbios, onde a trama histórica é rompida, a mente ingênua vê somente catástrofe, interrupção e descontinuidade. Parece que a história pára de repente, até que retome, uma vez mais, a via direta e linear de desenvolvimento (Vigotski, 2008, p. 80-81).

Ao tomar a personalidade consciente como objeto de análise da psicologia, sublinha-se que a sua origem encontra explicação por meio das e nas relações sociais. O objeto de análise e o princípio explicativo estão articulados pelos significados produzidos no âmbito social, constituindo-se como a unidade de análise (Delari, 2015). A sistematização feita pelo estudioso de Vigotski é referente aos três primeiros princípios gerais que precisamos considerar quando estudamos a teoria do autor bielorrusso.

Tomar as relações sociais como princípio explicativo da formação da personalidade consciente requer um esclarecimento do conceito de relações sociais em Vigotski. Pino (2005) identifica e diferencia duas formas de compreender o conceito na obra do autor. A primeira é referente à ideia da relação entre “eu e o outro”, mediada pela relação interpessoal. Nesse caso, não ocorre pela imitação, mas pela mediação que a palavra significativa do outro exerce sobre o eu.

A segunda forma de compreender o conceito está amparada no entendimento marxista. O filósofo alemão, na VI Tese sobre Feuerbach, afirma que “a essência humana não é uma abstração inerente a cada indivíduo, mas o conjunto das relações sociais”. Nessa acepção, por um lado, compreende-se que a pessoa está inserida numa lógica social composta e determinada por um modo de produção, ocupando diferentes papéis sociais que materializam determinadas relações sociais em práticas sociais. Essas práticas, por sua vez, tornam-se fonte de desenvolvimento da pessoa enquanto uma personalidade consciente.

Por outro lado, pela compreensão do materialismo histórico, depreende-se que as próprias pessoas são produtoras dessas relações, revelando o caráter dialético do processo. Isso aponta para um caminho de ação em que homens e mulheres, ao participarem das relações sociais, podem transformá-las por meio da organização de práticas sociais.

Compreender o desenvolvimento da personalidade consciente como um processo semântico e sistêmico significa afirmar que, por um lado, esse percurso é marcado pela

intermediação dos significados construídos, portanto, a formação humana não ocorre diretamente com o meio social, ela é mediada. Por outro lado, isso implica compreender que o processo não corresponde a mudanças graduais nas funções de forma isolada, em uma concepção evolucionária, ao contrário, o processo é dialético. Nas palavras de Vigotski (2008), ele é “caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra” (p. 80).

Além disso, o desenvolvimento é marcado pela presença das idades psicológicas, cujo conceito está relacionado à formação global e dinâmica da pessoa, nas quais ocorrem a reestruturação da consciência e da personalidade como um todo. Vigotski (1933-1934/1996) sistematiza a periodicidade das idades do seguinte modo: “crise pós-natal, primeiro ano, crise de um ano, infância inicial (um a três anos), crise dos três anos, idade pré-escolar (três a sete anos), crise dos sete anos, idade escolar (oito a doze anos), crise dos treze anos, puberdade (quatorze a dezoito anos) e a crise dos dezessete anos” (p.261).

Na compreensão do autor, cada idade é caracterizada pelo surgimento de uma “nueva formación central” (Vigotski, 1933-1934/1996, p. 262), terminologia utilizada na versão espanhola do texto “O problema da idade”. Neste trabalho, opto pelo uso do termo “neoformações” encontrado em Teixeira (2022). Vigotski buscou no próprio curso do desenvolvimento humano marcos que justifiquem a periodização por meio das chamadas idades. Por neoformações Vigotski (1933-1934/1996, p. 254-255) define:

Entendemos por formações novas o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que ocorrem pela primeira vez em cada idade e determinam, no aspecto mais importante e fundamental, a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento no período dado. (tradução da pesquisadora)

As neoformações são compreendidas como estruturas centrais da personalidade em um dado período e guiam a reestruturação da personalidade como um todo. Como exemplo, cito a consolidação da imaginação na crise dos sete anos, que constitui a neoformação desse período, marcando, portanto, o início da idade escolar.

Vigotski (1933-1934/1996) continua sua elaboração e afirma que a compreensão a respeito das neoformações não é suficiente para a periodização do desenvolvimento infantil. Na perspectiva do autor: “é preciso, além disso, levar em conta sua dinâmica e a dinâmica dos

passos de uma idade para outra” (p. 255). Ele menciona o trabalho de Blonski¹⁵ e afirma que as mudanças no desenvolvimento infantil podem ocorrer de modo mais intenso, nos períodos críticos, mas também gradual e lentamente, nos períodos estáveis.

Nos períodos críticos, a personalidade da criança muda bruscamente, de modo tão evidente que se desdobra em alterações nos comportamentos dela, podendo apresentar episódios de rebeldia e desinteresses em atividades que anteriormente lhe atraíam. Já os períodos estáveis são marcados por mudanças quase imperceptíveis que, em alguns casos, se tornarão evidentes após o acúmulo desses pequenos processos.

Até o momento, apresentei ao(à) leitor(a) uma breve sistematização de conceitos gerais sobre a formação da personalidade consciente, ou seja, o desenvolvimento humano na perspectiva de Vigotski. Cada item abordado poderia ser ampliado para maior aprofundamento, contudo, esse não é objetivo deste trabalho.

Sintetizando o que discorri até o momento, em Vigotski encontra-se uma concepção de desenvolvimento que rejeita a compreensão evolucionária do processo, reconhece os avanços e recuos como parte do percurso, compreende a consciência humana como um sistema de funções e admite que as mudanças qualitativas e quantitativas ocorrem no todo e não somente nas partes, ocasionando uma reestruturação total da personalidade consciente. Além disso, por essa compreensão, adota-se a periodização por idades psicológicas e não por classificação etária. Essa abordagem é especialmente indispensável para pensar o desenvolvimento das pessoas com deficiência que, predominantemente, são condenadas ao não desenvolvimento por aspectos de ordem orgânica, tidos ingenuamente como finitos e imutáveis.

Diante das explanações, conclui-se que articular o desenvolvimento e a educação como uma unidade (Teixeira, 2022) se faz coerente, visto que o desenvolvimento da personalidade consciente é um processo predominantemente social e que a educação, especialmente a educação escolar, como um processo organizado de modo deliberado e carregado de intencionalidade, ocupa um lugar central na organização das relações sociais com vistas ao máximo desenvolvimento das pessoas que dela participam.

Portanto, abre-se um caminho ao desenvolvimento humano quando tomamos as práticas sociais organizadas pela educação escolar como constituintes da personalidade consciente.

¹⁵ Pavel Petrovitch Blonski (Ucrânia 1884-1941) foi um psicólogo, pedagogo e filósofo soviético, sendo considerado o fundador da pedologia soviética. Destacou-se pela profundidade e ousadia de seu pensamento ao tentar compreender e resolver os problemas científicos de sua época. Escreveu cerca de duzentas obras sobre psicologia, educação e filosofia, incluindo monografias pioneiras, livros didáticos e investigações metodológicas e experimentais que contribuíram na década de 1920 para o estabelecimento e desenvolvimento do sistema soviético de educação. Foi uma das grandes influências científicas de L.S. Vigotski.

Teixeira (2022) sintetiza: “uma conclusão importante de Vigotski a esse respeito, que interessa particularmente à educação, é a de que a personalidade muda em termos de dinâmica e de estrutura durante todo o desenvolvimento ontogenético” (p. 7).

Conforme anunciado na introdução deste trabalho, a partir do referencial aqui adotado, compreende-se que o papel da educação escolar é organizar as relações sociais próprias do âmbito escolar, com vistas ao desenvolvimento da criança/estudante como uma personalidade consciente. Portanto, como já vimos, nesta compreensão, a perspectiva educativa é mais ampla, está para além do ensino e da aprendizagem de conteúdos curriculares ou, tão somente, do desenvolvimento cognitivo. Em contraste, prima-se pelo desenvolvimento da pessoa como um todo, com vistas à construção de uma outra sociabilidade humana.

Teixeira (2022), ao analisar a obra “Psicologia Pedagógica” de Vigotski (1924), elabora que o papel da educação escolar deve se materializar:

por meio do planejamento e realização de práticas sociais educativas que tornem a escola um lugar de vivências democráticas. Entende-se como práticas sociais educativas a organização intencional das relações sociais vividas na escola, para que todos que dela participam possam viver práticas que os possibilitem ter liberdade de pensar, compreender e agir no mundo de forma ativa, crítica e criativa, rumo à emancipação humana (p.11).

A autora elucida que Vigotski utilizou dois termos russos para se referir à educação – *vospitanie* e *obutchenie*. O primeiro está relacionado a formação humana mais geral, enquanto o segundo, que significa instrução, está relacionado aos processos organizados de modo sistemático e com intencionalidade, logo, faz referência à educação escolar.

A fim de superar a polarização de abordagens teóricas que privilegiam o(a) professor(a) ou a criança/estudante no processo educativo, Vigotski, ao tomar a dialética como base de sua teoria, afirma que “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existem entre eles são ativos” (1924/2003, p. 79). Para o autor, o(a) professor(a) “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (1924/2003, p. 79). Nesse entendimento, por meio social educativo, compreendemos ser aquilo que é organizado intencionalmente pelo(a) professor(a) com o propósito de contribuir para a formação de crianças e estudantes. Nessa acepção, cabem as múltiplas relações sociais estabelecidas nas vivências escolares.

Teixeira (2022) elucida melhor os conceitos de professor(a), meio social educativo e aluno(a) propostos por Vigotski. Na contramão da concepção de “professor mediador”, erroneamente atribuída a Vigotski, a autora problematiza que, em alguns momentos, o(a)

professor(a) é mediador(a), mas é no papel de “organizador(a)” que o seu trabalho ganha maior amplitude, autonomia, criação e intencionalidade. Esse trabalho se materializará na organização do meio social educativo que, nas palavras da autora, deve ser “compreendido como a organização consciente pelo professor, em ação combinada com os alunos, das relações sociais vividas na escola, de modo que possa interferir deliberadamente em seus processos sociais de desenvolvimento como personalidades conscientes” (p. 15).

Por fim, entende-se o(a) aluno(a) como ativo(a) no processo educativo, na medida que, a fim de construir “uma educação como prática e caminho para a liberdade”, refuta concepções autoritárias de ensino, centradas no(a) professor(a). Ao contrário disso, prioriza a participação efetiva das crianças e estudantes na organização do meio social educativo, promovendo uma educação mais livre, comprometida com o desenvolvimento do senso de participação e responsabilidade na vida social.

Feito os devidos esclarecimentos conceituais a respeito da concepção de desenvolvimento humano e de educação na perspectiva de Vigotski, afunilarei o olhar sobre os conceitos encontrados na obra do autor referentes ao desenvolvimento e à educação de pessoas com deficiências.

Em sua produção, Vigotski considerou a pluralidade como característica intrínseca das formas de desenvolvimento humano, superando a polarização entre fatores biológicos e sociais, considerando-os dialeticamente como faces de uma unidade – a personalidade consciente.

Vigotski (1997; 1931/2018) focalizou o desenvolvimento das pessoas com deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientam a sua concepção de desenvolvimento social da personalidade consciente, cuja explanação foi realizada anteriormente. Para o autor, o que é válido para as relações entre educação e desenvolvimento em qualquer ser humano é igualmente válido para a educação das pessoas que, na educação brasileira, são denominadas de público da Educação Especial. O autor não desconsidera as particularidades orgânicas das pessoas com deficiências; de modo dialético, ele as denomina de condições primárias, as quais são “*enterradas*, não destruídas, mas *removidas* do processo de desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (Vigotski, 1931/2018, p. 5, grifos do autor). Ele explica:

Quando se diz *enterrar* em relação à regularidade orgânica, isso não significa que ela deixou de existir, mas sim que em algum lugar ela está preservada, encontra-se em segundo plano, se mantém no interior de algo, recuou ao segundo plano em comparação às regularidades surgidas em etapas posteriores.

Seguindo a compreensão mais avançada do autor sobre o desenvolvimento humano, com base no período semântico e sistêmico de sua produção, é possível elaborar que, nessa perspectiva, a pessoa com deficiência precisa ser considerada dentro de uma totalidade - a pessoa enquanto uma personalidade consciente, cujas funções elementares possuem peculiaridades, e que faz parte de determinado meio social atravessado por relações sociais que terão desdobramentos na sua formação integral. Acredito que essa compreensão é central, pois cumpre dois papéis: por um lado, retira o peso da incapacidade determinada pelas condições orgânicas; por outro lado, localiza a pessoa com deficiência em outros recortes sociais que, predominantemente, lhe são expropriados, como questões de classe, gênero, raça, entre outros.

Considerando que algumas pessoas com deficiência apresentam peculiaridades em suas funções elementares (fatores orgânicos), como surdez, cegueira, entre outras, tais condições, ao serem confrontadas com o social, no qual os elementos técnicos e simbólicos da produção humana estão organizados para certo padrão humano de normalidade, geram uma incongruência entre a pessoa e o meio social, resultando na deficiência (Bottcher; Dammeyer, 2012, tradução Teixeira, S.). A partir dessa compreensão, conclui-se que as pessoas com deficiência e demais transtornos de desenvolvimento requerem caminhos alternativos de desenvolvimento. Para Vigotski, “sob o ponto de vista físico, a cegueira e a surdez simplesmente implicam a falta de um dos órgãos dos sentidos (...). Isso significa que falta uma das vias pelas quais se realiza a ligação com o mundo exterior, e a via ausente pode ser compensada em grande medida por outras vias” (1924/2021, p. 33). Nessa premissa que trata sobre a organização de caminhos alternativos de desenvolvimento construídos no social está a gênese do conceito de compensação em Vigotski.

Esse conceito tem sua origem na aproximação de Vigotski com as ideias do psicanalista e filósofo austríaco Alfred Adler, cuja argumentação estava assentada na crença de que a deficiência gerava um sentimento de inferioridade, o que impulsionava a pessoa com deficiência a buscar a superação da inadaptação ao social. Ao avançar em seus estudos, tendo o materialismo histórico-dialético como referência na construção de sua teoria, Vigotski se distanciou de Adler ao identificar algumas inconsistências, sobretudo no que tange às aproximações com o marxismo (Dainez e Smolka, 2014). Para Vigotski, a compensação social é o produto da luta social da pessoa com deficiência e o meio em que ela está inserida (1931/2018). Para Adler, por outro lado, o processo de compensação se dava por meio de impulsos de inferioridade inerentes às pessoas com deficiência. Portanto, enquanto Adler localizou o problema da compensação no individual, Vigotski o deslocou para o social.

A partir da obra de Vigotski, é possível depreender que a fonte dos processos compensatórios está nos problemas objetivos que a pessoa com deficiência enfrenta ao relacionar-se com o meio social. Tomando a realidade social concreta como base para pensar sobre o curso dos processos compensatórios, é possível concluir que cada pessoa, inclusive aquelas com diagnósticos médicos equivalentes, apresentará um percurso de compensação próprio no curso de seu desenvolvimento.

Ainda sobre o desenvolvimento compensatório, outro ponto central da elaboração de Vigotski diz respeito ao processo de substituição de funções, cuja validade se aplica a todos os seres humanos. Em síntese, isso significa que, externamente, podemos apresentar operações psicológicas muito semelhantes, mas que, internamente, essas operações podem ter estruturas bem diferentes. Esse fundamento reitera o caráter sistêmico da consciência humana, pois as funções se reorganizam de maneira distinta para determinadas operações.

Pesquisas mostraram que habitualmente nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) se realiza de um modo único, mas todas elas se dão por diferentes modos. Consequentemente, onde há dificuldade, insuficiência, limitação ou simplesmente uma tarefa que ultrapassa as forças das possibilidades naturais de determinada função, ela não é mecanicamente anulada; mas emerge, é trazida à vida, realiza-se com a ajuda, por exemplo, daquilo que não tem a natureza de memorização direta, e transforma-se, então, em um processo de combinação, imaginação, pensamento e assim por diante (Vigotski, 1931/2018, p. 9).

Se lembrarmos como a criança cega lê ou como a surda-muda começa a falar, veremos que na base dessas funções está o princípio da substituição, que permite, por exemplo, falar não apenas com o auxílio de um mesmo mecanismo (isto é, do modo como nós falamos), mas também com a ajuda de outro. Ocorre que o modo habitual de funcionamento da fala não é o único e, quando ausente, ele pode ser substituído por outros (Vigotski, 1931/2018, p. 10).

Ao tratar especificamente da criança com atraso mental, terminologia própria de seu tempo, o autor sustentou a tese de que o intelecto não é um todo homogêneo. Portanto, a existência de atraso no desenvolvimento intelectual não é suficiente para afirmar que todas as funções do intelecto se encontrem comprometidas. Embora admita que elas se encontram interligadas de modo sistêmico, ele esclarece que “a independência relativa das funções, em que pese sua unidade, resulta em que o desenvolvimento de uma função compensa e reverbera em outra” (Vigotski, 1931/2018, p. 12).

Esses apontamentos podem ser localizados no que o autor denomina de “pontos a nosso favor” ao tratar do desenvolvimento de pessoas com deficiência. No entanto, Vigotski alerta

que esses aspectos por si só não são suficientes. O meio social ocupa lugar fulcral no percurso de desenvolvimento das pessoas com deficiência, assim como para pessoas sem deficiência. Contudo, no caso das primeiras, um meio social carente de organização sistemática para favorecer processos compensatórios finda por acumular complicações à base orgânica da deficiência.

A partir dessa compreensão, incorpora-se à ideia de meio social, o conceito de coletividade como fonte de desenvolvimento humano e como elemento basilar dos processos compensatórios (Vigotski 1931/2018; 1932/1997). Na base dessa compreensão da coletividade está a lei psicológica geral de Vigotski, cuja síntese consiste no entendimento que as funções tipicamente humanas, constituintes da personalidade consciente, aparecem primeiramente no meio social, portanto, na coletividade, e, posteriormente, no plano individual de cada pessoa.

Dessa forma, vemos que o comportamento coletivo da criança não apenas ativa e treina suas próprias funções psicológicas, mas é a fonte do surgimento de uma forma de comportamento completamente nova, aquela que surgiu no período histórico de desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade, se apresenta como função psicológica superior. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança mentalmente atrasada (1931/2018, p.11).

Se o coletivo é a fonte de desenvolvimento das crianças com deficiência, o afastamento ou a privação dessas crianças da coletividade social torna-se fator complicador e comprometedor do seu percurso de desenvolvimento. Para Vigotski, “quando a criança se relaciona pouco e pobremente com o coletivo infantil, complicações secundárias podem surgir” (1931/2018, p. 15). Em contrapartida, o autor apostava na educação social e nas relações travadas no coletivo infantil, para ele “o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Nós acrescentamos: o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível no plano do desenvolvimento social” (Vygotski, 1932/1997, p. 246-247).

O autor utiliza terminologias como “atividade coletiva e colaboração” e “colaboração coletiva” para enfatizar a importância das relações estabelecidas na coletividade (1931/2021, p. 220). A partir de sua obra, é possível compreender que, no caso de crianças com deficiência intelectual, coletivos infantis heterogêneos, constituídos por crianças com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual, são os mais profícuos. Em outro texto, Vigotski reitera sobre o papel da coletividade e da colaboração no desenvolvimento de crianças com deficiências (1932/1997, p. 246):

El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa a través de la colaboración, de la ayuda social de otra persona, que inicialmente es *su razón, su voluntad, su actividad*. Esta tesis coincide plenamente con el curso normal de desarrollo del niño. *El curso del desarrollo del niño con retraso profundo pasa a través de la comunicación y la colaboración, a través de otra persona* (grifos do autor)

Para crianças cegas, por exemplo, a formação de conceito ocorre no processo de atividade coletiva, em colaboração com outras crianças cegas e videntes. Já no caso de crianças surdas, Vigotski assinala que apenas a fala no coletivo torna-se uma saída para o problema da comunicação, refutando a chamada fala morta, caracterizada exclusivamente pela leitura labial e propondo o uso de formas plurais de comunicação, incluindo o que ele denominou de mímica.

Sintetizando o que foi dito, a articulação entre o conceito de compensação pelo social e o entendimento da coletividade como fonte de desenvolvimento torna-se pedra angular nas contribuições do autor para pensar a educação das pessoas com trajetórias plurais de desenvolvimento, sobre as quais discorrei a seguir.

Conforme anunciado anteriormente, desde o início de sua produção nesse campo de investigação, Vigotski argumentou a favor da educação social das crianças com deficiência. Ele opunha-se aos processos educativos centrados nas deficiências, caracterizados pelo viés terapêutico e predominantemente ofertados pelas escolas auxiliares¹⁶. Por meio de uma analogia, o autor adverte:

A tarefa é impedir que tal pedagogia farmacológica, tal pedagogia terapêutica prejudique a nutrição normal da criança, pois é mau médico aquele que, ao prescrever um medicamento ao paciente, esquece-se de que o doente também deve se alimentar normalmente e de que não se pode viver somente de medicamento. Semelhante pedagogia é proporcionada por uma educação que, desde seu início, orienta-se pela invalidez como princípio e cuja consequência contradiz, radicalmente, os fundamentos da educação social (Vigotski, 1924/2021, p. 32).

Para Vigotski, a educação de pessoas com deficiências não deveria ser orientada pelas peculiaridades biológicas, na tentativa de “normalizá-las”. Para o autor, essas particularidades biológicas, que conectam a pessoa com o meio, podem ser compensadas “em grande medida por outras vias” (1924/2021, p. 33). Nesse contexto, entende-se que a via primária corresponde ao aparelho biológico programado para a espécie humana, enquanto as outras vias mencionadas referem-se às possibilidades criadas no âmbito social.

¹⁶ Termo utilizado na obra do autor referente as escolas especiais (Vigotski 1931/2018)

Com base nesse entendimento, Vigotski alertou que a ausência da organização sistemática do meio social, visando processos compensatórios, gerava consequências adicionais e danosas às peculiaridades de ordem biológica. Nesse ponto, o autor chama a ação pedagógica para atuar “nas outras vias”, destacando a importância do(a) professor(a) compreender claramente o que pertence à ordem primária (biológica), sobre a qual não é possível intervir, e os aspectos de ordem secundária (social), onde a ação educativa pode efetivamente ocorrer.

O autor concluiu que os processos psicológicos superiores são os mais fecundos à educação e teceu críticas contundentes às práticas pedagógicas centradas exclusivamente em treinos sensório-motores, como exercícios para os olhos, do olfato entre outras práticas semelhantes. Para Vigotski, tais práticas negligenciam a potência transformadora da educação ao ignorar a dimensão social e cultural do desenvolvimento humano.

A escola auxiliar tradicional segue a orientação da menor resistência, adaptando-se e acomodando-se ao atraso da criança: a criança atrasada tem maior dificuldade em dominar o pensamento abstrato, por isso, a escola exclui de seu material tudo que exige o esforço do pensamento abstrato e baseia a educação no concreto e no evidente. (...) De fato, será que a escola deve seguir a abordagem da menor resistência e somente adaptar-se ao atraso da criança? (Vigotski 1931/2018, p. 20-21)

Diferente de práticas restritivas e delimitadoras, a escola deve atuar na contradição, na superação dos conflitos que a criança com deficiência encontra ao ser confrontada com o meio social. Embora Vigotski contestasse as práticas enfadonhas de treinos sensoriais e motores que predominavam nas escolas auxiliares à sua época – práticas que, por vezes, ainda compõe o currículo organizado às crianças da contemporaneidade –, o autor, de modo dialético, não negou totalmente a utilidade de determinadas abordagens (Vigotski, 1932/1997). Ele propôs que tais práticas fossem incorporadas em situações significativas como no jogo, na exploração da vida real. Ele ilustra essa ideia ao afirmar: “um pomar e uma horta apresentam um campo ilimitado para todo tipo de exercícios, para o desenvolvimento dos sentidos e movimentos da criança” (Vigotski, 1931/2018, p. 21).

Conforme já mencionado, o autor atribuiu um peso importante à coletividade no desenvolvimento da criança com deficiência. Nesse sentido, é crucial problematizar as formas de agrupamento escolar que privilegiam coletivos homogêneos, reunindo crianças com base em critérios apoiados nas aparentes semelhanças no desenvolvimento ou nas características das deficiências. Partindo dessa perspectiva, concluiu que, se o meio social é a fonte de desenvolvimento humano, ele precisa ser diverso, plural e desafiador.

Vigotski vislumbra, como horizonte educacional, a educação politécnica¹⁷ às crianças e estudantes com deficiências. Essa proposta buscava inseri-los(as) plenamente na sociedade, fomentar o desenvolvimento de uma visão de mundo e promover perspectivas concretas para o futuro, como reais possibilidades de inclusão no mundo do trabalho. Em outros termos, a proposta era equiparar os objetivos da escola auxiliar com os objetivos das escolas regulares, garantindo às crianças com deficiência as mesmas oportunidades oferecidas às demais.

De forma revolucionária à sua época – e ainda relevante na contemporaneidade –, o autor advertiu que a tarefa consistia em “encontrar um sistema tal que permita unir, organicamente, a pedagogia especial com a pedagogia da infância normal” (p. 59). Em 1924, Vigotski lançou esse desafio, afirmando que se tratava de um “grande trabalho criativo para reestruturar nossa escola” (p. 59).

A partir das contribuições das ideias de Vigotski à educação e ao desenvolvimento de pessoas com deficiências, concluo que o conceito de professor(a) como organizador(a) das relações sociais no contexto escolar é central. Conforme discutido, os processos compensatórios ocorrem na relação entre a pessoa e o meio social, cuja organização precisa ser permeada de intencionalidade e com um compromisso explícito com uma educação omnilateral que favoreça ao máximo o desenvolvimento das pessoas com deficiências.

Nesta subseção, apresentei os conceitos centrais da teoria que embasam este trabalho. Abordei os conceitos de desenvolvimento e educação na perspectiva de Vigotski, cujas definições e delimitações se dão por meio de outros conceitos, tais como: personalidade consciente, relações sociais, idades psicológicas, neoformações, períodos estáveis e críticos, meio social educativo, papel do(a) professor(a) e papel do(a) aluno(a). A partir dessa base conceitual mais ampla, afunilei as análises nos conceitos adicionais que corroboram com a explicação do desenvolvimento e da educação das pessoas com deficiências, incluindo novas definições, como compensação e coletividade.

Seguindo a orientação do próprio Vigotski, é necessário avançar a partir dos apontamentos de sua produção científica. A partir da base conceitual apresentada, sustentarei a discussão apresentada na próxima subseção, cujo objetivo é extrair das ideias do autor contribuições para refletir sobre a realidade da educação brasileira, especialmente no que tange ao trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum.

¹⁷ Conceito esboçado por Karl Marx e desenvolvido pelos educadores socialistas Viktor Shulgin (1894-1965) e Moisey Pistrak (1888-1940), no período pós-revolução russa de 1917, diz respeito a uma concepção de educação, que alia trabalho e ensino às atividades físicas, políticas, sociais e culturais, visando a formação omnilateral do ser humano.

3.2 Trabalho docente na Educação Especial: um horizonte de ação na contradição

Nesta subseção, discorro sobre o que considero ser um horizonte de materialização do trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum. Essa proposta está ancorada no sistema conceitual anteriormente exposto e, portanto, comprometida com a promoção da educação e do desenvolvimento integral de crianças e estudantes designados, na educação brasileira, como público da Educação Especial.

Como ponto de partida, apresento ao(à) leitor(a) uma sistematização de sete princípios elaborados a partir dos conceitos e ideias apresentados na subseção anterior, cuja finalidade é apoiar a organização de processos educativos destinados ao PEE na escola comum. A partir de Vigotski (1924/2021; 1931/2018; 1931/2021; 1932/1997) e de Teixeira (2022), pode-se inferir que:

- Princípio 1: A educação precisa ser compreendida como prática social organizada intencionalmente e constituída por relações sociais, as quais são a fonte de desenvolvimento de todas as pessoas como personalidades conscientes;
- Princípio 2: As peculiaridades orgânicas não são um fim determinante no curso de desenvolvimento das pessoas com deficiências e demais especificidades. O desenvolvimento social é um campo de infinitas possibilidades, oportunizado pela organização de caminhos alternativos de desenvolvimento, gerando processos de compensação social;
- Princípio 3: É preciso conhecer a criança/estudante com determinada deficiência ou outra especificidade. Portanto, o olhar docente não pode restringir-se às peculiaridades orgânicas. É necessário localizar tais condições na totalidade que compõe a personalidade consciente;
- Princípio 4: A educação de crianças e estudantes com deficiências e demais especificidades não pode ser objeto de trabalho somente de professores(as) especialistas, todo o coletivo docente da escola comum precisa estar envolvido;
- Princípio 5: É necessário retirar do processo educativo de crianças e estudantes PEE ideias e conceitos herdados da educação orientada por viés terapêutico;

- Princípio 6: A atividade coletiva e colaborativa entre crianças e estudantes em diferentes estágios de desenvolvimento torna-se fonte de desenvolvimento humano;
- Princípio 7: A ação pedagógica mostra-se mais pujante sobre os desdobramentos secundários da deficiência, ou seja, aqueles de ordem social e não biológica, portanto, a ação educativa deve inclinar-se sobre esses. O processo educativo organizado às crianças e estudantes PEE não pode ter um fim em práticas de treinamento motor, socialização, manipulação de objetos, entre outras. A educação dessa parcela discente precisa lançar mão de objetivos que visem a formação humana em sua integralidade.

Na seção II deste trabalho de tese, mostrei ao(à) leitor(a) como a Educação Especial na escola comum, nas últimas décadas, foi resumida ao modelo de Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado predominantemente em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que pode ser na própria escola onde a criança/estudante participa, em outras escolas ou, ainda, em centros especializados no turno oposto à educação comum.

De posse dos 07 princípios anunciados que certamente poderiam ser ampliados, lançarei um olhar sobre a realidade da educação brasileira, no recorte do trabalho docente na Educação Especial na escola comum. A partir disso, apresento as seguintes análises.

O princípio um vai ao encontro da organização da educação como prática social carregada de intencionalidade comprometida com a formação humana. Nessa compreensão, cabe problematizar: qual é o papel da educação organizada ao PEE no contexto do AEE em SRM no contraturno? Os objetivos do processo educativo em tela visam o desenvolvimento integral da criança/estudante PEE? Ou estão limitados ao desenvolvimento de funções executivas isoladas, pautada em práticas individuais descoladas do meio social real de vida dessas crianças e estudantes?

O princípio dois propõe uma reflexão sobre concepções determinantes a partir das peculiaridades biológicas. Ideias dessa natureza, no terreno da educação escolar, findam por rotular a incapacidade de desenvolvimento em todos(as) aqueles(as) que possuem especificidades em sua constituição orgânica, esvaziando o trabalho docente de convicção nas ações pedagógicas como práticas sociais capazes de favorecer avanços no desenvolvimento humano do PEE. O olhar docente precisa voltar-se às possibilidades que o social pode oportunizar ao desenvolvimento das crianças e estudantes PEE, ancorado na compreensão do potencial do meio social como força motriz de processos compensatórios.

O princípio três faz referência a um modo muito comum de conceber a criança/estudante PEE no contexto da escola comum. Não raro o olhar docente está focado nas peculiaridades biológicas do PEE e não na pessoa que tem determinada peculiaridade, reduzindo essas crianças e estudantes a determinados diagnósticos. A criança/estudante PEE precisa ser concebida como uma totalidade que, além das condições orgânicas inatas, possui uma trajetória social de vida e condições concretas de existência, que estão completamente imbricadas, constituindo cada um(a) como uma personalidade consciente singular.

O princípio quatro problematiza um paradigma que ainda não foi rompido na educação brasileira. Apesar de a escola comum estar assentada na chamada perspectiva inclusiva, respaldada por vários dispositivos legais, as condições concretas de trabalho na educação básica, somadas aos modelos de formação docente inicial e continuada predominantes, debatidos na seção anterior, findam por reforçar o imaginário equivocado que os(as) professores(as) especialistas detém, exclusivamente, dos conhecimentos e da responsabilidade sobre o processo educativo do PEE.

O princípio cinco vai ao encontro da constatação de Garcia (2011), quando a autora afirma que o modelo hegemônico de Educação Especial no Brasil é pautado no *modus operandi* clínico. Se é verdade que desejamos nos desvencilhar das heranças do modelo médico-psicológico, que ainda permeia o campo da Educação Especial, parece-me oportuno debater, inclusive, a própria nomenclatura “atendimento” utilizada na definição de AEE. De maneira criativa e contestatória, considero pertinente redefinir AEE em uma nova designação, a saber, Ação Educacional Especializada.

O princípio seis vai ao encontro da crítica que venho sustentando ao longo deste trabalho de tese, referente ao trabalho da Educação Especial restrito ou que prioriza as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). As crianças e estudantes PEE que frequentam as SRM, em turno oposto à educação comum, participam de atividades de modo individual ou em pequenos grupos, em horários determinados, geralmente uma ou duas vezes por semana. Pelo princípio da coletividade, em Vigotski, conclui-se que a organização coletiva colaborativa é a mais desejável e favorável para o desenvolvimento humano. Portanto, cabe problematizar: em que medida processos educativos desagregados do coletivo, organizados de modo que não favoreçam o estabelecimento de relações entre o PEE com os seus pares, contribuem efetivamente com o avanço no desenvolvimento dessa parcela discente?

Além do mais, cabe argumentar sobre as dificuldades enfrentadas pelo PEE para frequentar o AEE em turno oposto à educação comum. Entre os diferentes impasses, menciono os casos daqueles(as) que não tem como se deslocar até o local da oferta de AEE, daqueles(as)

que fazem terapias e outros atendimentos que sobrecarregam as suas agendas e por fim, os casos daqueles(as) que fazem uso de medicações que causam sono e indisposição para enfrentar um outro turno de atividades. A literatura da área aponta esse modelo de Educação Especial, ofertado em AEE na SRM, como “tamanho único” (Garcia, 2016; 2017), provocando alguns questionamentos. Como pode uma mesma roupa vestir crianças, adolescentes e adultos constituídos por múltiplas determinações orgânicas e sociais?

Minha trajetória, como professora de Educação Especial, me permite concordar com as críticas tecidas sobre as reais contribuições que o AEE, ofertado em SRM no contraturno, pode oferecer ao processo educativo do PEE na escola comum. Como pensar em um trabalho articulado e colaborativo considerando que os(as) docentes da Educação Especial e da educação comum atuam em turnos opostos ou em escolas diferentes?

Considero que as relações sociais estabelecidas nas escolas são profícuas para o desenvolvimento das crianças e estudantes enquanto personalidade conscientes e que estas ocorrem em múltiplos contextos e espaços, não somente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Assim sendo, acredito que a Ação Educacional Especializada deve perpassar por todas essas relações, de modo a oportunizar que as crianças e estudantes PEE vivenciem cada uma ao seu modo. Portanto, o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial não pode limitar-se às SRM, tampouco deve estar pautado em uma concepção corretiva da deficiência. Ao contrário, deve priorizar as vivências da criança e do(a) estudante no coletivo, tendo como referência o currículo escolar.

A partir dessa compreensão, retomo o conceito de professor(a) como organizador(a) do meio social educativo, conforme Teixeira e Barca (2019). Na ocasião, assinalamos o papel do(a) professor(a) na organização intencional das relações sociais estabelecidas na escola. Considerando a participação ativa das crianças e estudantes no processo, extraímos pelo menos sete formas de o(a) professor(a) organizar e conduzir as relações sociais educativas, são elas:

- a) Relação dos alunos com o currículo; b) Relação dos alunos com os tempos e espaços; c) Relação dos alunos com as obtuhenies¹⁸; d) Relação dos alunos com outros alunos; e) Relação dos alunos com os professores; f) Relação dos alunos com os demais profissionais da escola e g) Relação dos alunos com as famílias e a comunidade (p. 77).

O princípio sete problematiza práticas que ainda predominam na educação das crianças e estudantes PEE. Não raro, encontramos casos de crianças e estudantes que, ao longo do ano

¹⁸ Conforme assinalado o termo em russo significa instrução e está mais relacionado à educação escolar (Teixeira, 2022)

letivo, realizaram tão somente atividades de pintura e colagem sob o argumento de que “o importante é socializar na escola”. Discordo em absoluto desse jargão tão comum. Para socializar, a criança/estudante PEE não precisa ir à escola; para isso, basta ir à igreja ou brincar no bairro. Na escola, é preciso que haja um planejamento sistematizado com intencionalidade, que seja efetivado e avaliado sobre suas reais contribuições ao desenvolvimento dessa parcela discente.

O processo educativo organizado ao PEE não pode ter objetivos inferiores àqueles traçados para as demais crianças e estudantes da escola. Para ambos, a educação escolar precisa garantir a apropriação de conhecimentos de um currículo escolar que esteja comprometido com a formação integral de todos(as), portanto, que considere aspectos de uma educação política, ética e estética. De outro modo, defendo que o trabalho docente na Educação Especial favoreça o acesso das crianças e estudantes PEE aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, de modo a combater concepções e práticas que visam simplesmente a normalização de comportamentos para adaptabilidade das pessoas com deficiência à sociedade.

Sintetizando o que foi desenvolvido até aqui, considero que a organização da Educação Especial na escola comum precisa ser repensada quanto à predominância da oferta de AEE em SRM, em contraturno, conjuntura que resulta em um distanciamento entre o trabalho da educação comum e o da Educação Especial. Essa conjuntura de trabalho desarticulado gera, por um lado, no coletivo docente da educação comum, uma sensação de desamparo e insegurança frente as demandas do PEE na sala comum/referência e demais espaços educativos. Por outro lado, para os(as) especialistas, essa organização da modalidade na escola comum resulta em um trabalho intensificado, desgastante e desafiador, pois, nesse cenário, os(as) docentes especialistas atuam com crianças e estudantes de diferentes etapas da educação básica, com diferentes especificidades, em um tempo ínfimo e com todo o coletivo de pessoas que cada criança/estudante traz consigo, tanto professores(as) do ensino comum, quanto seus(as) familiares. E, por fim, esse modelo de Educação Especial pode intensificar uma rotina já exaustiva de atendimentos e terapias das crianças e estudantes PEE. Além disso, dificulta que a ação indispensável da Educação Especial alcance a educação comum de modo mais articulado.

Frente a essas questões, torna-se imprescindível a efetivação de um trabalho docente mais articulado e colaborativo entre os(as) professores(as) da educação comum e os(as) docentes da Educação Especial, de modo que haja um alinhamento nas intenções para e com o PEE, pois,

conforme aponta Vigotski, “A Pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (1924/2021, p. 39)”.

Nesse ponto da análise, tomo como apoio o conceito de trabalho colaborativo anunciado na introdução deste trabalho de tese, cuja base está na colaboração que, por sua vez, guarda três princípios: objetivos comuns, voluntarismo e paridade (Mendes, 2023).

Por esse conceito, é possível elaborar que professores(as) da educação comum e da Educação Especial precisam alinhar os objetivos a respeito do processo educativo das crianças e estudantes PEE. A educação comum não pode caminhar em uma direção e a Educação Especial em outra. Essa elaboração encontra respaldo na teorização de Vigotski (1924/2003), quando o autor define o papel do(a) professor(a) como organizador(a) do meio social educativo, conceito apresentado anteriormente. Ora, se os dois grupos de docentes mencionados atuam na escola comum com o mesmo coletivo de crianças e estudantes, neste caso, aqueles(as) considerados PEE, é possível concluir que ambos se constituem como organizadores(as) do meio social educativo dessas crianças e estudantes. Esse pode ser o ponto de encontro entre os grupos docentes que, a partir de uma atuação colaborativa, pautada em objetivos comuns, adotem como alvo a educação e o consequente desenvolvimento integral dessa parcela discente.

O segundo requisito anunciado diz respeito ao voluntarismo. Os (As) docentes da educação comum e da Educação Especial precisam estar motivados nesse trabalho; do contrário, a construção coletiva e colaborativa torna-se inviável. Aos (Às) docentes da educação comum convém querer trabalhar junto aos pares da Educação Especial, repensando ideias e alterando práticas. Por conseguinte, aos(às) docentes da Educação Especial convém querer atuar de modo mais articulado ao processo educativo geral organizado para o PEE na escola comum.

O último aspecto diz respeito a paridade. Nesse ponto, acredito que processos formativos contínuos acompanhados de estratégias que favoreçam a aproximação entre os grupos docentes são indispensáveis, pois construir uma relação de paridade, de trocas diretas, sem as hierarquias historicamente construídas, requer uma mudança na cultura que se estabeleceu na relação entre especialistas e docentes da educação comum, na qual os(as) primeiros são vistos como os(as) detentores(as) do conhecimento sobre o PEE. Numa perspectiva de trabalho mais articulado e colaborativo é necessário construir uma relação de trabalho cuja base seja a valorização dos diferentes saberes, validando o acúmulo e o repertório de cada docente para que as decisões sejam negociadas na coletividade e todos(as) sintam-se parte e organizadores(as) do processo educativo das crianças/estudantes PEE.

Essa perspectiva de trabalho na escola comum requer condições concretas para sua efetivação, sistematizadas aqui como premissas básicas para orientar a organização de um trabalho docente mais articulado e colaborativo, favorável à educação e ao desenvolvimento do PEE na escola comum.

A primeira delas diz respeito a ampliação do quadro efetivo de docentes da Educação Especial por escola com o objetivo de amenizar a intensificação do trabalho na modalidade e a favorecer maior suporte aos(as) professores(as) da educação comum e ao PEE.

A segunda premissa trata sobre a redução de crianças e estudantes por turma nas escolas comuns. Sabemos que a superlotação de turmas é um fator que compromete o desenvolvimento de um trabalho educativo capaz de atender às demandas de todos(as) e de cada um(a).

A terceira premissa corresponde ao empenho da gestão escolar para construir e garantir atividades coletivas e colaborativas entre docentes. É fundamental garantir carga horária efetiva para o planejamento coletivo entre os grupos docentes. Além disso, é necessário promover ações e iniciativas mais gerais na escola que favoreçam a construção de relações coletivas e colaborativas genuínas entre todos(as) que compõem a comunidade escolar.

A quarta premissa diz respeito ao envolvimento efetivo da família do PEE na dinâmica da escola. Em muitos casos, os(as) familiares e responsáveis conhecem aspectos sobre os modos peculiares de compreensão, de comunicação, de interação e de expressão das crianças e estudantes PEE que, muitas vezes, não são facilmente percebidos pelos(as) docentes. Portanto, aproximar a família da organização do processo educativo do PEE é uma estratégia favorável para o planejamento, implementação e avaliação das práticas escolas.

A quinta premissa faz referência ao papel da coordenação pedagógica como organizadora das relações entre os(as) docentes da Educação Especial, os(as) docentes da educação comum, o PEE e seus familiares. A partir de Silva (2024), conclui-se que o trabalho realizado pelos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) se materializa em quatro diferentes frentes: 1) no frequente diálogo entre os(as) professores(as) da Educação Especial e os(as) professoras(es) da educação comum; 2) na articulação para a solicitação dos(as) profissionais de apoio à Educação Especial; 3) nas orientações da produção dos relatórios das crianças/estudantes PEE e 4) no acolhimento dos(as) professores(as) que se sentem sem preparo para educar o PEE. Desse modo, é possível concluir sobre a relevância do papel da coordenação pedagógica no processo educativo do PEE, visto que esses(as) profissionais exercem a função articuladora entre as relações cotidianas dos(as) professores(as). Tal articulação possibilita a organização de um trabalho intencionalmente planejado em prol do desenvolvimento integral do PEE.

Por fim, a sexta premissa, de modo algum menos importante, faz referência aos processos de formação continuada centrados na escola, nos quais a participação deve envolver tanto os(as) docentes da Educação Especial, quanto os(as) docentes da educação comum. Ora, se ambos trabalham com o mesmo coletivo discente e almeja-se que desenvolvam um trabalho mais articulado, os processos formativos não podem ser distanciados. Além disso, no contexto da escola, a responsabilidade da formação dos(as) docentes da educação comum não pode ser incumbência exclusiva de seus pares da Educação Especial, pois essa relação reforça a ideia equivocada de hierarquia entre os grupos docentes.

Mesmo ciente de que a materialização de tais premissas, no contexto da escola comum, estão na contramão dos ditames neoliberais impostos à educação básica, acredito que precisamos, em nosso horizonte, vislumbrar perspectivas melhores para o trabalho docente na Educação Especial no contexto da educação comum junto às crianças e estudantes PEE. Acredito também que esse horizonte, que nos aponta para um trabalho de qualidade socialmente referenciada, nos mantém em movimento, nos faz caminhar na contradição. Utopia? Caso queiram chamá-la assim, retorno ao início dessa seção e justifico-me com a epígrafe introdutória *“Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar”* (Fernando Birri).

3.3 Formação docente na Educação Especial: a utopia que mobiliza

Essa subseção reúne um resumo de aspectos já percorridos desde a seção anterior. Retomo-os aqui de forma mais direta, para tornar bem evidente ao(à) leitor(a) o posicionamento assumido neste trabalho em relação a questão da formação docente na área da Educação Especial.

Conforme debatido ao longo da seção anterior, defendo que a questão da formação docente precisa ser compreendida como parte “de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la” (Freitas, 2007, p. 1204). Essa proposição faz parte das utopias dos(as) professores(as), conforme apontou a autora há dezessete anos.

A partir das análises feitas até aqui, o(a) leitor(a) pode constatar que a pretendida política global de formação segue inalcançada. E, conforme foi visto, a precarização no campo da formação docente foi agravada. O que nos parece necessário e, ao mesmo tempo, desafiador é agir dentro dessa lógica, a partir da contradição.

Constata-se que, no Brasil, a formação docente tem sido marcada pela predileção aos saberes práticos e instrumentais, pelo saber-fazer, resultando no recuo teórico dos processos formativos (Moraes, 2001). Nessa direção, o trabalho docente, esvaziado teoricamente, torna-se caminho sem rumo. Uma prática desapropriada de um sistema teórico que a explique resulta em um emaranhado de ações desarticuladas e sem uma finalidade planejada. De outro modo, em tempos de tantos ataques ao trabalho docente, o(a) professor(a) sem clareza de seu papel torna-se objeto de efetivação da lógica dominante, inviabilizando o cumprimento do compromisso da educação escolar com a transformação social.

Esse cenário não se mostra diferente no campo da Educação Especial. Vimos na seção anterior que a formação docente nessa área está concentrada prioritariamente na formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação ou por formação em serviço, presencial ou a distância, assumida majoritariamente pelo setor privado, com propostas formativas aligeiradas, pragmáticas e centradas no modelo médico de Educação Especial.

Face ao exposto, conjecturo três pontos iniciais de reflexão sobre a questão da formação docente na área da Educação Especial. Longe de considerar que esses sejam absolutos, integrá-los nesta construção visa abrir um diálogo para pensarmos sobre a formação docente no contexto da modalidade. O primeiro diz respeito ao lugar da formação inicial do(a) professor(a) de Educação Especial. O segundo aborda a questão da formação continuada para apoiar a educação de crianças e estudantes PEE. E o terceiro refere-se ao problema do esvaziamento teórico da formação docente no campo da Educação Especial.

No cenário brasileiro atual, a formação do(a) professor(a) de Educação Especial vem ocorrendo, prioritariamente, por meio de cursos de pós-graduação, sob condições que, muitas vezes, comprometem a qualidade dessa formação. Considerando o horizonte de trabalho docente junto ao PEE, apontado na subseção anterior, concluo que a formação do(a) professor(a) especialista precisa, antes de tudo, capacitar o(a) docente para atuar no processo pedagógico educativo no contexto da sala comum/referência e demais espaços educativos. Aliado a isso, a formação precisa fornecer subsídios para que essa atuação se dê sobre os diferentes modos de ser e estar nesse mundo, contemplando, portanto, a pluralidade humana.

Acredito que o lugar ideal para uma formação dessa natureza seria a formação inicial em nível superior. Contudo, considerando o modelo predominante de formação do(a) especialista da Educação Especial no Brasil, no qual qualquer docente, de posse de um curso de pós-graduação, assume o lugar da docência na modalidade, concluo que o caminho alternativo (e não ideal) seria a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação na área pelas instituições públicas, na modalidade presencial, com carga horária compatível com uma formação de

qualidade, apoiada em referenciais teórico-práticos críticos e combativos ao modelo hegemônico de Educação Especial. Consequentemente, considero como urgente a criação de novos parâmetros de qualidade para oferta de formação na área da Educação Especial, a fim de fiscalizar o tipo de formação que tem sido ofertado, majoritariamente, pelo setor privado.

Nessa conjuntura, apoio as provocações de Mendes (2011) sobre a mobilização de instituições públicas de ensino superior, no que tange à oferta de processos formativos de qualidade socialmente referenciada que discutam a educação e o desenvolvimento das crianças e estudantes PEE. A título de exemplo, menciono o Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará que não apresenta registro de oferta de cursos que contemplem a área da Educação Especial em nível de pós-graduação. Considerando que essa realidade se explica por múltiplos fatores, vale relembrar que, em 2014, a ANFOPE assinalou a necessidade de garantir:

a continuidade do processo de expansão do corpo docente dedicado às licenciaturas nas IES públicas, com o objetivo de elevar as condições de oferecimento das licenciaturas e a atuação das Universidades no processo de formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica – seja em programas de pós-graduação lato e stricto sensu, seja em projetos de extensão, visando o fortalecimento da aproximação entre educação básica e ensino superior na compreensão das escolas como espaços de formação, produção de saberes e conhecimentos (p. 32).

O segundo ponto de reflexão que trago refere-se à formação continuada para apoiar a educação do PEE, me refiro aos cursos de curta duração, palestras, em síntese, aqueles processos formativos contínuos e necessários ao trabalho docente. Aqui, cabem todos os apontamentos já sinalizados, tanto em relação à modalidade da formação, quanto à composição curricular desses processos formativos. Acredito que, para alcançar níveis maiores de qualidade, a formação deve priorizar a modalidade presencial e o conteúdo deve estar comprometido com a educação e o desenvolvimento integral da criança e do estudante PEE articulados ao acesso ao currículo escolar pretendido para todos(as).

Nesse interim, acrescento dois apontamentos. Primeiramente, acredito que esse tipo de formação deve ser centrado na escola, contando com a participação de todos(as) os envolvidos(as) na educação de cada criança e estudante PEE, de modo a transformar cada um deles(as) em um estudo de caso, sobre o qual todos(as) devem se debruçar em busca de um objetivo comum: a educação e o desenvolvimento integral de todos(as) e de cada um(a). Essa perspectiva de formação questiona, por um lado, as práticas formativas centradas nos(as) especialistas, que findam por responsabilizá-los(as) pela educação do PEE e, por consequência,

não prepara os(as) professores(as) da educação comum para o referido trabalho. Enquanto a formação docente para educação de pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento for privilégio dos(as) docentes especializados(as), estaremos “institucionalizando a discriminação já no ponto de partida da formação de professores” (Cartolano, 1998). Por outro lado, ao envolver os(as) especialistas como participantes do processo formativo, essa perspectiva de formação rompe com o senso comum de que esses(as) seriam os(as) detentores do conhecimento na área, cabendo a eles(as) prover a formação dos seus pares – uma conjuntura que não favorece o desenvolvimento de um trabalho livre de hierarquias no contexto da educação escolar.

O terceiro ponto refere-se ao problema do esvaziamento teórico da formação docente no campo da Educação Especial. A fim de não reforçar essa errônea tendência de nossos tempos, mesmo sabendo que a adoção de um aporte teórico não resulta na solução de todos os problemas que assolam a área do trabalho e da formação docente, acredito que o sistema conceitual da teoria histórico-cultural, sobretudo, as formulações de Vigotski, apontam ideias proficuas para o campo da Educação Especial no contexto da escola comum.

Retomando o que foi anunciado, Vigotski explica a constituição da pessoa humana concreta por meio das relações sociais. Essa compreensão nos permite adotar esse sistema teórico como possibilidade para pensar em mudanças nas concepções e nas conseqüentes ações dos(as) professores(as), enquanto personalidades humanas conscientes passíveis de (trans)formações nas e pelas relações sociais. Além disso, uma teoria comprometida com a transformação social nos serve de base para refletir sobre a organização de processos educativos comprometidos com a educação e o desenvolvimento de todos(as) que fazem parte da escola, a fim de reconhecer (e, com isso, superar) os mecanismos de exclusão imputados aos sistemas escolares.

A explicação de Vigotski para o desenvolvimento humano – a saber, as relações sociais – apoia processos formativos combativos às concepções e práticas respaldadas no modelo médico-psicológico que centra no indivíduo, nas qualidades biológicas, as explicações de seu desenvolvimento. Ao contrário disso, a mencionada perspectiva teórica considera o humano em sua inteireza, a partir das múltiplas determinações que explicam a pessoa concreta.

Sintetizando o que foi dito nesta subseção, no âmbito do horizonte requerido à formação docente para a educação de crianças e estudantes PEE, argumentei a favor de um modelo de formação docente para o(a) professor(a) de Educação Especial, no contexto da realidade brasileira, problematizando o papel das instituições públicas de ensino superior nesse processo. Argumentei sobre a formação continuada de curta duração, quando defendi que essa seja

centrada na escola e envolva os(as) docentes da educação comum, os(as) especialistas e demais participantes do processo educativo do PEE, de modo que não haja hierarquia de saberes. Por fim, argumentei sobre o necessário resgate teórico no campo da formação docente trazendo, de modo propositivo, a teoria de Vigotski como aporte teórico válido para explicar o desenvolvimento humano a partir das relações sociais.

Na seção seguinte, intitulada Método: premissa e produto, apresentarei ao(à) leitor(a) os princípios e procedimentos metodológicos que nortearam esta pesquisa.

4 MÉTODO: PREMISSA E PRODUTO

A questão primária é a questão do método; esta é para mim a questão da verdade

(Vigotski)

Na seção anterior, apresentei um conjunto de ideias fundamentadas na teoria histórico-cultural sobre o trabalho e a formação docente para atuação com o público da Educação Especial na escola comum. Para isso, parti de conceitos basilares da teoria de Vigotski, afunilei a discussão com a elaboração de princípios condizentes ao trabalho docente na área e propus um horizonte de ideias sobre a formação docente do(a) professor(a) de Educação Especial.

Na presente seção, apresento ao(à) leitor(a) o percurso teórico-metodológico percorrido para realização dessa pesquisa. Este trabalho de tese insere-se no coletivo de estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria Histórico-Cultural e Educação (GEPEHC), que tem como referência principal a teoria de Vigotski (1896-1934), em articulação com o referencial do materialismo histórico-dialético.

Os estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo dedicam-se a: 1) sistematizar e produzir conhecimentos na perspectiva do projeto científico de Vigotski; 2) analisar as implicações práticas desses conhecimentos para a área da educação, envolvendo a formação de professores(as), o trabalho docente e as práticas educacionais; e 3) contribuir para a construção de uma pedagogia crítica. No GEPEHC, compreendemos as formulações de Vigotski de três modos peculiares e indissociáveis: 1) como um sistema teórico-conceitual de base materialista-dialética; 2) como uma produção histórica; e 3) como um projeto de ciência comprometido com a emancipação humana, no qual a educação exerce papel central (Teixeira, 2022).

Essas orientações teóricas nortearam o desenvolvimento deste trabalho. Os referenciais teórico-metodológicos utilizados para a presente elaboração foram construídos a partir de Vigotski (1931/2000; 1934/2009) e de autores que se dedicam ao estudo das questões de método propostas pelo autor (Delari Jr., 2015; 2021; Stetsenko, 2016). As análises foram realizadas a partir da ótica dialética, tendo como referência estudiosos da área (Cury, 1986; Konder, 2008).

Esta seção está organizada em cinco subseções: 1) Princípios metodológicos; 2) Local da pesquisa; 3) Participantes da pesquisa; 4) Produção das informações; e 5) Procedimentos de análise.

4.1 Princípios Metodológicos

Na construção dessa pesquisa, recorri a referenciais teórico-metodológicos que dialogam entre si garantindo a coerência no desenvolvimento do trabalho desde a produção das informações e análise dos dados (Vygotski, 1931/2000; 1934/2009; Delari, 2015; 2021; Konder, 2008; Cury, 1986) até a realização da intervenção proposta pelo trabalho de tese (Freire, 1979; Ibiapina e Bandeira, 2016; Curado Silva, 2018; Stetsenko, 2016; 2021; Viana e Stetsenko, 2021).

Para Vygotski (1931/2000), a elaboração do método ocupa lugar central no processo de produção do conhecimento. Conforme ele aponta: “A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância da investigação. O método, neste caso, é ao mesmo tempo, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (p. 47).

Portanto, para Vygotski, a questão do método é transversal em todo o processo de investigação científica, não se limitando ao campo empírico, mas abrangendo também a dimensão teórico-filosófica da pesquisa (Delari, 2015). Desse modo, a adoção do referido referencial requer que os princípios metodológicos preconizados sejam considerados desde a construção teórica, contemplando a escolha do objeto até o modo de proceder à análise.

Vygotski buscou no método de investigação do materialismo histórico-dialético, sistematizado por Marx e Engels, a base para a construção de seu método de pesquisa. O materialismo histórico-dialético propõe a investigação da realidade concreta considerando as múltiplas determinações que constituem tal objeto de investigação, incluindo a sua estrutura, dinâmica, gênese e desenvolvimento. Nessa compreensão, os objetos e fenômenos do real possuem uma existência concreta e, portanto, apresentam uma dinâmica e uma estrutura passíveis de apreensão pelo ser humano. Esse processo investigativo considera, necessariamente, o movimento histórico e dinâmico do objeto investigado, o que não ocorre imediatamente, mas sim processualmente (Martins; Lavoura, 2018).

O imediato revela a aparência dos objetos do real, constituindo o ponto de partida para o processo investigativo. No entanto, o método de investigação proposto busca percorrer o caminho da aparência à essência do objeto investigado. Esse percurso ocorre por meio da abstração, “que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise”. Este modo de proceder à análise não encontra subsídios suficientes na lógica formal. É por meio da lógica dialética, que supera e incorpora a lógica formal, que se torna

possível apreender o objeto de investigação, partindo do todo às partes, em um movimento constante, a fim de explicá-lo (Martins; Lavoura, p. 226, 2018).

A dialética materialista busca, portanto, apreender o real por meio da compreensão das leis históricas que explicam a materialidade dos fatos sociais, além de apontar os caminhos de sua transformação. Para isso convém investigar determinadas totalidades em diferentes níveis de abrangência e totalização, de modo a conhecer as contradições e mediações que constituem dado objeto (Cury, 1986; Konder, 2008).

A partir do referencial do materialismo histórico-dialético, Vigotski empenhou-se em construir uma psicologia de base dialética que explicasse o desenvolvimento humano e, além disso, contribuísse com a construção de uma outra sociedade mais livre e, conseqüentemente, emancipada da alienação e expropriação típicas de uma sociedade de classes.

Conforme apontado na introdução, a pesquisa que deu origem a esta tese adota a sistematização de Delari (2015) quanto as quatro categorias metodológicas gerais necessárias ao processo de investigação baseado na psicologia histórico-cultural, são elas: 1) a gênese social da personalidade consciente como o objeto de estudo da psicologia; 2) as múltiplas determinações da existência social (relações sociais) como princípio explicativo desse objeto de estudo; (3) a palavra significativa como unidade de análise; e (4) o método genético-causal como modo de proceder a análise.

Ressalto que esses princípios correspondem à investigação da área de conhecimento da psicologia. No entanto, a presente pesquisa pertence ao âmbito da educação e tem como objeto de estudo o trabalho docente na Educação Especial na escola comum. Portanto, ao adotar um referencial teórico-metodológico da psicologia, convém incorporar tais princípios considerando as particularidades da área educacional. Trata-se de um processo criativo, tal como advertiu Vigotski: “O método deve ser adequado ao objeto que está sendo estudado” (Vygotski, 1931/2000, p. 47).

A partir disso, para responder à questão central: Quais práticas compõem o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará? E, em um desdobramento, compreender como essas práticas se articulam ao trabalho dos(as) professores(as) da educação comum, desenvolvi a seguinte elaboração.

Considerando os(as) docentes, enquanto personalidades conscientes, tomo o trabalho dos(as) professores(as) como uma atividade constituidora do processo de formação humana. Assim, estabeleço um nexos entre o objeto de estudo deste trabalho (trabalho docente) e o objeto de estudo preconizado por Vigotski (a personalidade consciente).

Desse modo, segundo Delari (2015), ao eleger a personalidade consciente como objeto de análise, torna-se imprescindível estabelecer uma relação de causalidade com aquilo que explica a sua origem histórica. Esse princípio explicativo são as relações sociais, compreendidas não como um cenário no qual o desenvolvimento humano ocorre, mas como sua própria fonte. Nessa perspectiva, neste trabalho, considero as relações sociais vivenciadas pelos(as) docentes como princípio explicativo da constituição da existência social de cada um(a).

Por essa razão, como parte do método da pesquisa, organizei atividades formativas que oportunizaram outras relações sociais capazes de problematizar concepções e práticas enraizadas no trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial no contexto da escola comum.

Seguindo a elaboração de Delari (2015), a terceira categoria metodológica corresponde à unidade de análise, que articula o objeto de estudo com o princípio explicativo. O autor afirma que, por volta de 1933, Vigotski passou a priorizar o estudo das ‘unidades’ como forma de proceder à análise do objeto.

Seguindo essa orientação, neste trabalho, adotei como unidade de análise os significados expressos nas falas e nos escritos dos(as) participantes desta pesquisa.

Por fim, Delari (2015) assinala que o modo de proceder a análise capaz de unificar objeto de estudo, princípio explicativo e unidade de análise corresponde ao que a obra do autor aponta como método genético ou genético-causal. Nesse modo de análise, a *gênese* é entendida em uma acepção histórica, ou seja, como um processo construído, marcado por descontinuidade e contradições, ao mesmo tempo em que busca as *causas* dos fenômenos em sua dinâmica.

Ao eleger como objeto de pesquisa o trabalho docente na Educação Especial na escola comum, tornou-se indispensável investigar a atuação do coletivo de professores(as) dessa modalidade. Para isso, considerei a necessidade de investigar e analisar as concepções e práticas que explicam a materialização do trabalho docente no contexto da instituição. Assim, concluí que a pesquisa necessitava de um método de análise capaz de captar a dinâmica desse processo, razão pela qual adotei o método genético-causal como modo de proceder a análise, no âmbito da pesquisa empírica.

Vigotski (1931/2000) elaborou qualidades básicas da análise por meio do método genético-causal. Para o autor, os parâmetros metodológicos para o estudo da personalidade consciente, a partir da sua gênese histórica, são: 1) a análise de processos e não de objetos; 2) a busca por uma explicação genético-causal e não apenas a descrição dos fenômenos; e 3) a atenção àquilo que parece automático (fossilizado), buscando sua gênese, sua história, a origem viva desses processos.

Diante disso, reitero que esse modo de investigação não se baseia na lógica formal, mas na lógica dialética, que, a partir de seus movimentos, apreende o fenômeno do real sob a perspectiva do contraditório e das mediações que explicam dada realidade.

Por fim, vale destacar que o referencial do materialismo histórico-dialético, enquanto base para a elaboração teórico-metodológica de Vigotski, assinala que a mera apreensão do real imediato, ainda que desvelando suas múltiplas determinações e relações, não é suficiente para transformá-lo. É necessário que a elaboração teórica aponte um caminho de intervenção voltado à transformação do objeto pesquisado. Conforme aponta Frigotto (2010, p. 79), a dialética materialista é entendida como “uma postura, um método de investigação e uma práxis (...) Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação”.

Frente às premissas do referencial teórico-metodológico adotado, avaliei como necessário ir além da mera descrição da realidade tal como se apresenta. Senti a necessidade de organizar ações que contribuíssem com o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na instituição tomada como campo de pesquisa. Essa intencionalidade encontra respaldo na abordagem teórico-metodológica trans/formadora denominada de Posicionamento Ativista Transformador (PAT), debatida em Stetsenko (2016; 2021) e Viana e Stetsenko (2021). Stetsenko cunhou a abordagem PAT como uma continuação do legado de Marx e Vigotski.

Nessa abordagem, não basta divulgar a realidade como ela é, em um caráter meramente demonstrativo; é necessário avançar. O (A) pesquisador(a) assume o compromisso de criar condições para estudar o objeto, desvelando não apenas sua configuração atual, mas também como ele pode vir a ser, em um movimento que favoreça a mudança e a transformação social. Trata-se, portanto, de uma abordagem de pesquisa que desafia a ideologia da adaptação e do controle. Logo, não há neutralidade no fazer científico, mas um compromisso com uma visão de mundo baseada em ideias de renovação da sociedade.

Neste intento, após as análises da realidade do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), planejei uma atividade formativa intitulada de “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”, desenvolvida em duas etapas. A primeira ocorreu exclusivamente com a equipe docente da Educação Especial da EAUFPA; na segunda, promoveu-se uma articulação entre a Educação Especial e a educação comum, mais especificamente com a etapa da Educação Infantil.

O “Formar(*ações*) CEI/EAUPA” teve como alvo favorecer o processo de apreensão crítica da realidade vivida na escola pelos(as) professores(as) da Educação Especial, articulando-a à conjuntura macro que determina a organização dessa modalidade no Brasil.

Além disso, buscou-se oportunizar uma experiência prática de atuação articulada e colaborativa entre a Educação Especial e a educação comum na Escola de Aplicação da UFPA.

Nesta abordagem trans/formadora, os objetivos e compromissos iniciais do(a) pesquisador(a) não podem estar totalmente definidos de antemão. A realidade investigada pode apontar ajustes e refinamentos ao longo do percurso, logo, a postura ativista transformadora requer que o(a) pesquisador(a) esteja aberto à colaboração dos(as) participantes.

Stetsenko (2016, p. 14) assegura que “o PAT oferece fortes garantias de legitimação para pesquisas que visam desafiar hierarquias sociais e agendas hegemônicas por meio da intervenção autoconsciente no status quo”. Nesse sentido, a atividade formativa proposta neste trabalho, que teve como foco favorecer a reflexão sobre o trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum – por meio de uma metodologia que articulou estudos, análises e propostas práticas – coaduna com o perfil de pesquisas caracterizadas pelo Posicionamento Ativista Transformador (PAT). Esse modelo de investigação encontra sua gênese, entre outras referências, no legado Vigotski e Paulo Freire.

No processo de planejamento, implementação e avaliação da atividade formativa, utilizei referenciais teóricos que, inicialmente, contribuíram para justificar o envolvimento dos(as) docentes no processo formativo (Ibiapina e Bandeira, 2016). Posteriormente, essas referências também me auxiliaram na reflexão sobre a formação docente em uma perspectiva condizente com o referencial teórico-metodológico basilar deste trabalho de tese – a teoria de Vigotski de base dialética –, garantindo, assim, a articulação e coesão entre os elementos que estruturam este estudo (Freire, 1979; Curado Silva, 2018).

Para Ibiapina e Bandeira (2016), no âmbito educacional, a denominada pesquisa-ação crítica e colaborativa é favorável à materialização de mudanças nas realidades sociais investigadas, pois, nesse modelo, as análises das práticas pedagógicas realizadas pelos(as) docentes constituem-se como possibilidades de transformação social. Além disso, trata-se de um processo permanente na prática docente. Conforme afirmam as autoras (p. 262):

Nesse processo, vamos nos tornando mais autoconscientes a respeito das situações em que estamos inseridos, fundamentados por uma visão e uma compreensão crítica do que-fazer educativo. A pesquisa-ação emancipatória coloca os participantes do processo educativo no centro deste conjunto de relações, não simplesmente como objeto de análises, mas sim como sujeitos cognoscentes, ativos, não só como produtos da história educativa, mas também como seus agentes.

A pesquisa-ação emancipatória ou pesquisa-ação participativa, nomenclaturas adotadas em Ibiapina e Bandeira (2016), miram na constituição de redes colaborativas docentes que, por meio da análise crítica de suas práticas, sejam capazes de promover mudanças.

Neste trabalho de tese, optei pela terminologia “pesquisa participativa”, considerando a natureza do percurso metodológico que ela propõe e sua compatibilidade com os referenciais teórico-metodológicos de Vigotski, detalhados anteriormente, bem como com os referenciais de Paulo Freire, que serão apresentados a seguir.

A escolha da pesquisa participativa justifica-se pela pertinência desse modelo ao presente estudo, uma vez que a investigação ocorre empiricamente no contexto de uma escola e propõe atividades colaborativas e formativas, envolvendo um grupo de participantes desta dada realidade escolar.

No âmbito de uma pesquisa científica que se propõe teorizar sobre determinada realidade com vistas a provocar ações transformadoras, convém mencionar o conceito de práxis, entendido como a indissociabilidade entre a teoria e a prática, materializando-se por meio da ação humana orientada à transformação social. Para Curado Silva (2018), refletir sobre este conceito no contexto da atividade humana, no trabalho e na formação docente indica que:

O professor precisa de uma formação de natureza científica, artística, ética e técnica de elevado nível. Construindo assim o verdadeiro sentido da educação como práxis – ação transformadora sustentada pelo conhecimento da realidade que pode superar o imobilismo e fortalecer o sentido histórico da ação educativa (p. 40-41).

A autora denomina de “perspectiva crítico-emancipadora” o prisma de análise adotado para pensar a formação de professores(as). Essa perspectiva refere-se ao movimento de análise e reflexão da realidade a partir da contradição e da dialética, visando à emancipação de homens e mulheres (docentes e estudantes) das condições de expropriação humana. Neste sentido, a autora aponta a escola como um espaço educativo deliberadamente organizado e potencializado para esse fim. Assim, a perspectiva crítico-emancipadora mostra-se como um horizonte a este trabalho de tese, especialmente no que concerne ao planejamento de vivências formativas capazes de problematizar as relações que atravessam o trabalho docente no contexto do espaço escolar.

Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva torna-se um fator de resistência ao movimento desenhado pelas reformas educacionais que intensificam o pragmatismo e o tecnicismo no campo do trabalho e da formação docente, cenário debatido na segunda seção deste trabalho de tese.

A partir dessa perspectiva, busca-se que os(as) professores(as), enquanto trabalhadores(as) da educação, sejam capazes de analisar a realidade imposta pelas relações de poder, considerando-a em sua totalidade, percebendo suas contradições e, assim, fundamentando a organização de seu trabalho com a autonomia própria de um(a) intelectual.

Para Freire (1979), esse processo de tomada de consciência ocorre por meio da organização de processos educativos intencionais. A pedagogia freiriana orienta-se para uma educação libertadora, em outras palavras, uma educação de base crítica que favorece a participação ativa das pessoas na vida em sociedade, tornando-as conscientes das múltiplas determinações e contradições que constituem determinada realidade.

Para Freire (1979, p. 15), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade”. Portanto, não basta estar imerso na realidade, é necessário refletir e agir sobre ela. É nesse movimento que ocorre a tomada de consciência crítica da realidade objetivada. Freire assegura que “a conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor sem o ato ação-reflexão”.

Além disso, considera-se que os(as) participantes de processos educativos voltados à conscientização não são sujeitos passivos; ao contrário, são peças-chaves no ato de criação e transformação da realidade. Logo, a metodologia freiriana conserva o caráter dialógico de uma educação problematizadora, sendo o diálogo o caminho necessário a ser percorrido no processo de reflexão e ação orientado à transformação humana.

As premissas mencionadas fundamentaram o planejamento da atividade formativa proposta neste trabalho de tese, especialmente ao considerar que vivências formativas constituem movimentos de conscientização e, conseqüentemente, de transformação social.

Ciente de que o processo de conscientização é inacabado, uma vez que, como aponta Freire, a unidade dialética ação-reflexão é permanente no “modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (1979, p. 15), considero que o “Formar(ações) CEI/EAUFPA” constituiu-se como uma oportunidade para que os(as) docentes participantes refletissem criticamente sobre o trabalho desenvolvido. Além disso, avalio que essa vivência pode mobilizar processos contínuos de estudos e debates entre a equipe docente.

A escolha por impulsionar mudanças em estruturas determinadas por múltiplos fatores sociais tende, muitas vezes, a nos colocar no lugar da utopia. No entanto, na compreensão de Freire, a utopia não é algo irrealizável; ao contrário, trata-se da “dialeção dos atos de denunciar e anunciar” (p.16). Dessa forma, a realização desse trabalho, junto aos(às) meus(minhas) colegas, consolidou-se como um compromisso alinhado à tarefa permanente de transformação, conforme preconizado por Freire.

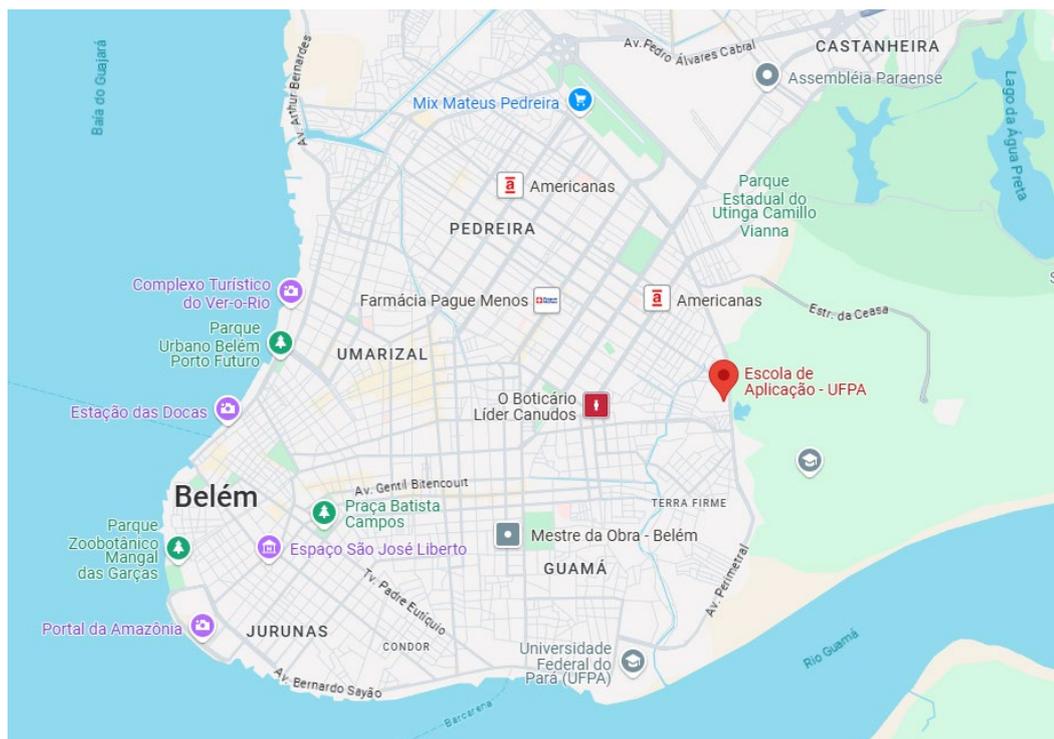
Acredito que uma pesquisa, cuja investigação se deu sobre o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA e, conseqüentemente, desnudou essa realidade, tem muito a contribuir para o debate coletivo docente da Educação Especial na instituição. Assim, a realização do “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA” não apenas marcou o encerramento de um ciclo, mas também possibilitou que, para além da denúncia de uma realidade determinada, fossem anunciadas possibilidades de superação dos limites e desafios revelados.

4.2 Local da Pesquisa

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), fundada em 1964, teve sua origem como Escola Primária da Universidade. A instituição está localizada em um dos bairros mais populosos de Belém, o bairro Montese, também conhecido como Terra Firme. Segundo dados do IBGE (2020), o bairro possui 61.439 habitantes. Ironicamente, o nome do bairro faz alusão à região banhada pelo Rio Tucunduba. Historicamente, as construções originárias da região eram as palafitas – casas sobre estacas de madeiras ou troncos –, algumas das quais ainda persistem diante as intempéries climáticas, a exemplo dos alagamentos causados pelas tempestades amazônicas e pelas cheias dos canais e rios que circundam e fluem por Belém.

A escola está localizada próxima a um conjunto de instituições do Governo Federal, tais como: a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), o Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), o Museu Emilio Goeldi, as Centrais Elétricas do Norte S/A (ELETRONORTE), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e ao Campus Universitário da Universidade Federal do Pará (UFPA). A Figura 1 ilustra a localização da EAUFPA nas proximidades do Rio Guamá, um dos principais rios que banham a capital paraense.

Figura 1 – Mapa de localização da Escola de Aplicação da UFPA



Fonte: Google Maps.

Descrição da imagem: Imagem colorida de uma parte do mapa da cidade de Belém mostra parte continental do território cercada por rios¹⁹.

A Escola de Aplicação da UFPA ocupa uma área total de 15.648,18 m². De acordo com as informações obtidas em janeiro de 2024, na Coordenação de Planejamento Gestão e Avaliação (CPGA), a infraestrutura física da escola consiste em: uma sala da direção escolar; 56 salas de aula, um refeitório, uma biblioteca, um setor de serviço médico e odontológico; um ginásio esportivo coberto; duas quadras cobertas; duas quadras de areia; um campo de futebol; uma sala de dança; uma academia; um laboratório de música; um atelier de artes; uma brinquedoteca; quatro laboratórios de informática; um Laboratório de Acessibilidade Curricular da Educação Básica; três salas para oferta de Atendimento Educacional Especializado; um auditório; dois salões de recreação; dois estacionamentos; duas salas de multimídia; três sala de professores(as); e um elevador.

De acordo com as informações obtidas na Divisão de Gestão de Pessoas da CPGA, em janeiro de 2024, a escola contava com 170 docentes, entre efetivos(as) e substitutos(as)²⁰, além de um quadro técnico composto de 48 servidores(as). Segundo os dados da Secretaria Acadêmica, no mesmo período, a EAUFPA registrava um total de 1.254 matrículas,

¹⁹ As imagens estão descritas a fim de tornar o trabalho mais acessível. Informo que não dispus do trabalho de profissionais de audiodescrição, portanto, as elaborações aqui realizadas não contam com a técnica específica da área.

²⁰ Docentes aprovados(as) em processo seletivo simplificado com duração de até dois anos de contrato.

distribuídas da Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA), das quais 61 correspondiam ao público da Educação Especial da instituição.

4.3 Participantes da Pesquisa

A pesquisa contou com a participação de professores(as), coordenadores(as), crianças e familiares. A natureza da participação variou entre os grupos: alguns(as) estiveram ativamente envolvidos(as), outros(as) foram objeto de observação e outros(as), como os(as) familiares, participaram por meio do fornecimento de informações.

Nas próximas seções, detalharei a forma de participação de cada um(a) na pesquisa. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos(as) participantes da pesquisa empírica.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

Participantes da pesquisa	
Professores(as)	(05) Da Educação Especial
	(01) Da Educação comum (Ed. Infantil)
Coordenadores(as)	(02) Da Educação Especial
	(01) Da Educação comum (Ed. Infantil)
Crianças	(14) Da Educação Infantil
Famílias	Das crianças e estudantes do público da Educação Especial da instituição

O coletivo docente participante foi composto exclusivamente por mulheres, com idades entre 26 e 58 anos. Das seis professoras, cinco possuem formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia e uma em Licenciatura em Ciências Biológicas. Apenas duas professoras mantêm vínculo temporário com a instituição. O tempo de atuação das professoras na escola variava entre dois e oito anos.

O grupo de coordenadores(as) participantes foi composto por duas mulheres e um homem, com idade entre 33 e 41 anos. Entre eles(as), duas possuem formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia e um em Licenciatura Plena em Educação Física. Todos(as)

possuem vínculo efetivo com a instituição em regime de dedicação exclusiva. O tempo de atuação dos(as) professores(as) na escola variava entre dois e oito anos.

As crianças participantes pertenciam a uma turma de Educação Infantil, com idades entre quatro e cinco anos. Entre elas, três compunham o público da Educação Especial.

Os familiares participantes eram responsáveis pelas crianças da turma de Educação Infantil, contribuindo com o fornecimento de informações para a pesquisa.

4.4 Produção das Informações²¹

Atuo como professora da EAUFPA desde 2020, portanto, estou inserida neste contexto há quatro anos. Apurei o olhar de pesquisadora para o presente objeto de estudo desde o mês de abril de 2022, ocasião em que modifiquei a intenção de pesquisa. Permaneci atuando na escola até junho de 2023 e, desde então, obtive o direito ao afastamento para licença aprimoramento.

Em vista disso, avalio que esse movimento de vivenciar a realidade investigada como parte integrante e, em seguida, proceder com o afastamento desta torna o processo de pesquisa favorável no que tange à busca pela compreensão de determina totalidade, em busca do movimento vivo do que se apresenta fossilizado (Vigotski, 1931/2000).

Faço a referida explanação a fim de demonstrar que as etapas de produção das informações descritas a seguir, com seus respectivos instrumentos, não são suficientes para desvelar o meu envolvimento com o local de pesquisa e, portanto, o meu conhecimento sobre o objeto investigado, pois faço parte deste, enquanto docente. Do mesmo modo, a condição de fazer parte do lócus investigado impõe-me o árduo desafio de analisar a própria práxis.

A pesquisa empírica ocorreu na EAUFPA e as informações foram produzidas por meio da análise de documentos da instituição, observações, anotações em diário de campo, análises de registros fornecidos à pesquisadora por setores da instituição, fotografias, questionários, registros de áudio dos diálogos travados ao longo dos processos formativos e entrevistas.

A pesquisa empírica ocorreu em duas etapas principais. Na primeira, foi realizada a Análise do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA. A segunda etapa correspondeu ao Planejamento, implementação e avaliação da atividade “Formar(ações) CEI/EAUFPA”.

²¹ Faço a opção pela referida terminologia por compreender que as informações não estão dadas para coleta, mas são produzidas a partir dos instrumentos e estratégias elaborados.

4.4.1 Análise do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA

A primeira etapa da pesquisa empírica contou com a realização: a) dos procedimentos éticos da pesquisa; b) do estudo da realidade social da escola; c) da investigação sobre a materialização do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA.

a) Procedimentos éticos da pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará, por meio do parecer nº 6.309.833²². Seguindo os trâmites exigidos, o presente estudo foi submetido à avaliação pela Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Após aprovação foi expedida uma declaração de autorização para realização da pesquisa nas dependências da escola (Apêndice B). Os(as) docentes participantes e os(as) responsáveis das crianças da turma de Educação Infantil foram apresentados aos procedimentos da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C).

b) Estudo da realidade social da escola

Nesta etapa da pesquisa, realizei a análise da realidade da escola campo da pesquisa – a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). Para tanto, investiguei os documentos relativos aos aspectos históricos, legais, organizacionais e curriculares da trajetória da instituição. Nesse intento, ampliei o olhar sobre a realidade mais macro na qual se situa a EAUFPA, a saber, o coletivo de Colégios de Aplicação ativos no Brasil, por meio do instrumento, elaborado por mim, intitulado Questionário às Escolas e Colégios de Aplicação do Brasil (Apêndice G).

c) Investigação sobre a materialização do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA

Nessa etapa, realizei a coleta de informações sobre a materialização do trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) da Educação Especial participantes da Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA, nos anos de 2022 e 2023, com o intuito

²² Apêndice A

de conhecer as concepções e práticas que fundamentam o trabalho da Educação Especial na instituição no determinado tempo histórico no qual se processou a pesquisa. Para isso, além da análise documental, elaborei um conjunto de instrumentos para obtenção de informações. São eles: Ações da Coordenação de Educação Inclusiva (Apêndice F); Roteiro de entrevista com os(as) coordenadores(as) da Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA (Apêndice I); Questionário aos(às) docentes da Educação Especial da EAUFPA participantes da primeira etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA” (Apêndice K) e Formulário às famílias do público da Educação Especial da EAUFPA (Apêndice KK).

Posteriormente, afunilei as análises, direcionando o olhar sobre a articulação entre a modalidade da Educação Especial e a etapa da Educação Infantil. Essa etapa da pesquisa baseou-se em informações referentes ao ano de 2024. Para isso, elaborei os seguintes instrumentos: Roteiro de entrevista com a coordenadora da Educação Infantil da EAUFPA (Apêndice P); Roteiro de entrevista com a professora de Educação Especial participante da segunda etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA” (Apêndice Q) e Roteiro de entrevista com a professora de Educação Infantil participante da segunda etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA” (Apêndice R).

4.4.2 Planejamento, implementação e avaliação da atividade “Formar(ações) CEI/EAUFPA”

A atividade “Formar(ações) CEI/EAUFPA” teve sua origem no início da elaboração desse trabalho de tese e foi aprimorada ao longo do percurso da pesquisa. Após elaborar a caracterização e as análises parciais do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na EAUFPA, sob o prisma do referencial teórico adotado, avaliei a necessidade de organizar junto aos meus pares, professores(as) da Educação Especial da CEI, uma atividade formativa de caráter analítico e propositivo.

Além disso, a motivação em organizar o “Formar(ações) CEI/EAUFPA” tornou-se latente a partir das minhas vivências no curso de doutorado. No primeiro semestre de 2023, cursei uma disciplina eletiva intitulada “Formação de Professores e Trabalho Docente na Educação Especial”, organizada e ofertada por minha orientadora, professora Sônia Regina.

A disciplina teve por objetivo problematizar os processos de formação inicial e continuada de professores(as) da Educação Especial e discutir aspectos da organização do trabalho pedagógico para o público da Educação Especial (PEE), com base no sistema teórico-conceitual do materialismo histórico-dialético de Marx e Engels e da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski, teoria da psicologia orientada pelo princípio da dialética materialista. Por meio

desses estudos, tive acesso a uma literatura crítica da área da Educação Especial, com destaque as produções das professoras Enicéia Mendes, Maria Helena Michels, Rosalba Garcia e Kamille Vaz.

Considerando que o trabalho ocupa um lugar fulcral em investigações que adotam a perspectiva histórica e dialética, primeiro, devido à sua centralidade no processo de alienação e expropriação humana e, segundo, por constituir-se como uma atividade essencial à formação da consciência humana, ou seja, uma atividade capaz de alterar a subjetividade de homens e mulheres. Como consequência dos estudos na disciplina, passei a problematizar a forma de organização atual da Educação Especial predominante em nosso país, particularmente, no que tange as categorias do trabalho e da formação docente.

Frente ao exposto, avaliei ser pertinente compartilhar esses aprendizados e inquietações, oportunizados pela formação na pós-graduação, com os(as) meus(minhas) colegas da escola. Dessa necessidade emergiu a materialização da atividade formativa “Formar(*açôes*) CEI/EAUFPA”. Para isso, o referencial de Freire (1979), Ibiapina e Bandeira (2016), Curado Silva (2018) e Stetsenko (2016; 2021) apresentados anteriormente, subsidiaram a elaboração desse percurso formativo.

O nome “Formar(*açôes*)” carrega a intencionalidade de manter uma unidade entre teoria e prática, fundamentando-se na perspectiva da práxis, que privilegia a ação transformadora ancorada em um referencial teórico crítico que lhe subsidie. Com o intuito de elaborar uma identidade ao processo formativo, criei a seguinte imagem:

Figura 2 – Identidade visual do “Formar(*açôes*) CEI/EAUFPA”



Descrição da imagem: Imagem mostra dois balões de conversa sobrepostos. No segundo plano, balão na cor cinza. No primeiro plano, balão na cor verde, dentro escrito: Formar(*açôes*) Coordenação de Educação Inclusiva/Escola de

Aplicação da Universidade Federal do Pará. Abaixo ilustração de uma árvore na cor branca constituída por duas mãos unidas que formam o caule, sobre elas folhas soltas formam a copa. Abaixo escrito: Pesquisa de tese (Programa de Pós-graduação em Educação/ Universidade Federal do Pará) Barca, A.P. de dois mil e vinte e quatro.

A imagem incorpora elementos que caracterizam a atividade formativa. O balão de conversa faz referência aos diálogos e debates travados, enquanto a simbologia da árvore, representada por mãos, expressa o caráter de ação, construção crescente e coletiva.

O “Formar(*ações*)” teve como objetivo central oportunizar aos(às) docentes participantes momentos de estudos, debates e de intervenções na prática docente, favorecendo o processo reflexivo, a partir de um referencial teórico crítico, sobre as concepções e práticas do trabalho desenvolvido, incentivando, assim, sua reelaboração ou ampliação.

Nesse sentido, confirma-se que este trabalho de tese mantém coerência com a abordagem de pesquisa-ação crítica proposta por Ibiapina e Bandeira (2016), quando as autoras evidenciam que: “Nessa perspectiva, as pesquisas deixam de investigar para o professor e passam a investigar com o professor. Trabalhando na direção em que se exige que docentes se convertam em investigadores de suas próprias práticas, transformando suas compreensões e seus contextos” (p. 263). Além disso, considero que a proposta da atividade se mostra coerente com a postura ativista transformadora de Stetsenko (2016), perspectiva adotada desde a apresentação deste trabalho de tese.

A atividade formativa foi dividida em duas etapas, que serão brevemente apresentadas a seguir.

Formar(ações) CEI/EAUFPA: primeira etapa

A primeira etapa da atividade formativa “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA” contou com a participação dos(as) docentes da Educação Especial, efetivos(as) e substitutos(as), em exercício na EAUFPA. No primeiro encontro do “Formar(*ações*)”, realizado no mês de janeiro de 2024, apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos(às) sete docentes em exercício, todos(as) assinaram o documento, manifestando concordância em participar da pesquisa.

Posteriormente, enviei aos(às) participantes o Questionário inicial (Apêndice K), cujo objetivo foi obter informações para caracterizar o perfil docente dos(as) professores(as) participantes da pesquisa. Esse instrumento foi dividido em duas partes.

No segundo encontro do “Formar(*ações*)”, fui informada que os contratos das duas docentes substitutas, que haviam concordado em participar da pesquisa, haviam sido

encerrados. Na ocasião, fui apresentada às novas docentes substitutas contratadas, apresentei-lhes a pesquisa e, após assinarem o TCLE, ambas se tornaram participantes do estudo.

Propus ao grupo participante o seguinte objetivo: Estudar a literatura da área da Educação Especial, problematizar o trabalho docente nesse campo, no contexto da escola comum, e delinear possíveis ações potentes à atuação da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) na EAUFPA, de modo a favorecer a educação e o desenvolvimento das crianças e estudantes PEE matriculados na instituição.

A equipe concordou em participar do processo, de modo que a primeira etapa da atividade formativa contou com a participação de sete docentes da Educação Especial. As informações detalhadas sobre esses(as) participantes serão apresentadas nas próximas seções deste trabalho de tese. Essa etapa da pesquisa teve início em janeiro de 2024 e foi concluída em julho de 2024.

Formar(ações) CEI/EAUFPA: segunda etapa

A segunda etapa da atividade formativa “Formar(ações) CEI/EAUFPA” contou com a participação de uma docente da Educação Especial, atuante na CEI, uma docente da educação comum, atuante na Educação Infantil, e uma turma de Educação Infantil com 14 crianças de quatro e cinco anos, entre estas, três crianças participantes do PEE.

Tendo como referência Mendes (2023), propus ao coletivo participante a realização de uma práxis de trabalho colaborativo na interface entre Educação Especial e Educação Infantil. A coordenação da Educação Infantil concordou com a execução da pesquisa, formalizando sua anuência por meio da assinatura do TCLE. Da mesma forma, as docentes envolvidas e os(as) responsáveis pelas crianças da turma de Educação Infantil assinaram o TCLE, consentindo com a participação nessa etapa da pesquisa. As informações detalhadas dos(as) participantes mencionados(as) encontram-se nas próximas seções deste trabalho de tese. Essa fase da pesquisa foi desenvolvida de julho a outubro de 2024.

A seguir, apresento ao(à) leitor(a) uma síntese dos instrumentos metodológicos elaborados para produção das informações e utilizados ao longo da pesquisa empírica. Durante a apresentação dos resultados, mencionei a aplicabilidade de cada um deles:

1) Instrumento “Ações da Coordenação de Educação Inclusiva”: elaborado com o objetivo de sistematizar o perfil das ações que compuseram o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na EAUFPA nos anos de 2022 e 2023. O instrumento contempla sete

âmbitos: 1) ensino; 2) pesquisa; 3) extensão; 4) formação; 5) gestão; 6) ações com a graduação; 7) elaboração/organização de materiais. O material foi compartilhado virtualmente com a equipe docente da CEI, possibilitando a colaboração dos(as) docentes em seu preenchimento (Apêndice F).

2) Questionário às Escolas e Colégios de Aplicação do Brasil: o questionário foi enviado aos(as) diretores(as) das referidas instituições, via formulário digital, com o objetivo de coletar informações sobre a organização da Educação Especial nos Colégios e Escolas de Aplicação do nosso país. A finalidade foi localizar a organização da Educação Especial na EAUFPA, a partir de uma conjuntura mais ampla (Apêndice G).

3) Roteiro de entrevista com os(as) coordenadores(as) da Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA: para obtenção de informações acerca da dinâmica de atuação desse setor na Educação Especial da EAUFPA (Apêndice I).

4) Questionário aos(as) docentes da Educação Especial da EAUFPA participantes da primeira etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”: enviado por meio de formulário digital, com o objetivo de conhecer o perfil docente dos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA participantes da pesquisa. O instrumento foi dividido em duas partes, de modo a não tornar o processo cansativo aos(as) participantes (Apêndice K).

5) Roteiro de entrevista com a coordenadora da Educação Infantil da EAUFPA: teve como objetivo obter informações acerca das concepções e práticas dessa coordenação no que se refere ao trabalho colaborativo com a Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA (Apêndice P).

6) Roteiro de entrevista com a professora de Educação Especial participante da segunda etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”: teve como objetivo obter informações acerca das concepções e práticas que fundamentam o trabalho desenvolvido junto às crianças PEE da Educação Infantil, bem como obter informações sobre a materialização do trabalho da Educação Especial em interface com a Educação Infantil no contexto da Escola de Aplicação da UFPA (Apêndice Q).

7) Roteiro de entrevista com a professora de Educação Infantil participante da segunda etapa do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”: teve como objetivo coletar informações acerca das concepções e práticas que fundamentam o trabalho desenvolvido junto à turma de Educação Infantil, onde estavam matriculadas três crianças PEE, além de obter informações sobre a

materialização do trabalho da Educação Infantil em interface com a Educação Especial no contexto da Escola de Aplicação da UFPA (Apêndice R).

8) Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação Infantil: elaborado para subsidiar a observação feita pela professora de Educação Especial durante a sua atuação junto à turma de Educação Infantil com a crianças PEE (Apêndice S).

9) Instrumento “Práxis de trabalho docente colaborativo – Educação Especial e Educação Infantil”: material utilizado como orientação e registro da atuação docente da professora de Educação Especial durante a segunda etapa do “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA” (Apêndice X).

10) Documento “Planejamento coletivo”: material formativo desenvolvido para subsidiar o momento do planejamento coletivo entre as docentes da Educação Infantil e Educação Especial durante a segunda etapa do “Formar(*ações*)” (Apêndice Z).

11) Roteiro de entrevista avaliativa da práxis de trabalho colaborativo/Educação Infantil: teve como objetivo avaliar o percurso juntamente com a professora de Educação Infantil participante (Apêndice AA).

12) Roteiro de entrevista avaliativa da práxis de trabalho colaborativo/Educação Especial: teve como objetivo avaliar o percurso juntamente com a professora de Educação Especial participante (Apêndice CC).

13) “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”/primeira parte - ficha de avaliação: teve como objetivo avaliar o percurso de atividades que compuseram a primeira parte do Formar(*ações*). A ficha foi preenchida pelos(as) sete docentes da Educação Especial participantes (Apêndice EE).

14) “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”/segunda etapa - ficha de avaliação: teve como objetivo avaliar o percurso de atividades que compuseram a segunda etapa do Formar(*ações*). A ficha foi preenchida pelas duas docentes participantes, uma da Educação Especial e outra da Educação Infantil (Apêndice HH).

15) Formulário às famílias do público da Educação Especial da EAUFPA: enviado aos familiares e responsáveis pelas crianças e estudantes PEE matriculados na instituição no ano de 2024. O objetivo do formulário foi obter informações sobre as percepções dos familiares e responsáveis sobre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na instituição e do processo de inclusão na educação comum (Apêndice KK).

16) Formulário às famílias das crianças participantes da segunda etapa do “Formar(ações)”: enviado às famílias das três crianças PEE participantes da práxis de trabalho colaborativo entre Educação Especial e Educação Infantil. O objetivo do formulário foi obter informações sobre as percepções das famílias em relação ao período da pesquisa que viabilizou a oferta do AEE na turma de Educação Infantil (Apêndice MM).

4.5 Procedimentos de Análise

As informações produzidas dividem-se em quatro categorias: 1) Registos documentais; 2) Registros a partir da observação da pesquisadora; 3) Registros escritos produzidos pelos(as) participantes; e 4) Registros em áudio produzidos pelos(as) participantes.

Para manter a coerência teórico-metodológica anunciada, os registros documentais e os registros a partir da observação da pesquisadora foram analisados sob a ótica dialética, considerando categorias como contradição, totalidade e mediação que explicam os fenômenos do real (Cury, 1986; Konder, 2008).

A partir da perspectiva de Vigotski, os registros escritos e os registros em áudio produzidos pelos(as) participantes foram considerados fonte de informação que possibilitam análises voltadas à compreensão de aspectos relativos à consciência dos(as) participantes. Em outras palavras, esses registros constituem-se como materiais que permitem estabelecer relações entre a palavra e o pensamento, tema citado por Vigotski (1934/2009) como um problema que merecia atenção.

Para o autor, o pensamento e a linguagem, assim como as demais funções psicológicas superiores, não devem ser analisadas isoladamente, mas como funções inter-relacionadas da consciência. Vigotski (1934/2009) criticou o método de análise da psicologia que propunha a decomposição das totalidades psicológicas em elementos, para ele, os elementos não guardam aspectos da totalidade investigada.

Em contraposição, o autor propôs que a análise por elementos fosse substituída pela análise por unidades. Conforme Vigotski (1934/2009, p. 8) assegura “Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Acharmos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: *no seu significado*” (grifos do autor).

Para Vigotski, toda palavra significativa é uma generalização, e esta, por sua vez, constitui um “excepcional ato verbal do pensamento” (1934/2009, p. 9). Portanto, o significado é, ao mesmo tempo, um fenômeno da linguagem e do pensamento. O autor conclui que, “Sendo

assim, fica evidente que o método de investigação do problema não pode ser outro senão o método da análise semântica, da análise do sentido da linguagem, do significado da palavra” (1934/2009, p. 10).

Delari (2021, p.7) sintetiza essa concepção ao afirmar que “apenas se a unidade para análise for a ‘palavra significativa’ é que pode haver ‘análise semântica’”. Dessa forma, justifico que o tipo de análise adotado para o material coletado referente aos registros escritos e os registros em áudio produzidos pelos(as) participantes localiza-se na teoria de Vigotski como análise semântica.

Nesse sentido, para esse trabalho, elegi o método da análise por unidades, tomando como unidade de análise *os significados* produzidos pelos(as) participantes. Considero que, por meio dos significados produzidos pelos(as) participantes ao longo de todo o processo investigativo, foi possível apreender o movimento nas suas concepções, reconhecendo que esse processo ocorreu de forma dinâmica e contraditória. Em consonância com Delari (2015), considerei tanto os registros escritos, quanto os registros falados:

Entende-se que quando Vigotski diz somente ‘significado’, tenha ele em conta também que sem significado não há palavra (pronunciada, escrita ou gesticulada) e, por isso conclui-se ser o significado mais essencial do que o som, do que a forma gráfica ou do que o gesto. Mas vale dizer que, sem a existência ‘material’ do signo (seja ela sonora, visual, tátil ou de outra natureza) na relação social, também não há significado (p. 61)

Primeiramente, foi necessário transcrever os registros em áudio produzidos pelos(as) participantes. Na sequência, de posse dos registros escritos e das transcrições dos registros gravados em áudio, procedi com o atento exame de todo o material, sob a luz do referencial teórico-metodológico previamente apresentado, no qual privilegia-se a compreensão dos fenômenos em sua dinâmica, processualidade e totalidade (Cury, 1986; Konder, 2008).

Além disso, apoiei esse trabalho analítico na literatura da área da Educação Especial, utilizada ao longo da construção teórica deste trabalho. A partir desse movimento, elaborei as categorias de análise e desenvolvi suas respectivas interpretações.

Na próxima seção, intitulada “O trabalho docente na Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA” apresentarei os resultados da pesquisa vinculados ao primeiro objetivo específico deste trabalho de tese, qual seja: Conhecer o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA. Para tanto, inicio com aspectos gerais sobre a organização da Educação Especial no âmbito das Escolas e Colégios de

Aplicação do Brasil, para, em seguida, proceder com as análises, em específico, sobre o trabalho docente na Educação Especial no âmbito da EAUFPA.

5 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA

Na seção anterior, apresentei o método que norteia a elaboração desse trabalho, cuja base teórica central é o referencial de Vigotski assentado na dialética do materialismo histórico. Portanto, por meio do referencial escolhido busquei compreender o fenômeno investigado em sua dinâmica, considerando as múltiplas relações que o explicam.

A partir da presente seção, apresento os resultados da pesquisa empírica. Esta seção apresenta os resultados que respondem a primeira questão específica anunciada na introdução do texto: Como se materializa o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA? A seção está organizada em sete partes: 1) Do geral ao particular: A Educação Especial nos Colégios de Aplicação e na Escola de Aplicação da UFPA; 2) A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará; 3) A Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA; 4) A equipe docente de Educação Especial da EAUFPA; 5) O público da Educação Especial na EAUFPA; 6) Âmbitos do trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA e 7) O trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA: análises e discussões.

Os dados apresentados nas subseções a seguir, referentes aos anos 2022 e 2023, foram produzidos por meio de observação, anotações em diário de campo, análise de documentos da instituição, fotografias, entrevistas com coordenadores(as) da CEI e questionários destinados aos(as) gestores(as) dos Colégios de Aplicação do Brasil e à equipe docente da CEI. Adicionalmente, nas análises e discussões que serão apresentadas, o(a) leitor(a) encontrará informações referentes ao ano de 2024, oriundas de entrevistas realizadas com os(as) participantes e da análise de documentos do referido ano.

5.1 Do geral ao particular: A Educação Especial nos Colégios de Aplicação e na Escola de Aplicação da UFPA

Em coerência com o referencial teórico-metodológico adotado, cuja prioridade está em análises que procedam do todo às partes, avaliei ser pertinente demonstrar um panorama geral da organização da Educação Especial nos Colégios de Aplicação do Brasil (CAPs) de modo a localizar nessa totalidade a organização da modalidade na EAUFPA.

Em 2013, por meio da Portaria n. 959/MEC, definiu-se diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às universidades federais. A partir dela

ficou deliberado sobre a igualdade de acesso à instituição, extinguindo a reserva de vagas aos dependentes de servidores(as). Na ocasião dessa publicação, a Portaria apontou uma lista com 17 Colégios de Aplicação existentes no território nacional. Posteriormente, a Portaria n. 694 de 2022 alterou o documento de 2013, indicando o quantitativo de 24 Colégios de Aplicação ativos no Brasil. Esse quantitativo encontra-se distribuído do seguinte modo: Três instituições na Região Norte; Oito instituições na Região Nordeste; Uma instituição na Região Centro-Oeste; Oito instituições na Região Sudeste e Quatro instituições na Região Sul.

A fim de obter informações sobre a organização da modalidade da Educação Especial no âmbito dos CAPs do Brasil elaborei o instrumento intitulado “Questionário às Escolas e Colégios de Aplicação do Brasil” (Apêndice G) e enviei às 24 instituições ativas atualmente, obtive oito respostas sobre questões gerais a respeito da organização da modalidade. As informações referentes à EAUFGPA foram preenchidas por mim. A partir delas sistematizei os dados no quadro 4. As instituições respondentes serão identificadas por algarismos.

Quadro 4 – Caracterização geral da modalidade da Educação Especial nos Colégios de Aplicação do Brasil respondentes ao questionário

CAp ²³	Etapas/ Modalidades ofertadas	Ano da 1º matrícula PEE	Oferta de AEE	PEE em 2023	Presença de profissional de apoio escolar	Docentes do ensino comum em exercício	Docentes da EE em exercício
EAUFPA	EI ²⁴ , EF ²⁵ , EM ²⁶ , EJA ²⁷ e EE ²⁸	Sem informação	Sim, no contraturno	49	Monitores e cuidadores	170	07
CAp 1	EI, EF, EM e EE	Sem informação	Sim, no contraturno	18	Monitores	42	01
CAp 2	EI e EE	No mínimo desde 2012	Não	08	Não	07	0
CAp 3	1º e 2º ano do EF, EM, EJA e EE	2013	Sim, na sala comum e no contraturno	40	Cuidadores	100	02
CAp 4	EI, EF, EM e EE	2017	Sim, na sala comum, via Ensino Colaborativo	Aprox. 50	Em 2023, durante 1 mês somente	Sem informação	07
CAp 5	EI, EF, EM e EE	1997	Alguns atendimentos, mas ainda pouco estruturado	78	Mediadores (estudantes da graduação)	74	0
CAp 6	EF	Sempre recebeu	Sim, no horário regular de aula	38	Bolsistas (estudantes da graduação)	62	03
CAp 7	EF, EM e EE	2022	Sim, no contraturno	19	Bolsistas	47	01
Cap 8	EI, Anos iniciais do EF	Sem informação	Em fase de implementação	23	Apoio de sala e bolsistas	19	02

²³ Colégio de Aplicação

²⁴ Educação Infantil

²⁵ Ensino Fundamental

²⁶ Ensino Médio

²⁷ Educação de Jovens e Adultos

²⁸ Educação Especial

O quadro 4 evidencia que, entre o universo de respondentes ao questionário, a Escola de Aplicação da UFPA é a única instituição que oferece Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, além da modalidade de Educação Especial. Nota-se também que a EAUFPA oferta o AEE somente no contraturno.

Adicionalmente, o quadro 4 indica que a EAUFPA está entre as instituições com maior número de crianças e estudantes público da Educação Especial, bem como, apresenta um quadro de apoio escolar com duas categorias de suporte e dispõe do maior quantitativo de docentes da educação comum.

Essa breve sistematização, revela que a EAUFPA abrange uma ampla variedade de público estudantil, desde crianças da Educação Infantil, até os(as) estudantes da EJA, fato que conseqüentemente impõe à Educação Especial, enquanto modalidade transversal, o desafio de transitar entre etapas tão diversas. Observa-se também que na EAUFPA conta-se com monitores(as) e cuidadores(as) como apoio escolar, condição importante no processo efetivo de inclusão escolar, mas que merece atenção quanto ao papel desempenhado por esses agentes no processo educativo do PEE. Adiante aprofundarei esse aspecto.

Além disso, o quadro 4 reitera a desproporcionalidade entre o quantitativo de docentes da educação comum e o da Educação Especial na EAUFPA, circunstância que contribui para complexificação da efetivação de um trabalho mais articulado e colaborativo entre os(as) docentes.

Apesar de o “Questionário às Escolas e Colégios de Aplicação do Brasil” não ter sido respondido por todos os Colégios, pude obter algumas informações desta totalidade de instituições por meio do material do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp) intitulado “Sistematização dos dados dos formulários respondidos pelos diretores em fevereiro de 2023”.

De acordo com as respostas fornecidas 45,8% dos colégios não possuem professor(a) de Educação Especial, enquanto 54,2% afirmam possuir professor(a) de Educação Especial. Dos 24 colégios, 58,3% não possuem Sala de Recursos Multifuncionais, enquanto 41,7% afirmam possuir SRM. Sobre a oferta de Atendimento Educacional Especializado, 09 instituições não ofertam, enquanto 15 afirmam ofertar AEE.

Por meio das informações demonstradas, fica evidente que entre os CAPs há uma variedade de conjunturas, de um modo geral, e no que tange ao trabalho com o público da Educação Especial, de modo particular. Situação anunciada em nota elaborada pelo

CONDICAp, em novembro de 2022, e assinada pelos 17 CAPs que compunham o Conselho à época.

Por meio da Nota, as instituições reivindicam pela elaboração de políticas de Educação Especial para os Colégios de Aplicação que viabilizem recursos financeiros para área. Bem como, requerem pela ampliação do quadro docente de Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) para área de Educação Especial e de Libras, por fim, completam a reivindicação com a solicitação de:

Ampliação dos Quadros Técnicos dos Colégios possibilitando a efetivação de outros profissionais, tais como: profissional de apoio escolar, transcritor e revisor Braille, intérprete de libras, audiodescritor, ledores, assistente social, entre outros cargos que podem atuar e contribuir para a Inclusão Escolar (p. 3)

Por fim, a nota expressa reclamação sobre a disponibilização de funções gratificadas para coordenadores(as) dos setores responsáveis pela Educação Especial nos CAPs.

5.2 A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

5.2.1 Breve histórico

Em 1946, por meio do Decreto-Lei n. 9.053 ficou determinado que as Faculdades de Filosofia federais deveriam manter um ginásio de aplicação destinado a prática docente dos(as) discentes matriculados(as) no Curso de Didática. É neste cenário que surgiram as Escolas e Colégios de Aplicação no Brasil.

Em nosso estado, o primeiro movimento se deu com a criação da Escola Primária da Universidade, criada pela Resolução n. 01 de 09 de março de 1964, que aprovou o primeiro regimento da instituição. O documento apontava como finalidade principal a oferta gratuita do ensino primário aos filhos e filhas dos(as) servidores(as) da Universidade Federal do Pará.

Na sequência, criou-se o Colégio Universitário para absorver os(as) discentes do nível que, na época, denomina-se ginásial. Em 1975, foi implantado o Núcleo Pedagógico Integrado do Centro de Educação da UFPA (NPI) que incorporou, em sua organização, a Escola Primária e o Colégio Universitário.

A partir de 1999, a instituição incorporou uma nova estrutura administrativa e se deu a abertura de matrícula à comunidade externa da UFPA. Por meio deste novo regimento, ainda

em caráter experimental, passou-se a caracterizar a instituição como Núcleo de Integração da UFPA, buscava-se a vinculação direta do NPI à Reitoria da universidade.

Em 2009, por meio da Resolução n. 661, foi aprovado o Regimento da Escola de Aplicação da UFPA. De acordo com o art. 2º do Regimento, os objetivos da EAUFPA são: I – desenvolver ensino, pesquisa e extensão; II – ser campo de estágio para os cursos de graduação e, em especial as licenciaturas, em interação com as unidades acadêmicas pertinentes e outros; III – promover a integração entre a escola, a família e a comunidade. Até dezembro de 2024, este regimento estava em vigência.

5.2.2 Caracterização geral

Segundo informações obtidas na Divisão de Gestão de Pessoas da CPGA da EAUFPA, em janeiro de 2024, a escola contava com 151 docentes efetivos(as) e 19 docentes substitutos(as)²⁹. O quadro técnico dispunha de 48 servidores(as), destes(as), seis atuantes na função de coordenadores(as) pedagógicos(as), dois assistentes sociais e duas psicólogas.

Segundo os dados da Secretaria Acadêmica da escola, em 2022, a EAUFPA contou com 1267 matrículas: 62 crianças compunham a Educação Infantil, distribuídas em quatro turmas; 308 estudantes integravam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 12 turmas; 402 estudantes compunham os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 16 turmas; 458 estudantes integravam o Ensino Médio, distribuídos(as) em 18 turmas; e 37 estudantes estavam na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos(as) em três turmas.

Desse universo, 40 crianças e estudantes compunham o chamado público da Educação Especial. Esses(as) estavam distribuídos(as) da seguinte forma: sete na Educação Infantil; 18 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 09 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e seis no Ensino Médio.

Em 2023, a EAUFPA contou com 1231 matrículas: 69 crianças compunham a Educação Infantil, distribuídas em cinco turmas; 278 estudantes integravam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 15 turmas; 435 estudantes compunham os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 18 turmas; 398 estudantes integravam o Ensino Médio, distribuídos(as) em 15 turmas; e 51 estudantes estavam na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos(as) em duas turmas.

²⁹ Docentes aprovados(as) em processo seletivo simplificado com duração de até 02 anos de contrato.

Deste universo, 49 crianças e estudantes compunham o chamado público da Educação Especial. Esses(as) estavam distribuídos(as) da seguinte forma: cinco na Educação Infantil; 17 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 16 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 no Ensino Médio.

Em janeiro de 2024, a EAUFPA contabilizou 1254 matrículas: 75 crianças compunham a Educação Infantil, distribuídas em 05 turmas; 258 estudantes integravam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 15 turmas; 499 estudantes compunham os Anos Finais do Ensino Fundamental, distribuídos(as) em 20 turmas; 370 estudantes integravam o Ensino Médio, distribuídos(as) em 15 turmas; 52 estudantes na Educação de Jovens e Adultos, distribuídos(as) em duas turmas.

Desse universo, 61 crianças e estudantes compunham o chamado público da Educação Especial. Esses(as) estavam distribuídos(as) da seguinte forma: seis na Educação Infantil; 16 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 25 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 14 no Ensino Médio.

Por meio dessa caracterização geral, é possível inferir que o quantitativo de técnicos atuantes na coordenação pedagógica e setores de assistência social e psicologia é insuficiente quando considerado o quantitativo de docentes, de crianças e estudantes matriculados(as) e seus familiares.

O modo de ingresso na EAUFPA se dá por meio de sorteio público, regido por edital, que costuma acontecer no início de cada ano letivo.

5.3 A Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA

Na Escola de Aplicação da UFPA, os(as) professores(as) da Educação Especial são vinculados a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI). A CEI foi criada em 2012 por meio da Resolução 099, de 17 de maio. Contudo, a coordenação recebeu as primeiras professoras efetivas, aprovadas em concurso público da EAUFPA, para o cargo de professor(a) de Educação Inclusiva, somente em 2016, quatro anos após a sua criação.

Destaca-se que a EAUFPA, bem como os demais CAPs do Brasil, não foi contemplada pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais instituído pela Portaria MEC n. 13 de 2007 em virtude dos critérios estabelecidos pelo programa. Portanto, a instituição não dispõe dos recursos, mobiliários e equipamentos enviados às instituições escolares, participantes do programa, com vistas a subsidiar o trabalho pedagógico desenvolvido com o PEE.

Convém problematizar a designação da CEI como “Coordenação de Educação Inclusiva”, uma vez que esse setor da EAUFPA atua no âmbito da Educação Especial. Por conseguinte, cabe avaliar a nomenclatura do cargo de professor(a) de “Educação Inclusiva”, denominada aos(às) docentes desta coordenação que, pela natureza do trabalho desenvolvido, são professores(as) de Educação Especial, pois atuam junto ao PEE.

Essa questão de nomenclatura não se esgota em denominações, ela está relacionada a uma questão conceitual da atuação e do papel destes(as) professores(as) no âmbito escolar. A priori, é possível inferir que a origem dessa conjuntura se dá na elaboração do documento que instituiu a CEI, a Resolução n. 099 de 2012, cujo texto não explicita que o referido setor tem o objetivo de atuar junto ao público da Educação Especial.

De modo generalista, a Resolução n. 099 de 2012 prevê, no art. 3º, que o principal objetivo da referida Coordenação é o de “consolidar práticas inclusivas significativas que possam contribuir para que os discentes, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, atinjam patamares excelentes de desempenho” (p.1).

Conjecturo que naquele momento histórico, a intencionalidade na criação da CEI fosse de implantar na EAUFPA um setor que atuasse no âmbito da Educação Inclusiva, entendido como um campo amplo que envolve diferentes segmentos de pessoas, historicamente excluídos da escola, incluindo neste grupo crianças e estudantes participantes do público da Educação Especial. Porém, em virtude da confusão conceitual, na qual Educação Inclusiva é tida como sinônimo de Educação Especial, dos sete editais expedidos pela EAUFPA para contratação do quadro docente para atuar na CEI, quatro previam como requisito para o cargo, além da licenciatura, cursos de “especialização em Educação Especial ou Educação Inclusiva”. Desse modo, a CEI absorveu profissionais com formação e trajetória na área da Educação Especial e assim consolidou seu papel na referida área, enquanto modalidade transversal à educação, relativa ao chamado público da Educação Especial e não aos demais segmentos que compõe a área da Educação Inclusiva.

Assim sendo, sugere-se rever a denominação da Coordenação, bem como a nomenclatura do cargo ocupado pelos(as) docentes atuantes na CEI, de modo a elucidar a identidade profissional dos(as) docentes e a natureza do trabalho desenvolvido por eles(as), de modo a sanar dúvidas sobre a atuação da equipe de Educação Especial frente à comunidade escolar.

Até dezembro de 2024, estava em vigor na EAUFPA a Resolução n. 4.905 de 2017 que trata do Projeto Pedagógico da escola. O documento foi elaborado ao longo de um período de estudos e diálogos entre diferentes segmentos da instituição. O documento prevê atualizações

a cada triênio, contudo, a versão que consta no site da escola ainda é a de 2017, cujo conteúdo merece atenção no tópico que trata da Educação Especial.

Toma-se a área da Educação Inclusiva sob referência da Declaração de Salamanca de 1994, cuja defesa está na inclusão e oferta de apoio educacional a todas as crianças com “necessidades educacionais especiais”, terminologia utilizada para abarcar pessoas de diferentes segmentos historicamente excluídos, incluindo aquelas que compõe o público da Educação Especial na educação brasileira. Portanto, prevê uma ação educativa mais ampla, no que tange às crianças e estudantes contemplados(as).

Ao mesmo tempo, o documento menciona a PNEEPEI de 2008, cujo público da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, são “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”, ou seja, restringe-se a ação da modalidade nessa parcela discente. Indicando uma dubiedade sobre qual vem a ser o público de atuação da Coordenação de Educação Inclusiva.

Embora o PP da instituição aponte metas importantes e necessárias à educação de crianças e estudantes PEE, como a garantia da acessibilidade do espaço físico, a composição de equipe multiprofissional e o provimento de formação continuada aos(as) docentes e técnicos-administrativos, nota-se que, concernente à modalidade da Educação Especial, a elaboração do Projeto Pedagógico da instituição carece de atualização e de definições conceituais teoricamente solidificadas sobre o papel da Educação Especial no processo educativo das crianças e estudantes PEE no contexto da escola comum. Avalio que a participação efetiva dos(as) docentes da Educação Especial no percurso dialógico e criativo do documento pode colaborar para sanar tais questões.

Abaixo, o quadro 5 reúne todos os documentos da EAUFPA analisados para a elaboração feita até aqui.

Quadro 5 – Documentos da EAUFPA analisados

Título	Ano	Conteúdo
Resolução n. 661	2009	Aprova o Regimento da Escola de Aplicação da UFPA
Resolução n. 099	2012	Dispõe sobre a criação da Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação
Resolução n. 4.905	2017	Aprova o Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação da UFPA
Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação	2017	Projeto Pedagógico da Escola de Aplicação

5.4 A equipe docente de Educação Especial da EAUFPA

Até dezembro de 2024, a equipe da CEI contava com sete docentes em exercício. O quadro abaixo apresenta um detalhamento maior do perfil docente atuante na CEI. As informações contidas no quadro foram extraídas do questionário inicial preenchido pelos(as) professores(as). Preservei a identidade dos(as) participantes por meio dos nomes de colegas professores(as), da educação comum e da Educação Especial, que marcaram a minha trajetória profissional, e com os(as) quais vivenciei efetivamente a organização de práticas colaborativas exitosas na escola pública.

Quadro 6 – A equipe docente da Educação Especial: ano 2024

Nome fictício	Atuação na CEI	Tempo na EAUFPA	Tempo de atuação na EE	Etapa que atua e quantidade de criança/estudante	Formação inicial/ Ano de conclusão	Pós-graduação na área/modalidade/ano de conclusão
Alessandra	Docência	Menos de 02 anos	Menos de 02 anos	Ed. Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (11)	Licenciatura Plena em Pedagogia/2003	Especialização em Educação Especial e Inclusiva/ * ³⁰ /2016
Ana	Docência	Menos de 02 anos	Menos de 02 anos	Ensino Médio (12)	Licenciatura Plena em Pedagogia/2013	Especialização em Educação Especial e Inclusiva/presencial/2015
Leila	Docência	De 08 a 10 anos	Mais de 10 anos	Anos Finais do Ensino Fundamental (10)	Licenciatura Plena em Pedagogia/2008	1) Especialização em Autismo: A Prática do Ensino Estruturado Aplicada à Educação de Pessoas com TEA/a distância/2019 2)Especialização em Intervenção ABA para Autismo e Deficiência Intelectual/a distância/2022
Marcelle	Coordenação	De 08 a 10 anos	Mais de 10 anos	Coordenação	Licenciatura Plena em Pedagogia/2008	Especialização em Atendimento Educacional Especializado/ a distância /2020
Ricardo	Coordenação/ Docência	De 02 a 05 anos	Mais de 10 anos	Coordenação/ Ensino Médio (01)	Licenciatura Plena em Educação Física/2010	Especialização em Educação Especial com ênfase na inclusão/presencial/2012
Thara	Docência	De 08 a 10 anos	Mais de 10 anos	Anos Finais do Ensino Fundamental (11)	Licenciatura em Ciências Biológicas/2007	1) Especialização em LIBRAS/ Semipresencial/ * 2) Especialização em Educação Especial e Inclusiva com ênfase em neurociência/ a distância/ *
Vanessa	Docência	Menos de 02 anos	Menos de 02 anos	Anos Iniciais do Ensino Fundamental (12)	Licenciatura Plena em Pedagogia/2019	Especialização em Educação Especial e Inclusiva/ a distância/2021

³⁰ O símbolo indica que o(a) participante não forneceu a informação ao questionário

Em relação à faixa etária, a idade do grupo variou de 26 a 45 anos, sendo que um(a) participante estava na faixa etária dos 26 aos 31 anos, quatro participantes estavam na faixa etária dos 32 a 40 anos e dois participantes na faixa etária dos 41 a 45 anos. Dois afirmaram não ter filhos(as). Destaca-se que do total de sete docentes respondentes, apenas um é do gênero masculino. A partir do exposto no quadro, nota-se que a maior parte do grupo atua na docência na Educação Especial há mais de dez anos. Sobre o tempo de atuação na EAUFPA, verifica-se que apenas três docentes trabalham na escola há mais de oito anos.

Pelo quadro 6 evidencia-se que a Educação Especial na EAUFPA transita por todas as etapas da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Verifica-se que um(a) docente acumula duas formas de atuação, docência e coordenação, e um(a) docente atua em mais de uma etapa da educação básica, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

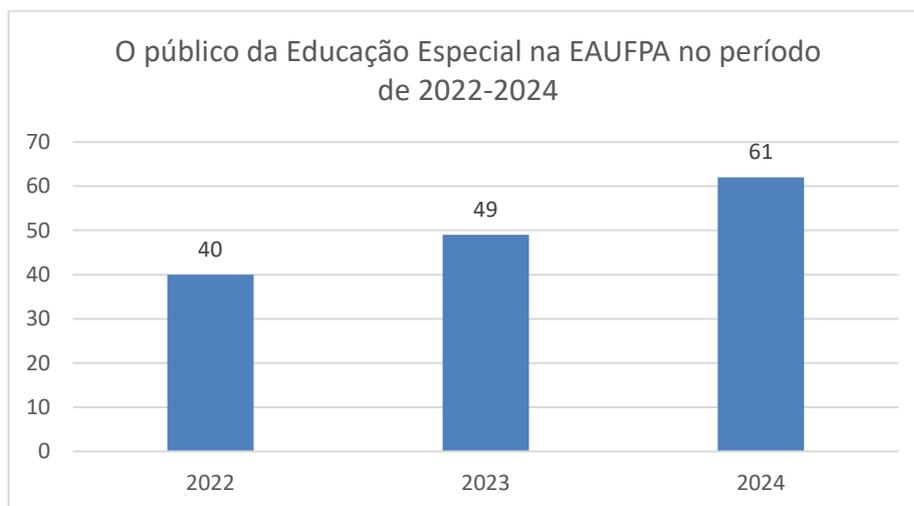
Conforme o quadro 6, sobre a formação inicial dos(as) docentes, observa-se a prevalência no curso de Pedagogia. Nota-se que apenas dois docentes concluíram o curso antes de 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial. Apesar disso, todos(as) os(as) professores(as) afirmam que, ao longo do curso de graduação, cursaram ao menos uma disciplina referente à área da Educação Especial. Evidencia-se também que, apenas um(a) docente não possui pós-graduação *stricto sensu*, entre aqueles(as) que possuem, nota-se a prevalência no curso de Doutorado.

Por meio das respostas fornecidas pelos(as) participantes nota-se que 100% dos(as) docentes da Educação Especial da CEI buscaram qualificação na área por meio de cursos de especialização em instituições privadas. Esse dado reforça a conjuntura histórica que constituiu a formação de professores(as) da Educação Especial em nosso país (Garcia, 2011), marcada pela baixa oferta de formação oriundas de instituições públicas.

5.5 O público da Educação Especial na EAUFPA

Conforme apontado na seção anterior, o público da Educação Especial na EAUFPA vem crescendo expressivamente nos últimos anos. Em 2022, a EAUFPA contava com 40 crianças/estudantes participantes do PEE. Em 2023, esse número passou para 49. Em 2024, a CEI contabilizou 61 matrículas de crianças/estudantes público da Educação Especial. O gráfico a seguir ilustra esse aumento progressivo do PEE na EAUFPA.

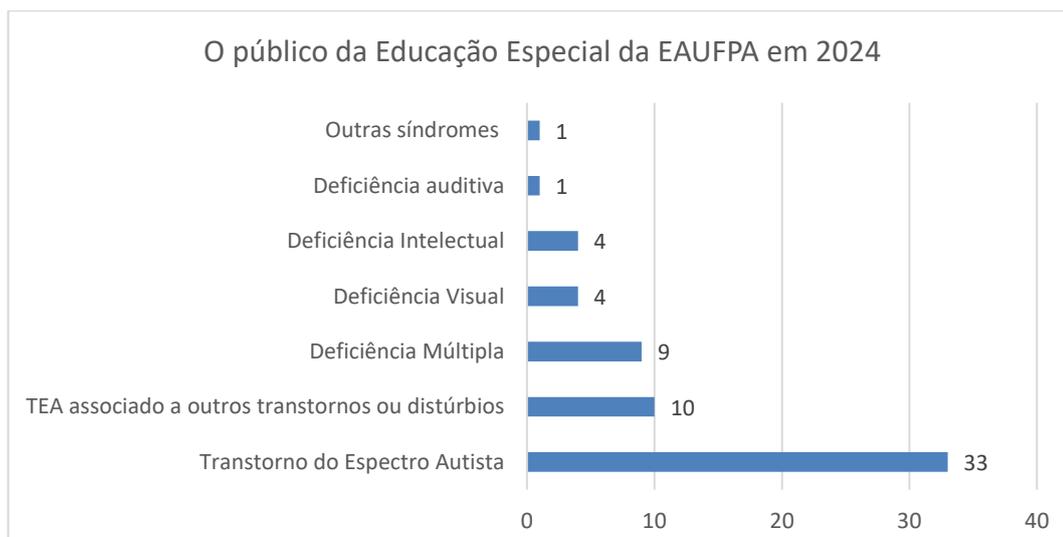
Gráfico 1 – O público da Educação Especial na EAUFPA no período de 2022-2024



Descrição: Gráfico composto por três colunas na cor azul. Essas representam o quantitativo do público da educação especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará em cada ano. Da esquerda para direita de 2022 até 2024. Na lateral, esquerda, há uma fileira vertical, com a numeração de zero a 70. Na primeira coluna quarenta. Na segunda coluna quarenta e nove. Na terceira coluna sessenta e um.

Por meio do gráfico 2, detalharei o perfil discente que compõe o PEE da Escola de Aplicação, considerando a lista de crianças/estudantes matriculadas em 2024.

Gráfico 2 – Detalhamento do público da Educação Especial da EAUFPA em 2024



Descrição: Gráfico mostra informações na horizontal. À esquerda, há informações escritas. À direita, há barras horizontais na cor azul. Primeira linha: Outras síndromes quantidade um. Segunda linha: Deficiência auditiva quantidade um. Terceira linha: Deficiência intelectual quantidade quatro. Quarta linha: Deficiência visual quantidade quatro. Quinta linha: Deficiência múltipla quantidade nove. Sexta linha: Transtorno do Espectro Autista associado a outros transtornos ou distúrbios quantidade dez. Sétima linha: Transtorno do Espectro Autista quantidade trinta e três.

De acordo com o gráfico acima, nota-se que no PEE da EAUFPA há uma prevalência de crianças/estudantes com TEA, correspondendo a quase 70% do total de matrículas do PEE. Nota-se também, que há uma pluralidade nas especificidades que compõem o público. Conseqüentemente, essa conjuntura impõe desafios aos(às) docentes da Educação Especial, uma vez que a equipe precisa atuar frente a questões específicas pertinentes aos diferentes segmentos que compõem o PEE, trabalhar no apoio ao processo educativo dessas crianças e estudantes nas diferentes etapas da educação básica nas quais eles(as) estão distribuídos(as), organizar a oferta de processos formativos à comunidade escolar e realizar orientações às famílias.

5.6 Âmbitos do trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA

5.6.1 A Educação Especial na EAUFPA: Caracterização geral

Conforme demonstrado nas subseções anteriores, a modalidade da Educação Especial é organizada pela Coordenação de Educação Inclusiva na EAUFPA. Considerando os anos de

2022 e 2023, nesse tópico mostrarei ao(à) leitor(a) as ações que caracterizam o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na instituição.

Por meio do instrumento “Ações da Coordenação de Educação Inclusiva” (Apêndice F), cujo objetivo foi sistematizar o perfil das ações que compuseram o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na EAUFPA nos anos de 2022 e 2023 foi possível identificar e categorizar os âmbitos centrais de atuação da Coordenação. Elaborei o instrumento e compartilhei com os(as) docentes para que todos(as) pudessem fazer parte da investigação. Contudo, a adesão a essa tarefa foi bem incipiente, a participação da equipe foi discreta, por isso, realizei boa parte do preenchimento do instrumento.

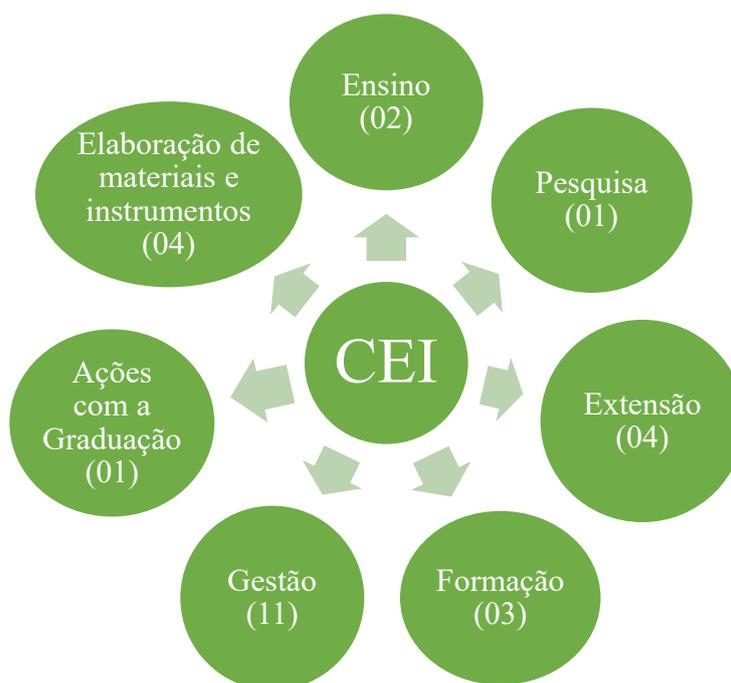
Para sistematizar as ações de 2022 contei com a memória e com os registros do trabalho realizado nesse período. Sobre o registro no instrumento das ações desenvolvidas no ano de 2023, pude fazê-lo de modo mais detalhado no período de janeiro a junho do referido ano. Após esse período, contei com as informações disponibilizadas pela equipe da CEI, uma vez que eu já estava afastada da instituição para licença aprimoramento.

Avalio que a utilização desse instrumento cumpriu o papel de desvelar os âmbitos centrais que aloca as ações do trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA. Foi possível perceber que as ações ocorreram, essencialmente, em sete âmbitos: 1) Ensino; 2) Pesquisa; 3) Extensão; 4) Formação; 5) Gestão; 6) Ações com a Graduação e 7) Elaboração de materiais e instrumentos.

A seguir demonstrarei, por meio da combinação de figuras e de quadros, as ações de cada âmbito do trabalho desenvolvido pela equipe docente da CEI, nos anos 2022 e 2023. Posteriormente, explicarei ao(à) leitor(a) em que consiste cada ação, procedendo com as devidas análises.

A figura 3 indica o quantitativo dos tipos de ações em cada âmbito do trabalho desenvolvido pelos(as) professores da Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA no ano de 2022.

Figura 3- Âmbitos e ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2022



Fonte: Elaboração da autora

Descrição da imagem: Imagem mostra, ao centro, um círculo na cor verde, dentro escrito CEI. Do círculo, setas direcionam para sete círculos verdes. Dentro deles, no sentido horário escrito: ensino dois, pesquisa um, extensão quatro, formação três, gestão onze, ações com a graduação um, elaboração de materiais e instrumentos quatro.

O quadro 7 mostra o detalhamento das ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2022.

Quadro 7 – Tipos de ações por âmbito do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2022

Âmbitos do trabalho docente	Quant.	Tipos de ações
Ensino	2	Atendimento Educacional Especializado; Participação em Conselhos de classe.
Pesquisa	1	Orientação, elaboração e submissão de trabalhos em eventos e/ou publicações periódicas
Extensão	4	Roda Inclusiva; Quintal Literário Inclusivo; Espaço Conviver – Jogos Internos; Participação na organização de eventos acadêmicos da EAUFGPA.
Formação	3	Reunião de Transição; Diálogos Cooperativos Inclusivos; Encontros Formativos com Cuidadores e Monitores.
Gestão	11	Gerenciamento do quadro de profissionais cuidadores; Planejamento, implementação e acompanhamento do Programa

		PIBAsic ³¹ ; Reunião com as famílias; Composição de banca de processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto; Colaboração com as famílias para aquisição de auxílio Kit PcD ³² de Tecnologia Assistiva; Intermediação no processo de reforma do espaço físico da CEI; Gerenciamento da utilização de recursos financeiros destinados à Coordenação; Participação em reuniões administrativas com a gestão da escola; Participação em reuniões do Conselho Escolar; Participação em comissão de matrícula; Participação em eventos da EAUFPA.
Ações com a Graduação	1	Atuação junto aos(as) estudantes de estágio supervisionado.
Elaboração de materiais e instrumentos	4	Identidade Inclusiva; Material expositivo da Reunião de Transição 2022; Pautas Inclusivas; Relatórios de devolutivas 2022.

A figura 4 indica o quantitativo dos tipos de ações em cada âmbito do trabalho desenvolvido pelos(as) professores da Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA no ano de 2023.

Figura 4- Âmbitos e ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2023

³¹ Programa de Bolsa Acadêmica de Inclusão na Educação Básica

³² Auxílio oferecido pela UFPA, durante a pandemia de COVID-19, às crianças e estudantes PEE contemplados



Fonte: Elaboração da autora

Descrição da imagem: Descrição da imagem: Imagem mostra, ao centro, um círculo na cor alaranjada, dentro escrito CEI. Do círculo, setas direcionam para sete círculos alaranjados. Dentro deles, no sentido horário escrito: ensino três, pesquisa um, extensão cinco, formação cinco, gestão doze, ações com a graduação três, elaboração de materiais e instrumentos dez.

O quadro 8 mostra o detalhamento das ações do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2023.

Quadro 8 – Tipos de ações por âmbito do trabalho docente desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva em 2023

Âmbitos do trabalho docente	Quant.	Tipos de ações
Ensino	3	Atendimento Educacional Especializado; Participação em Conselhos de classe e CEI na Sala.
Pesquisa	1	Orientação, elaboração e submissão de trabalhos em eventos e/ou publicações periódicas
Extensão	5	Roda Inclusiva; Quintal Literário Inclusivo; Espaço Conviver – Jogos internos; Elaboração, submissão e aprovação do projeto LACEB ³³ ; Participação na organização de eventos acadêmicos da EAUFPA.

³³ Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica

Formação	5	Diálogos de Transição; Diálogos Cooperativos Inclusivos; Encontros Formativos com Cuidadores e Monitores; Oficinas; Assessoramento Docente.
Gestão	12	Gerenciamento do quadro de profissionais cuidadores; Acompanhamento do Programa PIBasic; Reunião com as famílias; Participação em eventos da EAUFPA; Participação em banca de concurso para cargo de docente efetivo em Educação Especial; Participação em reuniões administrativas com a gestão da escola; Participação em reuniões do Conselho Escolar; Atuação intersetorial; Participação em banca de processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto em Educação Especial e em Libras; Intermediação no processo de reforma do espaço físico da CEI; Gerenciamento da utilização de recursos financeiros destinados à Coordenação; Participação em comissão de matrícula.
Ações com a Graduação	3	Atuação junto aos(as) estudantes de estágio supervisionado; Atuação interna com estudantes da graduação; Atuação externa com estudantes da graduação.
Elaboração de materiais e instrumentos	10	Material expositivo dos Diálogos de Transição 2023; Pautas Inclusivas; Plano de Estágio na CEI; Painéis alusivos às datas comemorativas; Descrição de materiais visuais; Cartilhas orientadoras à comunidade escolar; Instrumento que relaciona cada discente à equipe docente responsável; Um olhar sobre mim – Família; Olhar Inclusivo; Relatórios de devolutivas 2023.

Agora que o(a) leitor(a) pôde obter um panorama geral da atuação da CEI na EAUFPA, nos anos de 2022 e 2023, detalharei em que consiste cada ação citada nos quadros acima. Para tanto, aloquei as ações dos anos supracitados por âmbitos comuns e realizei um minucioso detalhamento das ações a fim de tornar bem evidente a natureza do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na instituição. Acredito que a representação da realidade pormenorizada constitui um bom terreno para análises que consideram o contraditório e as mediações que explicam o fenômeno do real.

1) Âmbito Ensino:

Considerando os dois anos analisados, nota-se que nesse âmbito encontram-se três tipos de ações: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a participação nos Conselhos de classe e o CEI na Sala.

O Atendimento Educacional Especializado corresponde ao trabalho dos(as) docentes da CEI junto às crianças e estudantes PEE no contraturno à educação comum. Esse trabalho está organizado a partir das orientações legais previstas na Resolução n. 02 de 2009, que trata sobre as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica. A maior parte da carga horária da equipe docente da CEI é dedicada a essa ação. Na seção VI, apresento um maior detalhamento do planejamento, implementação e avaliação do AEE realizado na instituição.

Nos anos de 2022 e 2023, os(as) professores(as) da CEI participaram das reuniões de Conselho de classe organizadas pelas coordenações das etapas de ensino. Os Conselhos são momentos oportunos para diálogos e trocas sobre as crianças/estudantes PEE junto aos(as) docentes da educação comum. Nesses dois anos, a CEI inseriu essas atividades nos cronogramas de ações quando essas reuniões foram informadas previamente.

O CEI na Sala corresponde a atuação da CEI diretamente nas salas de aula do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio e nas salas de referência da Educação Infantil, nas quais há crianças e estudantes participantes do PEE. A iniciativa começou em 2023 e foi planejada, executada e avaliada pela equipe docente da CEI. Esse trabalho se deu de forma pontual no referido ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. As atividades CEI na Sala tiveram como objetivo atuar na conscientização das crianças e estudantes a respeito da diversidade humana. As atividades ocorreram por meio de dinâmicas e interações sobre questões que perpassam o tema da diversidade, com o objetivo de incentivar as crianças e estudantes a respeitarem e acolherem seus pares.

2) Âmbito Pesquisa

Nesse âmbito encontra-se um tipo de ação que corresponde a atuação na orientação, elaboração e submissão de trabalhos em eventos e/ou publicações periódicas. Tanto em 2022, quanto em 2023, os(as) docentes da CEI atuaram, de modo colaborativo com seus pares, ou junto aos(as) profissionais cuidadores(as) e monitores(as) na elaboração de produções acadêmicas com vistas à apresentação e/ou publicações em eventos internos e externos à EAUFPA. De acordo com as informações fornecidas pela CEI, no período de 2022 a 2023, foram registradas 15 publicações/apresentações dessa natureza.

3) Âmbito Extensão

Considerando os dois anos analisados, nesse âmbito encontram-se cinco tipos de ações: Projeto Roda Inclusiva; Projeto Quintal Literário Inclusivo; Espaço Conviver – Jogos Internos; Elaboração, submissão e aprovação do projeto LACEB; Participação na organização de eventos acadêmicos da EAUFPA.

O Roda Inclusiva foi é projeto de extensão, aprovado pela Coordenação de Pesquisa e Extensão da EAUFPA, por meio da Portaria n. 169/2022, cujo objetivo é oportunizar momentos de partilhas, interações e debates entre diferentes segmentos da comunidade escolar da EAUFPA, bem como de outras instituições. Os temas das Rodas Inclusivas transitam no âmbito da inclusão social de pessoas participantes do público da Educação Especial. O projeto conta com a participação voluntária de docentes, estudantes, monitores(as), profissionais cuidadores(as) e familiares. O Roda Inclusiva conta com edições internas e externas à EAUFPA.

Figura – 5 Projeto Roda Inclusiva



Fonte: coleta de informações da pesquisa empírica

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra uma sala de aula. Pessoas sentadas em carteiras na cor azul organizadas em círculo.

O Quintal Literário Inclusivo é um projeto de extensão, aprovado pela Coordenação de Pesquisa e Extensão da EAUFPA, por meio da Portaria n. 081/2022, cujo objetivo é criar na Escola de Aplicação da UFPA um espaço de leitura e convivência não convencional ao ar livre com materiais e recursos de literatura em diversos formatos. O projeto foi proposto por mim no

âmbito da CEI e, durante 2022 e 2023, foi desenvolvido sob minha coordenação, envolvendo professores(as) da Educação Especial, da educação comum e uma coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental desde o momento de escrita do projeto, passando pelo planejamento, implementação e avaliação. De acordo com o texto que anuncia o Quintal Literário Inclusivo, os objetivos do projeto são:

Promover vivências coletivas e inclusivas para e com os estudantes da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), familiares/responsáveis e profissionais da EAUFPA; Oportunizar a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial em atividades junto aos seus pares; Viabilizar práticas inclusivas no currículo escolar da EAUFPA; Incentivar o hábito da leitura nos/as participantes; Oportunizar a participação de familiares em ações dentro da EAUFPA; Incentivar a aproximação entre os estudantes e demais profissionais da EAUFPA; Favorecer a valorização e o respeito à diversidade humana e Colaborar com a construção de uma cultura inclusiva dentro da EAUFPA (p.7).

Figura 6 – Projeto Quintal Literário Inclusivo



Fonte: Registro da Escola de Aplicação da UFPA

Descrição da imagem: Fotografia colorida vista de cima mostra, sob a sombra de uma árvore, área ao ar livre com areia. Há barraca, balanço e tecidos no chão. Crianças e adultos manuseiam livros

O Espaço Conviver – Jogos Internos consiste em uma ação realizada pela CEI juntamente com a equipe docente de Educação Física da EAUFPA. Ele é organizado a partir de três eixos temáticos: Atividades lúdicas e brincadeiras; Atividades Psicomotoras e Jogos de mesa e

tabuleiro. O Espaço Conviver é destinado a toda comunidade escolar e as atividades desenvolvidas não são substitutivas àquelas desenvolvidas ao longo dos Jogos Internos.

Em 2022, foi lançado o Edital PROEG³⁴ n. 13/2022 – Edição LABINFRA 2023 que previa recursos de capital e custeio com vistas a reestruturação da infraestrutura laboratorial no âmbito dos diversos cursos de graduação e da educação básica, técnica e tecnológica da UFPA. A coordenação da CEI empenhou-se nessa laboriosa tarefa e elaborou o projeto intitulado Laboratório de Acessibilidade Curricular da Educação Básica (LACEB). Após tramitar em todas as etapas, o projeto foi aprovado, e em 2023, o LACEB foi inaugurado na EAUFPA sob coordenação da CEI. As ações do LACEB estão assentadas no tripé institucional: ensino, pesquisa e extensão, almejando envolver docentes, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar.

4) Âmbito Formação

No âmbito de ações de formação docente, ao confrontar as ações de 2022 e 2023, conclui-se que a equipe docente da CEI realizou cinco tipos de atividades durante o período. São elas: Diálogos de Transição³⁵; Diálogos Cooperativos Inclusivos; Encontros Formativos com Cuidadores e Monitores, Oficinas e Assessoramento Docente.

Os Diálogos de Transição consistem em momentos em que a equipe docente da CEI dialoga com os(as) docentes e coordenadores(as) da educação comum sobre o público da Educação Especial identificado na EAUFPA no referido ano. Os Diálogos de Transição ocorrem ao longo de uma semana, no início dos anos letivos.

Nos Diálogos de Transição, por meio de um material expositivo, apresenta-se cada criança/estudante. Entre as informações disponibilizadas estão: nome, turma, idade, diagnóstico, histórico na EAUFPA, professores(as) da sala comum/referência, professor(a) de AEE³⁶, monitor(a), natureza do atendimento, terapias e atendimentos, medicação, habilidades pré-acadêmicas e adaptativas, interesses, fatores de desorganização e possíveis caminhos pedagógicos.

Os Diálogos Cooperativos Inclusivos ocorrem ao longo dos períodos letivos e consistem em momentos formativos organizados pela Coordenação de Educação Inclusiva. Os (As)

³⁴ Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

³⁵ Essa atividade era denominada de Reunião de Transição em 2022. Em 2023, passou a ser denominada de Diálogos de Transição.

³⁶ Nomenclatura encontrada no material expositivo analisado

docentes da educação comum são convidados a participarem voluntariamente. Entre o período de 2022 e 2023, os Diálogos Cooperativos Inclusivos abordaram temáticas como: Autismo no Ensino Médio; Libras; Materiais Acessíveis; Transtorno do Espectro Autista; Baixa visão e cegueira; Desenvolvimento motor típico e sinais de alerta de TEA; Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Opositor Desafiador: caminhos possíveis e Construção de Rotinas.

Os Encontros Formativos com Cuidadores e Monitores consistem em momentos organizados à equipe de monitores(as) e cuidadores(as). No período analisado, a equipe da CEI organizou estudos acerca de conceitos específicos da área da Educação Especial, bem como sobre a legislação vigente referente à área. Além disso, nesses momentos, a equipe de monitores(as) e cuidadores(as) pôde compartilhar sobre as vivências na educação comum junto às crianças e estudantes PEE.

Em 2023, a CEI atuou na organização de oficinas, oportunidade em que os(as) docentes da educação comum foram convidados(as). As oficinas abordaram temáticas como: A Construção do PEI³⁷ para estudantes com TEA; Acessibilidade Curricular; A construção do PEI no Ensino Médio; A construção do PEI no Ensino Fundamental e Oficina de Audiodescrição.

No período analisado, o assessoramento docente realizado pela equipe docente da CEI se deu de duas formas: por agendamento e por meio do envio de atividades para ajustes curriculares. A primeira forma ocorria quando o(a) professor(a) da educação comum agendava um horário para uma conversa com o(a) professor(a) de Educação Especial. A segunda forma se dava por meio do envio de atividades para ajustes curriculares. A equipe da CEI recebia o material por e-mail e após cinco dias úteis o devolvia com contribuições.

5) Âmbito Gestão

Ao comparar os tipos de ações desenvolvidos no âmbito da gestão nos anos de 2022 e 2023 foi possível perceber que a atuação da CEI se deu, de um modo geral, em treze frentes: Gerenciamento do quadro de profissionais cuidadores; Planejamento, implementação e acompanhamento do Programa PIBAsic; Reunião com as famílias; Composição de banca de processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto; Colaboração com as famílias para aquisição de auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva; Intermediação no processo de reforma do espaço físico da CEI; Gerenciamento da utilização de recursos financeiros

³⁷ Plano Educacional Individualizado

destinados à CEI; Participação em reuniões administrativas com a gestão da escola; Participação em reuniões do Conselho Escolar; Participação em comissão de matrícula; Participação em eventos da EAUFPA; Participação em banca de concurso para cargo de docente efetivo em Educação Especial e Atuação intersetorial.

Nos anos de 2022 e 2023, a coordenação da CEI atuou no gerenciamento do quadro de profissionais cuidadores por meio da orientação, supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido por esses(as) profissionais. A CEI atuou na mediação de questões de faltas, atrasos e registros de frequências, bem como, no acompanhamento dos relatórios produzidos por eles(as) e no fornecimento de devolutivas. Além disso, manteve diálogos e reuniões com o setor responsável pela contratação deste quadro de profissionais.

No que diz respeito ao planejamento, implementação e acompanhamento do Programa PIBasic a coordenação da CEI atuou, juntamente à SAEST, desde a elaboração da Instrução Normativa SAEST/UFPA n. 02/2022 que estabelece as regras e procedimentos para concessão da bolsa PIBasic, passando pela divulgação do programa, realização de entrevistas com os(as) candidatos(as) até a finalização do processo de seleção. Destaco que, ao longo do período analisado, quando houve troca de monitores(as), por motivos diversos, a CEI realizou novas entrevistas e seguiu o fluxo das etapas de seleção até o final.

No que tange ao quadro de monitores(as) em atuação na CEI, a coordenação trabalha na orientação, supervisão, acompanhamento e avaliação do trabalho desenvolvido por esses(as) estudantes. A CEI atuou na mediação de questões de faltas, atrasos e registros de frequências desses(as) monitores, bem como, no acompanhamento dos relatórios produzidos por eles(as) e no fornecimento de devolutivas.

Ao longo do período analisado, a CEI organizou momentos de reunião com as famílias das crianças e estudantes PEE para acolhimento, escuta, orientações, entre outras demandas que surgiram na dinâmica dos períodos letivos.

No período de 2022 e 2023, a CEI atuou na composição de bancas de processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto em três certames, dos quais, dois foram para contratação de docentes de Educação Especial e um para contratação de docente da área de Libras. Nos três concursos, a coordenação atuou na elaboração do edital, elaboração de questões e temas, realização da avaliação dos(as) candidatos(as) nas etapas dos certames e na emissão do resultado final.

Em 2022, a CEI atuou na colaboração com as famílias para aquisição de auxílio Kit PcD de Tecnologia Assistiva. No período pandêmico a UFPA lançou editais para aquisição de itens

de Tecnologia Assistiva para as crianças e estudantes PEE da instituição. A CEI atuou, juntamente com as famílias, no processo de orientação para abertura de contas bancárias, nas etapas de pesquisa de produtos, orçamentos, compras e prestação de contas. Esse trabalho iniciou em 2020 e se estendeu até 2022.

No que tange à intermediação no processo de reforma do espaço físico da CEI, a coordenação atuou de forma mediadora junto a equipe de engenheiros, trabalhadores, famílias e demais profissionais atuantes na CEI, diminuindo as tensões típicas desses processos.

No período analisado, a coordenação da CEI atuou no gerenciamento da utilização de recursos financeiros destinados à Coordenação nas etapas de elaboração de listas de materiais e recursos necessários, obtenção de orçamentos, compras e prestação de contas.

Neste período, a CEI participou de reuniões administrativas com a gestão da escola, ocasião em que ocorreram planejamentos, encaminhamentos e deliberações sobre questões referentes à Escola de Aplicação como um todo, e, sempre que possível, participou das reuniões do Conselho Escolar que se constitui órgão máximo da instituição, cujas competências são diversas e amplamente relevantes no que tange ao processo decisório na EAUFPA. Além disso, componentes da equipe da CEI compuseram a comissão de matrícula nos dois anos analisados.

A CEI atuou também na organização e participação de eventos da EAUFPA, tanto de cunho acadêmico, quanto comemorativo, ocorridos nos anos de 2022 e 2023, dentre os quais destacam-se: o evento que reuniu o XIV Fórum de Pesquisa e Extensão da EAUFPA, o IV Seminário de Inclusão na Educação Básica e o III Seminário de Estágio da EAUFPA, em 2022, e o XII Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação, ocorrido em 2023. Além dos eventos comemorativos internos da instituição, como o aniversário de 60 anos da EAUFPA, Dia da Família, Festa Junina entre outros comuns ao calendário escolar.

Em 2023, a CEI atuou na banca de concurso para cargo de docente efetivo em Educação Especial. A coordenação atuou na elaboração do edital, elaboração de questões e temas, realização da avaliação dos(as) candidatos(as) nas etapas dos certames e na emissão do resultado final.

Em virtude de demandas mais complexas de algumas crianças e estudantes PEE, surgiu a necessidade de a coordenação proceder de modo intersetorial. Em 2023, a CEI realizou visitas ao Hospital Gaspar Vianna, instituição de referência em psiquiatria na cidade de Belém, a fim de obter um panorama mais completo sobre a saúde de um(a) estudante PEE da EAUFPA, que naquele momento apresentara comportamentos que mereciam atenção e intervenções.

6) Ações com o ensino da Graduação

A Escola de Aplicação da UFPA, enquanto campo de estágio curricular supervisionado e de pesquisas acadêmicas, atrai estudantes de diferentes áreas. Ao analisar os anos de 2022 e 2023, foi possível identificar três formas de atuação da CEI junto aos(as) estudantes de graduação: Atuação junto aos(as) estudantes de estágio curricular supervisionado; Atuação interna com estudantes da graduação; Atuação externa com estudantes da graduação.

No período analisado, a Coordenação de Estágio da EAUFPA encaminhou à CEI estudantes interessados em realizar estágio supervisionado na coordenação, tanto em caráter de observação, quanto com fins de intervenção. Em todas as ocasiões, a CEI precisou dispor de professores(as) para atuar junto aos(as) estudantes.

Docentes do ensino superior solicitaram à CEI a apresentação do trabalho desenvolvido pela coordenação aos(as) estudantes de graduação interessados em conhecer o referido trabalho. Essa atuação se deu tanto em ocasiões internas, a exemplo de diálogos com estudantes do PIBID³⁸, quanto em ocasiões externas, quando os(as) docentes da CEI se deslocaram para realizar esse trabalho em outros âmbitos da Universidade, a exemplo de uma atividade desenvolvida na Escola de Teatro e Dança da UFPA, com estudantes do curso de teatro.

Por meio dessas ações, a Coordenação de Educação Inclusiva dialogou com estudantes dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Matemática, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Educação Física e Teatro.

7) Elaboração de materiais e instrumentos

Após a análise das produções realizadas pela CEI, foi possível identificar que os materiais elaborados pela coordenação podem ser categorizados em 11 tipos: Material informativo Identidade Inclusiva; Material expositivo dos Diálogos de Transição; Pautas Inclusivas; Plano de Estágio na CEI; Painéis alusivos às datas comemorativas; Descrição de materiais visuais elaborados pela CEI e por outros setores da EAUFPA; Cartilhas orientadoras à comunidade escolar; Instrumento que relaciona cada discente à equipe docente responsável; Um olhar sobre mim – Família; Olhar Inclusivo e Relatórios de devolutivas.

O material informativo intitulado Identidade Inclusiva consiste em uma breve apresentação de informações gerais sobre cada criança e estudante do PEE da instituição. O intuito do recurso é que os(as) docentes identifiquem o PEE nos diversos espaços da educação

³⁸ Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

comum. Esse material é enviado antes do momento formativo intitulado Diálogos de Transição citado anteriormente.

O material expositivo dos Diálogos de Transição é utilizado na ocasião do momento formativo e posteriormente é disponibilizado aos(às) docentes com todas as informações contidas no material.

A Pauta Inclusiva consiste em um documento de uma lauda que reúne sugestões de procedimentos, instrumentos e práticas para apoiar o processo educativo do PEE na instituição.

Em virtude da quantidade de estudantes interessados(as) em realizar estágio supervisionado na CEI, a coordenação elaborou o instrumento Plano de trabalho para estágio na CEI, a fim de orientar a atuação do(a) estudante e organizar a atuação da coordenação nesse processo de orientação e supervisão.

No âmbito da Educação Especial, as datas comemorativas findam por dar visibilidade a determinados temas. Em virtude disso, a CEI organizou painéis alusivos a determinadas datas, com o intuito de favorecer processos de informação/conscientização da comunidade escolar, conforme pode ser visto nas figuras 7 e 8.

Figura 7 – Painel em alusão ao dia mundial de conscientização do autismo



Fonte: Registro da Coordenação de Educação Inclusiva

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra quadro com o escrito: dois de abril. Dia mundial de conscientização do autismo. Abaixo, à esquerda, um gráfico de barras verticais. À direita escrito: Prevalência de estudantes com TEA na EAUFPA.

Figura 8 – Painel em alusão ao mês do surdo



Fonte: Registro da Coordenação de Educação Inclusiva

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra cartaz com o escrito: setembro azul. Abaixo sinais em Libras. Abaixo escrito: mês do surdo. Abaixo sinais em Libras. Abaixo escrito: Aprenda seu nome em Libras. Abaixo a datilologia do alfabeto em Libras.

A CEI atuou na realização da descrição de materiais visuais elaborados pela coordenação e por outros setores da EAUFPA, a fim de contribuir com a acessibilidade às pessoas com deficiência visual.

A pedido de alguns setores, em 2023, a CEI elaborou cartilhas orientadoras à comunidade escolar com orientações gerais sobre temáticas, como acessibilidade digital e sobre o modo de proceder na recepção de estagiários com deficiência visual na instituição.

Figura 9 – Cartilha orientadora elaborada pela CEI à Coordenação de Estágio da EAUFPA



Fonte: Documento da Coordenação de Educação Inclusiva

Descrição da imagem: Imagem colorida mostra uma página em formato A4, escrito no topo: Orientações gerais da CEI para CEEA. Estagiários com deficiência visual. Abaixo ícones seguidos de informações.

A CEI também elaborou um instrumento, que relaciona cada discente à equipe docente responsável, com o intuito de favorecer a organização de processos formativos que oportunizem o encontro da equipe docente que atua com determinada criança/estudante e de contribuir para a construção de redes docentes colaborativas.

O instrumento intitulado Um olhar sobre mim – Família corresponde a um informativo de uma lauda sobre a criança/estudante construído pela família. Nele constam os seguintes tópicos: Coisas que eu gosto; Coisas que me irritam; Como me ajudar; Como eu me comunico; Terapias e atividades que eu faço; Sobre mim; Habilidades (eu posso). Esse material foi disponibilizado à equipe docente da educação comum.

O instrumento intitulado Olhar Inclusivo corresponde a um conjunto de recomendações aos(às) docentes da educação comum sobre a construção de atividades acessíveis, considerando o público da Educação Especial da EAUFPA.

Por fim, os Relatórios de devolutivas correspondem aos documentos elaborados ao final do período letivo. Neles, constam informações sobre o desenvolvimento do AEE ao longo do ano, sobre a relação família e escola, assessoramento aos(às) docentes, entre outras informações.

Por meio da sistematização das informações expostas foi possível compreender de que modo a Coordenação de Educação Inclusiva atuou na EAUFPA, nos anos de 2022 e 2023. A exposição elucida o modo de organização da modalidade da Educação Especial na instituição. A partir disso, elaborei a tabela 1, na qual há uma síntese do quantitativo dos tipos de ações realizadas nos anos analisados. E a partir dela é possível proceder de forma comparativa.

Tabela 1 – Comparação quantitativa entre os tipos de ações desenvolvidas pela CEI em 2022 e 2023

Âmbitos/Tipos de ação	2022	2023
Ensino	02	03
Pesquisa	01	01
Extensão	04	05
Formação	03	05
Gestão	11	12
Ações com a graduação	01	03
Elaboração de materiais e instrumentos	04	10

A partir da análise da tabela 1, nota-se que, quando se compara os anos de 2022 e 2023, apenas o âmbito pesquisa manteve o mesmo quantitativo de ações. Nos demais âmbitos percebe-se um aumento na quantidade de ações realizadas.

No tópico a seguir, apresentarei, de um modo geral, as análises e discussões referentes à materialização da modalidade da Educação Especial na EAUFPA, e de modo particular, afunilarei o olhar analítico sobre o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial na instituição, considerando o recorte temporal da pesquisa. Desse modo, trabalharei na dimensão totalizante desse determinado momento histórico, partindo desta às contradições que lhe são inerentes.

5.7 O trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA: análises e discussões

Para realizar as análises e discussões farei uma triangulação entre os dados da pesquisa de campo, aliados ao referencial teórico-metodológico adotado e a literatura especializada da Educação Especial.

No processo de análise, tomo a organização da Educação Especial na EAUFPA como um fenômeno do real, portanto, a investigação considera as contradições inerentes a essa realidade, de modo a desvelar que o real não é homogêneo, estático e descolado da historicidade. Cury (1986, p. 19) assegura que “Indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente”. Portanto, esse modo de interpretar o real favorece a identificação de elementos contraditórios presentes na organização da modalidade da Educação Especial na EAUFPA, cujo destaque fornece subsídios à reflexão-ação a respeito dos entraves que atravessam a educação brasileira no que tange à organização da modalidade e ao trabalho docente na Educação Especial com vistas à educação e o desenvolvimento de crianças e estudantes PEE no contexto da escola comum.

Ainda sob a ótica dialética, as análises consideram os fenômenos do real em investigação dentro de uma dada totalidade, considerando que não se trata de “um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização” (Cury, p.35). Portanto, o esforço investigativo está em tomar a organização da Educação Especial, incluindo o trabalho docente na área, sob as múltiplas relações que o explicam.

Por fim, torna-se imprescindível tomar os processos que compõem o real sob o movimento da mediação. Para Cury (1986), no campo da educação, a categoria da mediação é central na medida que ela articula o âmbito das ideias com o domínio das ações. Para o autor, “sem essa categoria, a educação acaba formando um universo à parte, existente independentemente da ação. Essa categoria permite superar o aparente fosso existente entre as ideias e a ação.” (p.28). No recorte do objeto investigado, a categoria da mediação permite, de um modo geral, estabelecer um nexos entre as elaborações analíticas e teóricas acerca da materialização da Educação Especial na escola comum, e de modo particular, analisar o trabalho docente na área, sob o prisma das perspectivas de ações possíveis frente à realidade investigada, com vistas a sua transformação.

Além de lançar a ótica dialética sobre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, tomei os registros escritos e orais dos(as) participantes sob a perspectiva da análise semântica preconizada por Vigotski (1934/2009), conforme explicitada na seção do método deste trabalho de tese.

Após o estudo exaustivo de todas as informações produzidas por meio da pesquisa empírica, concluí que as análises sobre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial

na EAUFPA convergiam em dois eixos centrais. Desse modo, as discussões foram organizadas em duas categorias: 1) A Educação Especial na EAUFPA: questões estruturais e administrativas; e 2) A Educação Especial na EAUFPA: o trabalho docente. Projetei sobre o objeto de estudo as lentes da contradição, totalidade e mediação e elaborei nos dois eixos mencionados um triplo movimento analítico. Em “A Educação Especial na EAUFPA: questões estruturais e administrativas” evidenciei os avanços, desafios e perspectivas futuras referentes à Educação Especial na EAUFPA. Em “A Educação Especial na EAUFPA: o trabalho docente” abordei, inicialmente, a resistência desse trabalho frente aos ataques neoliberais sofridos na área da Educação Especial. Num segundo momento, lancei uma sistematização de perspectivas sobre o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na instituição, cuja concretização, em alguma medida, mostra-se em curso, mas que precisa ser fortalecida para que seja concretizada efetivamente. Por fim, problematizei questões a serem superadas com vistas ao avanço do trabalho docente na Educação Especial localmente, na instituição, mas que apontam perspectivas para outras realidades e contextos.

Face ao exposto, reitero ao(à) leitor(a) meu empenho na realização de análises e discussões que consideram as necessárias contradições e mediações que atravessam as dimensões totalizantes do real. As análises lançaram um olhar com intencionalidade de ação sobre a realidade, com vistas a transformá-la, mantendo, portanto, coerência com o Posicionamento Ativista Transformador (Stetsenko, 2016; 2021) anunciado desde a apresentação deste trabalho.

5.7.1 A Educação Especial na EAUFPA: questões estruturais e administrativas

O papel da gestão escolar, de um modo geral, constitui-se como mola propulsora para o bom desempenho do trabalho em uma instituição, ou ao menos, deveria ser. De um modo particular, no que tange à organização escolar para educação de crianças e estudantes participantes do público da Educação Especial, o papel da gestão escolar ganha destaque. A partir de uma visão macro da instituição, a gestão escolar pode planejar ações combativas às concepções discriminatórias e excludentes, como processos formativos contínuos a todos os segmentos que compõem a instituição. Além disso, a gestão escolar detém a capacidade de solicitar e gerir recursos financeiros que possibilitem reformas arquitetônicas, aquisição de mobiliários, de recursos, contratação de docentes e demais profissionais, ampliando o quadro de recursos humanos e, conseqüentemente, favorecendo o processo educativo.

Portanto, a materialização da modalidade da Educação Especial passa necessariamente pela atuação da gestão escolar no que tange às diversas dimensões da instituição escolar, dentre elas, as estruturais e administrativas mencionadas. Em síntese, cabe à gestão escolar traçar planos e viabilizar recursos para concretizar ações que coadunem com o objetivo de garantir o acesso, a permanência, a participação e o desenvolvimento das crianças e estudantes PEE na escola.

Avanços

A pesquisa empírica iniciou na Escola de Aplicação em 2022, ano em que o retorno às atividades presenciais, pós pandemia de COVID-19, coincidiu com o início de uma nova gestão na instituição com mandato de quatro anos. Os desafios próprios da dinâmica escolar de um novo ano letivo, com um novo grupo político em atuação, estavam agravados pelo período posterior ao distanciamento social ocasionado pela pandemia.

Embora o cenário fosse desafiante em diversos âmbitos, a coleta de informações, seguida das análises, evidenciaram que a gestão escolar atuou de modo favorável ao trabalho da Educação Especial na EAUFPA.

O primeiro ponto refere-se à ampliação do quadro de recursos humanos atuantes na Educação Especial. Primeiramente, inaugurou-se a composição da coordenação da CEI por uma dupla de docentes, coordenadora e vice coordenadora, configuração inexistente na gestão anterior.

Em relação à equipe docente da CEI, em 2022, o coletivo contava com cinco docentes efetivos(as) de Educação Especial em exercício, destes(as), duas atuavam na coordenação da CEI.

No início do semestre de 2023, a equipe contava com quatro docentes efetivos(as) de Educação Especial em exercício, dos(as) quais duas atuavam na coordenação da CEI, além de duas docentes substitutas de Educação Especial, totalizando seis docentes, ao final do semestre, houve o retorno de uma professora da licença maternidade. No segundo semestre de 2023, houve a saída de uma docente para licença aprimoramento e a contratação de uma professora efetiva. Desse modo, a equipe passou a contar com cinco docentes efetivos(as) de Educação Especial em exercício, dos(as) quais dois atuavam na coordenação da CEI, além de duas docentes substitutas de Educação Especial, totalizando sete docentes. Esse quadro se manteve em 2024.

Além da equipe docente, a Coordenação de Educação Inclusiva dispõe de profissionais cuidadores(as) para apoio escolar, monitores(as) e uma assistente administrativa. Vale destacar que, em janeiro de 2022, no retorno presencial das atividades escolares, a CEI não dispunha desse quadro de recursos humanos. Nessa conjuntura, a coordenação da CEI, juntamente com a gestão da EAUFPA, passou a pleitear junto à UFPA subsídios para formação de um quadro de pessoal para fins de apoio escolar ao PEE nas atividades escolares.

A partir desse movimento, implantou-se na EAUFPA o Programa de Bolsa Acadêmica de Inclusão na Educação Básica (PIBAsic), instituído por meio da Instrução Normativa SAEST/UFPA n. 02/2022. O PIBAsic constitui-se como um programa de bolsa acadêmica, vinculado ao Programa de Acessibilidade (PROACCESS), inserido no eixo "Acessibilidade" da Política Institucional de Assistência Estudantil e de Acessibilidade (PINAE) da UFPA. O PIBAsic é coordenado pela Superintendência de Assistência Estudantil (SAEST), em conjunto com a Coordenação de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação.

O PIBAsic possibilita que os(as) discentes da graduação possam ampliar a sua formação acadêmica, por meio de vivências na educação comum, apoiando o processo educativo de crianças e estudantes PEE, sob supervisão e orientação de docentes e técnicos da EAUFPA. Até dezembro de 2024, a CEI dispunha de dez bolsas de monitoria para atuação no PIBAsic. A professora Marcelle, coordenadora da CEI, destaca a participação da gestão escolar na efetivação do programa de monitoria:

E a materialização do PIBASIC. Apesar de que isso não é um recurso direto da escola. Hoje o PIBASIC que nós temos não é recurso direto da escola. É recurso da SAEST, né? Mas a escola possibilitou esse diálogo com a reitoria para que nós efetivássemos esse programa.

Ainda como fruto do movimento da coordenação da CEI, juntamente com a gestão da EAUFPA, em 2022, solicitou-se apoio à UFPA para contratação de profissionais cuidadores(as) para acompanhamento do PEE com demandas de alimentação, locomoção e higiene. Naquela ocasião, em 2022, foi disponibilizado à instituição três cuidadoras contratadas pela UFPA. Ao final de 2024, a CEI dispunha de sete profissionais cuidadores(as).

A partir de 2022, em virtude da ampliação das funções da CEI, a coordenação do setor solicitou junto à gestão escolar um suporte para execução de atividades mais técnicas. Foi nesse contexto, que em 2023, a CEI absorveu em seu quadro de pessoal uma servidora ocupante do cargo de assistente administrativo.

A partir de 2023, somou-se ao quadro da CEI mais três estudantes da graduação como bolsistas, sendo duas atuantes no Laboratório de Acessibilidade Curricular da Educação Básica (LACEB) e uma no acompanhamento pedagógico do PEE na educação comum.

Vale frisar que embora admita-se a relevância na formação acadêmica de estudantes de graduação participantes de programas como o PIBAsic, bem como o papel importante que esses(as) estudantes desempenham no apoio escolar ao PEE, há de se enfatizar que esses(as) monitores(as) não podem ser responsabilizados(as) pelo processo educativo de crianças e estudantes PEE.

No quadro abaixo, o(a) leitor(a) encontra a síntese do quantitativo de profissionais e estudantes de graduação que compuseram o quadro de recursos humanos da Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA nos últimos anos. O quadro 5 demonstra que a EAUFPA, quando comparada aos demais CAPs do Brasil que responderam ao formulário desta pesquisa (Apêndice F), dispõe de um quantitativo expressivo e crescente de recursos humanos na categoria de monitoria e de profissionais cuidadores(as).

Quadro 5 - Quadro de recursos humanos da Coordenação de Educação Inclusiva

Categoria	1º sem/ 2022	2º sem/ 2022	1º sem/ 2023	2º sem/ 2023	2024
Docentes efetivos(as) de EE em exercício	05	04	05	05	05
Docentes substitutos(as) de EE	-	-	02	02	02
Assistente administrativo	-	-	01	01	01
Monitores(as)	10	10	10	10	10
Bolsistas	-	-	01	03	03
Cuidadores(as)	03	05	05	07	07

O relato dos(as) coordenadores(as) da CEI confirmam a ampliação do quadro docente ocorrida em 2022 e 2023.

Nós também tivemos dois processos seletivos para professores substitutos, né? E tivemos um concurso para o professor efetivo, que foi a entrada da professora Joana³⁹ (...). Então, em termos de recursos humanos, tivemos avanços significativos (Ricardo).

³⁹ Nome fictício

O segundo ponto faz referência à ampliação e melhorias no espaço físico destinado à Coordenação de Educação Inclusiva. No início de 2022, a estrutura física da CEI contava com quatro salas para desenvolvimento das atividades de AEE com o PEE, uma recepção e um banheiro. A partir da ampliação da equipe docente e do aumento do número do PEE, a coordenação da CEI passou a pleitear o aumento do espaço físico da CEI e a adequação do banheiro quanto às normas de acessibilidade.

Ao final de 2023, a estrutura física da CEI contava com quatro salas para desenvolvimento das atividades de AEE com o PEE, uma recepção, uma sala para coordenação, uma sala para guardar recursos e materiais pedagógicos, uma copa e um banheiro acessível.

Ao final de 2024, a estrutura física da CEI contava com três salas para desenvolvimento das atividades de AEE com o PEE, uma recepção, uma sala para coordenação, uma sala para guardar recursos e materiais pedagógicos, uma copa, um banheiro acessível e uma sala na qual funciona o Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica (LACEB).

Percebe-se que, nos últimos anos, houve uma ampliação no espaço físico da coordenação. Além disso, por meio de reformas, o espaço passou a ser mais bem distribuído e ajustado conforme os parâmetros de acessibilidade.

A partir de 2022, além dos avanços nas questões estruturais, a Coordenação de Educação Inclusiva passou a receber recursos financeiros para aquisição de materiais.

Em síntese, avalio que a conjuntura de avanços no âmbito da ampliação do quadro de recursos humanos e da estrutura física da CEI na EAUFPA explica-se pela combinação de diferentes fatores, tanto pela ampliação do público da Educação Especial na escola, nos últimos anos, quanto pela relevância do trabalho desenvolvido pela CEI junto ao PEE.

Desafios

Os desafios aqui elencados são compreendidos como aspectos que explicam uma conjuntura construída historicamente. Alguns são de ordem interna à instituição, mas outros carecem de condições concretas, estruturais e de financiamento que extrapolam as instâncias da EAUFPA.

Embora a escola atenda alguns requisitos apontados pela Normas de Acessibilidade da ABNT, ainda há aspectos para avançar. O relato a seguir aponta questões importantes sobre a acessibilidade na instituição.

Eu acho que a gente não pode se prender à questão apenas da construção e providências de rampa, né? Na questão de acessibilidade, a gente não tem, por exemplo, sinalizações em Braille nos espaços para identificar a lanchonete, a direção, a sala de informática. A gente não tem sinalizações em LIBRAS. A gente não tem pisos táteis em relação a toda a estrutura e funcionamento da escola, né? Então, a gente tem uma demanda de deficiências diversas e deficiência visual aqui na escola (Ricardo).

O relato evidencia que ajustes aos parâmetros de acessibilidade constituem-se como desafios impostos à Educação Especial no contexto da EAUFPA.

Além da acessibilidade, impõe-se à instituição tarefas referentes a regulamentação da Coordenação de Educação Inclusiva no Regimento da escola.

O Regimento da Escola de Aplicação da UFPA, aprovado por meio da Resolução n. 661 de 2009, assegura manter um afinamento com a LDB de 1996, contudo, nota-se a ausência de referências à modalidade da Educação Especial, transversal à educação básica, tal qual preconiza a LDB referenciada pelo Regimento.

Entre outras deliberações, o documento trata do funcionamento do Conselho de Classe. Segundo o documento, cabe ao Conselho “avaliar o desempenho e o aproveitamento escolar de cada discente e o processo pedagógico desenvolvido em cada turma, bem como deliberar coletivamente quanto aos resultados alcançados”. De um modo geral, os Conselhos de Classe constituem-se como momentos importantes de acompanhamento do desempenho acadêmico discente. Na vida de crianças e estudantes público da Educação Especial, tais momentos são particularmente mais importantes, por constituírem oportunidades para diálogos sobre pautas referentes ao planejamento, implementação e avaliação do processo educativo do PEE que não foram debatidas ao longo do período letivo. No Regimento da escola, fica definido que o Conselho é composto por: Coordenação Pedagógica; Professores da turma; Um Representante discente de cada turma; Coordenação de Ensino e Secretaria Acadêmica. Não há menção à participação da CEI.

Apesar de a Coordenação de Educação Inclusiva não aparecer como participante do Conselho de Classe no Regimento vigente, na prática docente, os(as) professores(as) da Educação Especial da instituição, quando convidados previamente, participam ativamente desse momento.

De acordo com o Regimento vigente, no que tange à estrutura organizacional, considera-se órgãos permanentes da instituição os chamados órgãos Pedagógico-Administrativos e os órgãos de Integração e Apoio. Os órgãos Pedagógico-Administrativos correspondem a:

Direção Escolar; Coordenação de Pesquisa e Extensão; Coordenação de Estágios; Coordenações de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos); Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação e Coordenação Pedagógica. Enquanto os órgãos de Integração e Apoio correspondem a: Secretaria Acadêmica; Secretaria Executiva; Biblioteca e Serviço de Saúde Escolar.

Evidencia-se mais uma vez a ausência da Coordenação de Educação Inclusiva na estrutura organizacional da instituição refletindo na falta de representatividade oficial no Conselho Escolar da Escola de Aplicação, cuja função é de relevância na dinâmica da instituição pelo alcance das deliberações feitas a partir dos Conselhos.

A ausência da CEI no Regimento da escola explica-se pela origem da Coordenação datar de 2012, portanto, posterior ao Regimento de 2009. Apesar disso, a gestão da escola comumente considera a participação de representantes da Coordenação de Educação Inclusiva em reuniões do Conselho Escolar. Pela importância de tais documentos, espera-se que, em breve, a CEI, setor responsável pela organização da modalidade da Educação Especial, ocupe o lugar que lhe cabe nos documentos que regimentam a EAUFPA.

A regulamentação da CEI se faz necessária por diferentes razões. Entre elas, avalio que o aparecimento da Coordenação no Regimento elucida a natureza do trabalho desenvolvido pela equipe docente da modalidade, favorecendo a compreensão e a valorização do trabalho com o PEE na dinâmica da instituição.

Além disso, acredito que a entrada da CEI no Regimento da escola pode favorecer o requerimento, junto às instâncias superiores da Universidade, de alocação de funções gratificadas aos(as) servidores(as) ocupantes dos cargos de coordenação e vice coordenação da CEI, tal qual ocorre nas demais coordenações da instituição.

Além dos dois desafios mencionados, convém à instituição promover ciclos de debates e estudos para atualização do Projeto Pedagógico que data de 2017, cujo conteúdo sobre a Educação Especial carece de revisões e atualizações, conforme justificado anteriormente. Sublinha-se que nesse processo, a participação da equipe docente da CEI é imprescindível.

Na oportunidade do movimento de regulamentação da CEI no regimento da escolar e de atualização do Projeto Pedagógico da instituição no que concerne à Educação Especial, avalio ser oportuna a alteração do nome de “Coordenação de Educação Inclusiva” para “Coordenação de Educação Especial”, conforme justificado anteriormente, de modo a sanar o equívoco

conceitual relacionado à nomenclatura desse setor, evidenciando qual seja o público estudantil abarcado pela modalidade da Educação Especial.

Outro desafio imposto ao avanço no trabalho com as crianças e estudantes PEE da EAUFPA diz respeito à composição de uma equipe multiprofissional na CEI. Refiro-me a atuação de assistentes sociais e psicólogos(as) no objeto de suas respectivas atuações sem interferências nas questões pedagógicas que são próprias do trabalho docente. Algumas demandas oriundas das próprias crianças e estudantes, das famílias, do corpo docente da educação comum e do corpo docente da Educação Especial são objeto de trabalho de setores da psicologia e da assistência social. Contudo, em virtude da escassez desses(as) profissionais na instituição, essas demandas findam por recair sobre o coletivo docente da Educação Especial, conforme aponta o relato a seguir:

Então nós somos a escuta da assistência social, nós somos a escuta da psicologia, então nós não temos profissionais que nos dariam esse subsídio, que conseguissem, por exemplo, acompanhar as famílias, ouvi-las, então ora a gente está fazendo essa escuta administrativa da falta de cuidadora, a gente está fazendo aquela escuta da família aflita por determinado fator, por uma questão de sexualidade, como foi recentemente (Marcelle).

Perspectivas

Após o levantamento dos desafios enfrentados pela modalidade no contexto da EAUFPA, finalizo esta subseção com mais algumas questões a serem vislumbradas num cenário mais macro das políticas públicas para a área da Educação Especial e que podem ser assumidas pela instituição, enquanto comunidade escolar, como pautas a serem reivindicadas junto às instâncias superiores. Destaco ao(à) leitor(a) que as análises aqui desenvolvidas estão assentadas na elaboração realizada na seção 3 deste trabalho tese, cujo objeto foi sistematizar um horizonte de organização da modalidade na educação comum a partir dos referenciais que embasam este trabalho de tese.

As análises mostram que, de um modo geral, houve um aumento no quantitativo do número de professores(as) de Educação Especial atuantes na CEI, tanto por meio de contratos efetivos, quanto de substitutos. Com relação a esse ponto, levanto duas questões, a primeira diz respeito à necessária manutenção da ampliação da equipe docente, pois o quantitativo atual ainda não se mostra condizente com as demandas imputadas à equipe, conforme assinalam

os(as) coordenadores(as) da CEI quando questionados(as) sobre o quadro atual de docentes da CEI:

A gente enquanto professor não desenvolve atividades somente com os estudantes, a gente desenvolve atividades formativas com os professores. Então somos atualmente um universo de sete na coordenação para um universo da escola inteira de quase 200 em diversas disciplinas (Ricardo).

E aí a gente vai acrescentando (...) nós temos 60 PCDs que precisam tratar-se do atendimento e temos 60 famílias que também somos o suporte dessas famílias e também o nosso diálogo com setores intersetoriais, então é muito acúmulo para essa equipe tão pequena (Marcelle).

Face ao exposto, concluo que, em virtude da EAUFPA se constituir como uma instituição que oferta da Educação Infantil até o Ensino Médio, incluindo a modalidade da Educação de Jovens a Adultos, a Educação Especial, como modalidade transversal a todas as etapas e modalidades, demanda de um quantitativo de pessoal que torne possível concentrar docentes em apenas uma etapa ou modalidade. Exemplificando, para o bom andamento do trabalho, a(o) professor(a) de Educação Especial responsável pela etapa da Educação Infantil deveria concentrar sua atuação somente nessa etapa de ensino, cujas especificidades não são comuns a outras etapas. A atuação do(a) docente da Educação Especial em diferentes etapas exige conhecimentos próprios de cada uma, cujo currículo, estrutura e organização são diferentes. Além disso, essa conjuntura submete o(a) docente aos diferentes calendários de reuniões pedagógicas, conselhos e demais compromissos próprios de cada etapa. Em síntese, esse cenário contribui com os processos de intensificação do trabalho docente na Educação Especial na escola comum.

Uma possível ampliação da equipe de Educação Especial também poderá viabilizar uma reestruturação na gestão da CEI, cuja composição atual é de um(a) coordenador(a) e um(a) vice coordenador(a). Um cenário mais favorável ao trabalho seria que essa gestão fosse composta por três docentes, sendo um responsável por questões administrativas e técnicas e dois responsáveis pelas questões pedagógicas, de modo que um(a) deles(as) atue junto à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o outro(a) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A segunda questão diz respeito ao tipo de contratação temporária. Torna-se necessário problematizar esse modelo de contratação, visto que a entrada e a saída de docentes têm um impacto importante na dinâmica de continuidade do trabalho desenvolvido, conforme apontam os relatos a seguir:

A gente sistematiza o nosso trabalho, mas a gente não consegue fazer uma linearidade, uma coisa linear porque são professores substitutos, por exemplo, que ficam numa etapa de ensino e aí aquele trabalho desenvolvido naquela etapa de ensino vai ser interrompida porque interrompe o contrato do professor e aí entra um outro substituto ou outro efetivo e não dá continuidade. Então, a gente cria vínculos tanto com os professores, com os estudantes, então esse fluxo eu penso que atrapalha o nosso trabalho (Ricardo)

(...) a pessoa não consegue nem vincular com os alunos, com a família, que a gente sabe que precisa de um tempo, ainda mais um aluno PCD, né? Que a gente precisa de um tempo de avaliação, de vínculo, de afetividade, (Marcelle).

O crescimento do número de contratação de professores(as) substitutos/temporários na educação básica tem atravessado as esferas municipais, estaduais e federais. A literatura aponta que essa vem ser a aposta das reformas educacionais para baratear custos e assegurar certo controle sobre a categoria docente que vive a instabilidade desses cargos (Ferreira; Abreu, 2014).

Os prejuízos ultrapassam as carreiras docentes e alcançam o processo educativo desenvolvido nas instituições escolares, conforme evidenciado nas falas transcritas acima. Considero que se deve pleitear pela predominância de um quadro docente efetivo, a fim de garantir a continuidade do trabalho pedagógico junto às crianças e estudantes.

As análises evidenciam o crescimento no quadro de profissionais de apoio escolar atuantes na CEI ocupantes do cargo de cuidadores(as), cujo papel torna-se imprescindível junto ao PEE com as demandas de locomoção, alimentação e higiene.

Frente a importância dessa categoria profissional, o art. 28, inciso XVII, da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) anuncia “ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: (...) oferta de profissionais de apoio escolar”. Face ao exposto, há de se reivindicar a criação de políticas públicas que assegurem contratos efetivos de profissionais de apoio escolar, a fim de garantir valorização à carreira profissional dessa categoria. Essa realidade ainda está por ser construída em nosso país.

5.7.2 A Educação Especial na EAUFPA: o trabalho docente

Retomo o conceito de trabalho docente, anunciado na introdução deste trabalho (Oliveira, 2004; 2024; Oliveira e Assunção, 2009), para ratificar que nesta pesquisa de tese tomo o conceito dentro de uma perspectiva ampliada. Além disso, reitero a defesa que o trabalho

docente na Educação Especial deve assumir um caráter pedagógico comprometido com a educação integral do público da Educação Especial sendo combativo ao processo de desescolarização das crianças e estudantes com deficiências (Vaz, 2017; Garcia; Michels, 2021). Essas definições conceituais subsidiam as análises aqui realizadas, uma vez que foi evidenciado que o trabalho desenvolvido pelo coletivo docente da CEI na EAUFPA é alargado, plural e transversal, transcendendo às questões pedagógicas

Em continuidade ao processo analítico, a partir do que foi descrito detalhadamente na subseção anterior, apresento ao(à) leitor(a) as análises com foco no trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA.

Há resistência no trabalho docente na Educação Especial na escola comum: sementes e frutos na contradição

Ao tomar a relação dialética entre a contradição e a reprodução para o cerne das análises sobre o trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA, apreende-se desse fenômeno do real os elementos contraditórios que figuram como resistência à tentativa de reproduzir nessa dada realidade os ditames neoliberais desenhados pelas políticas de Educação Especial em vigência na educação brasileira. A respeito da relação dialética entre contradição e reprodução, Cury (1986) adverte “as classes subalternas não são meros produtos de um modo de produção” (p.40), e complementa “a força de trabalho é também agente histórico e não mero produto e pode resistir às tentativas de manipulação” (p. 41).

Conforme demonstrado nas seções anteriores, a Educação Especial brasileira mostra-se alinhada ao modelo hegemônico de Educação Especial (Garcia, 2011), cuja centralidade está na atuação do(a) especialista, amparado(a) predominantemente por vertentes embasadas no modelo médico. Foi demonstrado também como a modalidade da Educação Especial foi reduzida ao Atendimento Educacional Especializado, em contraturno e em Sala de Recursos Multifuncionais, resultando em uma desarticulação entre a Educação Especial e a educação comum (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016).

Em contraste, nos últimos anos, o trabalho desenvolvido pelos(as) professores(as) da Educação Especial na EAUFPA evidencia uma atuação docente na contramão desse desenho de Educação Especial limitado aos atendimentos em Sala de Recursos Multifuncionais. Desde 2022, a CEI vem implementando ações, projetos e instrumentos que envolvem tanto o público da Educação Especial, quanto as demais crianças e estudantes. Assim como, envolvem tanto

os(as) docentes da Educação Especial, quanto os(as) docentes da educação comum e, em alguns casos, os familiares e outros segmentos da instituição. O relato a seguir resume esse processo de modificação que o trabalho da CEI vem sofrendo:

Em determinado momento, a CEI fechou-se no seu AEE, desvinculado do ensino regular e o seu trabalho, ele declinou, ele estagnou. E a gente começou a propor, desde 2020, uma modificação. Voltamos da pandemia e junto à coordenação, que até então era a professora Rosa⁴⁰, depois posteriormente o professor Ricardo, nós ressignificamos o trabalho da coordenação, com a modificação desse perfil de que o aluno era só ali na CEI (Marcelle).

Inicialmente, vale citar os projetos de extensão Roda Inclusiva e Quintal Literário Inclusivo. O primeiro conta com o planejamento, implementação e avaliação de docentes da CEI, cujo público participante são docentes da educação comum, familiares, estagiários(as) e demais segmentos da comunidade escolar. O segundo conta com a articulação de docentes da Educação Especial com a educação comum desde o planejamento, passando pela implementação e avaliação, cujo público participante são as turmas compostas por crianças e estudantes PEE ou não. Nota-se, portanto, que os projetos não são centrados no PEE, ou tampouco, no coletivo docente especialista. Contudo, ressalta-se que a participação do coletivo docente da educação comum nesses projetos ainda se mostra escassa.

Além dos projetos, vale mencionar as ações denominadas “Espaço Conviver” e “CEI na Sala”. O Espaço Conviver foi iniciado em 2022 e conta com a articulação de docentes da CEI e docentes da Educação física no planejamento, implementação e avaliação, cujo público participante são as crianças e estudantes de todas as turmas, sendo PEE ou não, participantes dos Jogos Internos da escola.

O CEI na Sala iniciou em 2023, em caráter experimental. Como o próprio nome já indica, trata-se de um trabalho desenvolvido na sala comum ou de referência. Essa ação é, predominantemente, planejada, implementada e avaliada pela CEI. A participação de outros profissionais se dá de modo voluntário e audiente. Em 2024, o CEI na Sala foi incorporado às ações da Educação Especial de modo mais frequente e sistemático. Após a atividade formativa deste trabalho de tese, um(a) dos(as) coordenadores(as) da CEI ressaltou sobre a efetividade do CEI na Sala e afirma:

O modelo de trabalho que a gente tá estabelecendo no ensino médio é substituir praticamente o AEE pelo CEI na Sala. Levei em consideração muito

⁴⁰ Nome fictício

as suas contribuições e a própria efetividade do trabalho. O CEI na Sala no ensino médio tem muito mais repercussão do que o AEE, do qual o aluno não vem, porque não quer ser visto como PCD (Marcelle).

Os(as) coordenadores(as) apostam na ação CEI na Sala e indicam progressos quanto à participação de outros(as) profissionais da educação comum:

E aí eu acho que o CEI na Sala, ele desencadeia uma renovação de atividades na CEI, porque a gente busca conscientizar os estudantes do ensino regular. E isso, o que eu venho percebendo? Atinge não só o estudante, porque a gente percebe a participação de alguns professores, aquele professor que cede a aula e a participação da coordenação pedagógica. Então, se nós lembrarmos um CEI na Sala no Ensino Médio, estiveram presentes o João e a Maria⁴¹ que são profissionais da área pedagógica do Ensino Médio. Eles participaram, avaliaram junto conosco e inclusive incentivaram a gente a fazer mais edições, né? Então, não se isola, o bacana é que não se isola apenas aos estudantes (Ricardo).

Adicionalmente, menciono a ação intitulada “Assessoramento Docente” que consiste em oportunidades de encontro entre os(as) docentes da Educação Especial e os(as) docentes da educação comum para diálogos a respeito do processo educativo do PEE. Os(as) coordenadores(as) da CEI avaliam que, nos últimos anos, a estratégia de implementação do “Assessoramento” foi modificada de modo a qualificar o processo. Primeiramente, houve uma alteração no modo de estabelecer a comunicação entre a CEI e os(as) docentes da educação comum, antes por e-mail, posteriormente, via mensagem por contato telefônico. Na sequência, houve um ajuste quanto ao horário desses momentos de assessoramentos. Em 2022 e 2023, o encontro ocorria no horário inverso ao turno de trabalho dos(as) docentes da educação comum. A partir de 2024, adotou-se outra dinâmica de horário, conforme evidencia o relato a seguir:

Só para ato comparativo, em 2022 e 2023, nós fazíamos, estabelecíamos o horário do atendimento, do assessoramento, perdão, essencialmente no contraturno. Então, por exemplo, a professora Joana⁴², que atende o Fundamental 2, ela vinha somente pela manhã. E a gente tinha uma evasão, porque tinha aquele professor que vinha dar sua aula e tinha um horário vago no turno que estava. Então, hoje, nós estabelecemos o assessoramento um dia inteiro (Marcelle).

Isso significa dizer que cada docente da Educação Especial reserva um dia inteiro (manhã e tarde) para receber seus pares da educação comum para dialogar sobre o processo educativo

⁴¹ João e Maria: nomes fictícios

⁴² Nome fictício

de cada PEE. Nota-se que a CEI avalia as estratégias e as revisa no intuito de melhorar os processos, a fim de tentar estabelecer relações mais próximas com a equipe docente da educação comum.

Para finalizar, vale mencionar três instrumentos elaborados pela CEI que favorecem o avanço do trabalho da Educação Especial, no que tange ao trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum e no que diz respeito ao combate de concepções centradas em diagnósticos, assentadas no modelo médico. Trata-se dos instrumentos “Planejamento Educacional Especializado - PEI”, “Um olhar sobre mim” e “Registro de observação e assessoramento docente em sala comum”.

Na instituição, o PEI vem sofrendo modificações em sua efetivação conforme o relato:

Quando nós chegamos aqui, o PEI era dividido. Primeira etapa, segunda etapa. Primeira etapa, professor do AEE, professor especialista. E a segunda etapa, professor do ensino comum (...) E a gente modificou, em virtude de que as expectativas de aprendizagem daquele estudante, elas são únicas. Não existe uma expectativa para o AEE e outra expectativa para o ensino comum. Então, o que a gente mudou, mudou a prática de pensar de forma colaborativa. E o PEI tem sido esse instrumento que a gente tem materializado esse processo de colaboração (Marcelle).

O relato resume a estratégia adotada pela Coordenação para o processo de elaboração do PEI. A equipe docente da CEI reúne com os(as) docentes da educação comum e procedem a elaboração do documento de modo compartilhado. No entanto, os(as) coordenadores(as) relatam a respeito da pouca participação de alguns(as) docentes da educação comum nesses momentos. O professor Ricardo menciona “de um universo de quase 50 professores, a organização do PEI, por mim na época que eu era professor, eu só tive quatro professores presentes de um universo de quase 50 para iniciar o planejamento”.

O segundo instrumento intitulado “Um olhar sobre mim” conta com a participação da família na elaboração, cujo conteúdo trata da pessoa, em primeiro lugar, com gostos e preferências e que possui determinadas peculiaridades biológicas, e não o contrário. O documento favorece a construção de uma perspectiva mais social no que tange ao olhar sobre as crianças e estudantes PEE.

O terceiro instrumento chama-se “Registro de observação e assessoramento docente em sala comum”, cuja finalidade é guiar as observações e registros realizados na sala comum pelo(a) docente da Educação Especial, para que após esses momentos, possa realizar possíveis encaminhamentos junto aos(as) docentes da educação comum. O instrumento passou a ser

implementado pela CEI em 2024. Por esse motivo, ele não consta na subseção que tratou da caracterização das ações da Educação Especial na instituição.

Em que pese o avanço que todos esses projetos, ações e instrumentos representam, denominados por mim como sementes e frutos na contradição, indicando uma aproximação do trabalho da Educação Especial com a educação comum e o combate a algumas concepções advindas do modelo médico, não se pode perder de vista que para configurar trabalho colaborativo, entre Educação Especial e educação comum, há de se estabelecer relações instituídas desde o planejamento, passando pela implementação e finalizando com a avaliação, travadas sob o mesmo objetivo, motivadas pelo voluntarismo de todos(as) os(as) participantes e sem relações de hierarquias, conforme aponta Mendes (2023). Nessa compreensão, nota-se que relações nesses moldes precisam ser motivadas cotidianamente na dinâmica das instituições escolares.

Além disso, há de se trabalhar para que essas ações sejam ampliadas no sentido de ultrapassarem o modo pontual de suas ocorrências vinculadas, predominantemente, ao caráter de atividades dialógicas sobre temas de conscientização. A efetivação do PEI, em regime de colaboração com a educação comum, e a utilização contínua do instrumento “Registro de observação e assessoramento docente em sala comum”, que mobiliza o(a) docente da Educação Especial a estar no contextos das atividades escolares observando e colaborando com a organização do processo educativo do PEE no contexto da sua turma com seus pares e tendo como alvo o currículo escolar, me parece ser um caminho interessante ao trabalho docente na Educação Especial na instituição, mostrando-se coerente com a perspectiva de Vigotski quando o autor orienta que “a pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (1924/2021, p. 39).

Considero que na perspectiva de um trabalho mais colaborativo e articulado à educação comum com foco na educação e desenvolvimento do PEE no contexto da sala comum/referência e demais espaços educativos, a Educação Especial na EAUFPA ainda apresenta muito mais sementes do que frutos, pois há de se contar com a disponibilidade e voluntarismo de todos(as) os(as) envolvidos(as). Apesar disso, considero importante frisar que na instituição há um horizonte de práticas que apontam para um trabalho docente, junto ao PEE, combativo ao modelo hegemônico de Educação Especial.

Este trabalho de tese, que se propôs a analisar o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial na EAUFPA, realizado por uma docente da própria instituição que retornará à atuação, finda por configurar-se como motor de sementes e frutos na direção de um trabalho

cada vez mais potente ao desenvolvimento do PEE da instituição. O relato de um dos(as) docentes participantes da pesquisa corrobora com tal afirmativa. Ele diz “A própria pesquisa da professora Ana Paula, com as atividades formativas em que ela elaborou ao longo do semestre. Isso foi trazendo materiais que subsidia o nosso pensamento em relação à aplicação desse trabalho colaborativo dentro da Escola de Aplicação”.

Mediações entre o “sendo” e o “ainda não”: perspectivas para avançar contra a hegemonia do modelo de Educação Especial

Para Cury (1986, p. 31), “a realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não no sendo*” (grifos do autor). Esses diferentes momentos do fenômeno do real não podem ser tomados como estanques, isolados, opostos, descontinuados. Diferente disso, eles estão imbricados dialeticamente. Neste interim, a categoria da mediação subsidia as análises, articulando o conjunto dos fenômenos que compõem determinada totalidade.

Ao tomar o trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA como fenômeno do real em movimento, como uma realidade contraditória e inacabada, estabelecendo as devidas mediações, projeto perspectivas que me parecem iminentes a essa realidade com vistas ao avanço do trabalho docente junto às crianças e estudantes PEE da instituição.

Em que pese os avanços demonstrados no tópico anterior em relação ao trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA, por meio das observações e das análises dos horários de trabalho da CEI dos anos de 2022, 2023 e 2024, nota-se que, no âmbito Ensino, o Atendimento Educacional Especializado, ofertado em contraturno na Sala de Recursos Multifuncionais, ainda se mostra como o formato predominante de trabalho junto ao PEE, ocupando a maior parte da carga horária dos(as) docentes da Educação Especial.

Apoiada na literatura crítica ao modelo de AEE em contraturno desenvolvido nas SRM (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016; Vaz, 2017; Garcia, 2016; 2017) e no referencial de Vigotski, do qual extraí seis princípios para pensar no trabalho docente na Educação Especial no contexto da escola comum, cuja discussão encontra-se integralmente na seção III deste trabalho de tese, acredito que avançar no trabalho junto ao PEE na escola comum passe, necessariamente, pela clareza do papel da Educação Especial no contexto da escola comum, pela reformulação da concepção de AEE e pela revisão da finalidade das Salas de Recursos Multifuncionais.

Em primeira instância, apoiada no referencial que fundamenta este trabalho, acredito que ter clareza do papel da Educação Especial no contexto da escola comum torna-se basilar para o desenvolvimento de um trabalho consciente e crítico. Espera-se que a escola cumpra seu papel de instituição organizadora de processos educativos capazes de promover o desenvolvimento integral de todos(as) que dela participam. Nessa compreensão, a Educação Especial, enquanto modalidade transversal à educação básica, precisa ter seus objetivos alinhados à educação comum e não se constituir como um sistema paralelo. Para isso, concluo que, entre o coletivo docente da Educação Especial da instituição, convém haver um alinhamento sobre o papel da Educação Especial na instituição, de modo que o trabalho caminhe em uma direção e mostre-se coeso e fortalecido. Nessa compreensão, convém problematizar a concepção de que o(a) professor(a) da Educação Especial deve trabalhar simplesmente na “eliminação de barreiras”, como se a organização da escola comum fosse plenamente favorável ao desenvolvimento do PEE, bastando apenas “incluir” essa parcela discente. Ao contrário disso, o trabalho na Educação Especial deve alinhar-se ao da educação comum assumindo consciência dos problemas reais impostos à educação pública com vistas ao enfrentamento coletivo (Garcia, 2017).

Em segunda instância, no que tange à reformulação da concepção de AEE, acredito que devemos romper com heranças do modelo médico. Para isso, convém debater a própria nomenclatura “atendimento” utilizada na definição de AEE. Reitero que uma nova designação como Ação Educacional Especializada mostra-se como alternativa plausível. Compreendo que tal ação educacional especializada tendo como referência o currículo escolar deva priorizar as vivências da criança e do(a) estudante no coletivo junto aos seus pares em suas turmas por entender a coletividade como fonte de desenvolvimento humano (Vigotski, 1931/2018; 1932/1997). Portanto, há de se problematizar o trabalho predominantemente em contraturno.

Uma pesquisa realizada com as 61 famílias das crianças e estudantes PEE matriculados(as) na EAUFPA, em 2024, (Apêndice KK) obteve 32 respostas. Entre o universo de respondentes, 6,25% consideram “Importante” o papel do AEE na educação das crianças e estudantes. Enquanto 93,75% consideram “Muito importante”. Metade das famílias respondentes afirmam encontrar dificuldades para levar seus(as) filhos(as) para participar do AEE no contraturno. Entre os motivos explicitados houve a predominância de residirem em localidades distantes da escola, impossibilitando o retorno no contraturno e a indisponibilidade de pessoas para acompanhar a criança ou o(a) estudante no AEE.

Por fim, em terceira instância, convém proceder com a revisão da finalidade das Salas de Recursos Multifuncionais no contexto da escola comum. De modo dialético, acredito que a SRM pode cumprir outro papel na dinâmica escolar, passando de um caráter prioritário, no âmbito do trabalho docente na modalidade, para fins secundários. As SRM podem ser interessantes aos momentos de realização de provas e demais atividades de caráter individual que exijam mais tempo e concentração dos(as) estudantes que assim precisarem. Além disso, podem se constituir em espaço para autorregulação de crianças e estudantes em ocasiões necessárias, em local para avaliações próprias do início de cada ano letivo, quando a equipe da Educação Especial se inclina a conhecer mais e melhor cada criança e estudante, de modo que tais informações obtidas nessas oportunidades sirvam de base para o planejamento coletivo junto ao(à) docente da educação comum e, finalmente, em local para as atividades de AEE no contraturno, articuladas ao trabalho desenvolvido na escolarização nas turmas, preferencialmente em pequenos grupos, para crianças e estudantes PEE que podem estar no contraturno na escola.

Tais mudanças exigem necessariamente, de um lado, processos de formação continuada à equipe da Educação Especial de modo que concepções sejam reformuladas e materializadas em práticas críticas e conscientes. Por outro lado, pensar em um trabalho docente mais articulado e colaborativo com a educação comum com vistas à educação e o desenvolvimento do PEE tendo o currículo da turma como objeto de trabalho requer imperiosamente a ampliação da equipe de Educação Especial, de modo a possibilitar que cada docente acompanhe qualitativamente as dinâmicas de suas crianças e estudantes no contexto das turmas e mantenha o diálogo extra classe com os(as) docentes da educação comum para o planejamento e avaliação dos processos educativos implementados, além de realizar outras tarefas como diálogos com as famílias e elaboração de materiais.

Tais perspectivas de mudanças, cujas sementes já foram lançadas conforme venho demonstrando, vão ao encontro da efetivação de um trabalho seguramente pedagógico desenvolvido pela Educação Especial. Pelo levantamento das funções desempenhadas pela CEI, nota-se que as demandas burocráticas, de gestão e de formação da comunidade escolar são numerosas. Para garantir que na dinâmica do cotidiano escolar o caráter pedagógico da modalidade não seja suprimido pelas demandas mencionadas, convém à CEI realizar a elaboração de uma proposta pedagógica da Coordenação que se mostre alinhada à educação comum. De acordo com os(as) coordenadores da CEI, a coordenação ainda não possui um documento com essa finalidade.

Considerando que o terreno conceitual da Educação Especial, de um modo geral, mostra-se atravessado por concepções biologizantes a respeito das pessoas com deficiências e demais peculiaridades de desenvolvimento, acredito ser indispensável tal elaboração a fim de marcar as concepções que orientam as práticas desenvolvidas pelo setor da Educação Especial da EAUFGPA, de modo a comunicar aos(às) novos(as) docentes que chegarão e aos demais participantes da comunidade a natureza do trabalho docente na Educação Especial na instituição.

Outro ponto que merece atenção diz respeito aos processos formativos organizados pela coordenação. Conforme já demonstrado, o setor de Educação Especial assume na instituição o papel de prover formação continuada para os diferentes segmentos da comunidade escolar, envolvendo os(as) docentes da educação comum, monitores(as), cuidadores(as) e familiares.

Ao analisar os anos de 2022 e 2023, identifiquei que os processos e instrumentos formativos ocuparam-se de temáticas como Autismo no Ensino Médio, Baixa Visão e Cegueira, Libras, Materiais Acessíveis, Transtorno do Espectro Autista e Transtorno Opositor Desafiador: caminhos possíveis, Transtorno do Espectro Autista, Desenvolvimento motor típico e sinais de alerta de TEA, entre outras. Nota-se que o foco dessas temáticas se inclina às deficiências e demais peculiaridades de desenvolvimento.

Michels (2017) denomina de propositiva a tendência de formação cujo foco está na deficiência e que assume como objetivo primeiro e último a inclusão na escola comum. Essa tendência finda por priorizar “questões específicas relacionadas à deficiência do que a preocupação em ensinar” (p. 41). Dito de outro modo, defende-se prioritariamente pela inclusão, mas a defesa pela aprendizagem torna-se secundária. Para a autora, nessa perspectiva propositiva, as formações ocupam-se em sensibilizar os(as) docentes à inclusão escolar e findam por não debater a educação de pessoas com deficiências e demais transtornos de desenvolvimento dentro de uma totalidade mais macro, que necessariamente envolve questões de ordem política, social e econômica, resultando em uma inclinação tecnicista dos processos pedagógicos.

Compreende-se que essa tendência de formação na área da Educação Especial é predominante na educação brasileira e, inevitavelmente, atravessou a equipe docente da CEI fazendo-a reproduzir tal modelo nos processos formativos organizados na instituição. Contudo, confirmando que as mediações entre o “sendo” e o “ainda não” constituem a realidade do trabalho na Educação Especial na instituição, um(a) dos(as) coordenadores(as) revela, de maneira consciente, que mudanças estão em curso nesse sentido:

Nós saímos, por exemplo, eu cheguei aqui em 2021. E final de 2021, início de 2022, eu fui trabalhar uma formação um diálogo foi sobre baixa visão e cegueira. E aí, hoje, a gente trabalha com o estudante não visando esse estudante a partir da deficiência dele, mas considerando todo o repertório de desenvolvimento desse estudante, que está agora no ensino médio, por exemplo (Ricardo).

Se antes as nossas formações, elas eram destinadas muito aos professores e de uma maneira muito pontual, voltado para as deficiências. Então, baixa visão, deficiência intelectual, às vezes Síndrome de Down, que é algo mais específico, a gente está mudando agora (Ricardo).

Acredito que uma alternativa aos processos formativos desenvolvidos na instituição é a implementação de grupos de estudos numa configuração que não haja hierarquias entre professores(as) especialistas “ensinando” os(as) colegas da educação comum e demais segmentos participantes, de modo que o objeto a ser estudado seja cada criança/estudante PEE, transformando-os(as) em estudos de caso. Essa me parece ser uma alternativa mais profícua ao trabalho colaborativo junto ao PEE do que processos tipo palestras sobre determinado assunto ou área do conhecimento. É preciso trazer a pessoa, que pode ser uma criança ou um estudante, para o cerne dos debates e estudos. Cada criança/estudante agrega em torno de si um determinado coletivo de pessoas, sejam professores(as), monitores(as), cuidadores e familiares, que carregam diferentes repertórios sobre a criança/estudante em foco. Acredito que todos(as) debruçados em conhecer, compartilhar, estudar e criar processos favoráveis à educação e ao desenvolvimento dessa criança ou desse(a) estudante seja um caminho viável a um trabalho formativo mais exitoso. Inclusive, a partir de debates oriundos de coletivos como esses pode-se decidir quais as formas de suporte pedagógico, ofertado pela Educação Especial, são mais condizentes com as necessidades e realidades sociais de cada criança/estudante do PEE.

Desafios à superação

Finalizo esta subseção com análises sobre desafios que atravessam o trabalho docente na Educação Especial na escola comum. As questões aqui levantadas apoiam as análises tanto no âmbito particular da instituição lócus da pesquisa, quanto em um recorte mais geral, considerando a materialização da modalidade nas esferas municipais e estaduais.

Em outro trabalho, assinalo que, ao passo que o acesso à escola pelo público da Educação Especial foi ampliado, passou-se a imputar aos(as) professores(as) de Educação Especial a

aquisição de conhecimentos relativos à docência e à gestão, e conseqüentemente, a requerer uma atuação múltipla:

A atuação polivalente deve contemplar: 1) AEE, abarcando a diversidade de especificidades do chamado público-alvo da Educação Especial; 2) Articulação com os(as) docentes do ensino regular, a fim de assessorar e colaborar com o trabalho pedagógico para e com os(as) EPAEE; 3) Organização de momentos formativos à comunidade escolar; 4) Elaboração de recursos pedagógicos; 5) Manejo de recursos de Tecnologias Assistivas; 6) Orientações às famílias; 7) Elaboração de relatórios; 8) Articulação com outros setores, externos à escola, relacionados aos EPAEE, entre outras funções que surgem na dinâmica escolar (Barca e Teixeira, 2023, p. 11).

Essa pluralidade de funções está prevista no art. 13 da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, cuja finalidade é orientar a organização do AEE na educação básica. Ao tomar essa diretriz como elemento norteador, a Coordenação de Educação Inclusiva da EAUFPA finda por acumular funções e desempenhar papéis diversos no âmbito da EAUFPA, conforme demonstrado, caracterizando processos de intensificação do trabalho docente (Oliveira e Assunção, 2009) e o enquadramento da equipe docente da CEI na face cinco da tragédia docente – o(a) professor(a) multifuncional (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017; Vaz, 2017), que além de atuar com as especificidades plurais do PEE, precisa dar respostas a todas as demandas oriundas do contexto da escola comum. Por meio dos questionamentos da pesquisa, os(as) professores(as) procederam análises importantes sobre a realidade da qual fazem parte:

A nossa escola comparada a outras públicas, a gente tem recursos, tem salas com ar-condicionado, iluminação adequada, então a gente não vê tanto uma precarização física, estrutural, mas uma precarização intelectual por conta do esforço que a gente tem devido à intensificação. Eu acho que essa relação é importante (Ricardo)

Outro fator, mencionado pelos(as) docentes participantes, que concorre para processos de intensificação diz respeito ao uso dos contatos pessoais de telefone para fins de trabalho. Como consequência dessa conjuntura, por meio da coleta de informações via entrevistas e questionários, foi possível identificar sentimentos de sobrecarga de trabalho, conforme apontam os registros abaixo:

O ritmo de trabalho, as excessivas demandas, as responsabilidades atribuídas, que são características inerentes a esta modalidade de ensino - Educação Especial, me fazem sentir que o trabalho nunca acaba, que não dou conta, de que há acúmulos de funções, porque realmente há, isso, se não tivermos com a mente leve e organizada, pode nos levar a um adoecimento (Ricardo).

Vejo uma ampliação das minhas responsabilidades enquanto docente, o que inclui não apenas o trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, mas também atividades como planejamento, avaliação, preparação de processos formativos, acompanhamento familiar e assessoramentos, por exemplo (Leila).

Ao refletir sobre os desafios apontados pela análise da realidade em questão, reporto-me a face nove da tragédia docente – o(a) professor(a) violentado(a). Essa face da tragédia docente faz referência aos diferentes tipos de violência que os(as) professores(as) brasileiros vêm sofrendo. As autoras discorrem sobre problemáticas oriundas de familiares, alunos(as), gestores(as) e do próprio Estado que encerra por violentar a classe por meio dos baixos salários, precarização nas carreiras, chegando ao extremo da violência física (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017).

A CEI gerencia os quadros de monitores(as) e cuidadores(as) que acompanham o PEE na escola, fato que imputa à Coordenação cobranças indevidas sobre a presença, a ausência ou a insuficiência desses(as) estudantes e profissionais na instituição por parte de algumas famílias. Os(as) coordenadores(as) da CEI relatam situações desafiadoras nesse sentido que resultaram em intimidações, desencadeando desgastes nas relações.

Como a realidade é contraditória, vale mencionar que, em contrapartida a estes desafios mencionados, a Coordenação de Educação Inclusiva estabelece parcerias importantes e faz parte da trajetória de vida de crianças e estudantes PEE e suas respectivas famílias, conforme evidencia o relato a seguir:

Então, hoje tivemos a notícia de um estudante do ensino médio, autista, nível de suporte 1, passando no vestibular em primeiro lugar. E isso é em decorrência do processo que a CEI vem desempenhando com os estudantes. É um estudante que está desde a educação infantil, eu acho, né? E o pai dele estava aqui presente. Então, o agradecimento do pai para toda a equipe é um reflexo do empenho que a CEI desenvolve e da luta que nós temos, né? (Ricardo).

Para finalizar, convém mencionar que a consolidação de relações docentes mais articuladas e colaborativas no trabalho com o PEE se constituem como um dos desafios mencionados pelos(as) participantes, conjuntura que não é exclusiva da instituição em questão. Entretanto, as condições de carreira e de trabalho da ampla maioria dos(as) docentes efetivos da EAUFPA são favoráveis ao desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo, cenário bem diferente das demais realidades das escolas públicas brasileiras em que os(as)

docentes atuam em diferentes escolas, precisando deslocar-se durante o dia, atuando em dois ou até três turnos.

A conjuntura desvelada até o momento evidencia que se faz necessário uma elucidação à comunidade escolar sobre o papel, a natureza e as possibilidades de atuação da equipe de Educação Especial da instituição, que atualmente é composta por sete docentes atuando numa escola com mais de 150 docentes da educação comum, 17 pessoas do quadro de apoio escolar, 61 crianças e estudantes PEE e suas respectivas famílias, desempenhando diferentes funções.

Por outro lado, reiterando o que já fora sinalizado, se faz necessário que a Educação Especial avance no que tange à articulação à educação comum, por meio de um trabalho mais colaborativo que vise a educação do PEE no contexto das turmas, junto aos seus pares, visando o acesso ao currículo, portanto, um trabalho que não pode ser desenvolvido, prioritariamente, no contraturno.

Esse processo de mudança de concepção e de quebra de paradigmas requer estudo, debate e reflexão coletiva. Nesse interim, chega-se ao último desafio elencado por essa pesquisa – a necessária formação continuada da equipe docente de Educação Especial da EAUFPA.

Ao inquirir a equipe docente da Educação Especial sobre a participação de processos formativos como ouvintes em oportunidades ofertadas internamente, no período de 2022 a 2023, obtive três tipos de respostas: 1) Respostas positivas citando eventos acadêmicos internos, cuja comissão organizadora contou com a participação da CEI; 2) Respostas positivas, citando reuniões ocorridas na CEI; 3) Respostas negativas.

Conclui-se que, no âmbito da EAUFPA, nos últimos anos, as oportunidades formativas disponibilizadas à equipe docente da CEI correspondem aquelas que contam com a organização da própria Coordenação de Educação Inclusiva, logo, infere-se que a equipe, enquanto comissão organizadora, fica impossibilitada de participação efetiva como professores(as) em formação.

A pesquisa indicou que cada docente da CEI tem participado de processos formativos em oportunidades externas à instituição, dentro de suas áreas de interesse. Considerando que a formação continuada é parte integrante da formação docente, e que esta oportuniza processos dialógicos, partilhas e construção coletiva, considero que convém à equipe docente da CEI vivenciar processos formativos internos, cuja finalidade seja afinar concepções referentes ao trabalho docente junto ao PEE, e sobretudo, que sejam processos formativos vinculados a uma concepção crítica e emancipatória de educação e desenvolvimento das pessoas com deficiência e demais peculiaridades de desenvolvimento.

Processos formativos de caráter crítico e internos à instituição oportunizam o necessário debate entre aqueles(as) que atuam na Educação Especial, favorecendo o combate aos atravessamentos do modelo médico na área, cuja prioridade está nos atendimentos, centrados em diagnósticos e desarticulados da educação comum. Além disso, momentos formativos sob esta perspectiva favorecem a percepção dos atravessamentos das políticas neoliberais na área como a reconversão docente do professor(as) de Educação Especial em professor(a) do AEE (Vaz, 2017; 2021). Acredito que cabe à coordenação da CEI organizar momentos formativos dessa natureza junto ao coletivo docente da Educação Especial da instituição.

Nesta seção o(a) leitor(a) conheceu as ações que materializam a modalidade da Educação Especial na EAUFPA e as respectivas análises referentes a esta dada realidade num determinado tempo histórico.

A seção VI, cujo objetivo é analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, em relação aos processos de articulação com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum, representa um afunilamento de análises que já foram iniciadas, portanto, em alguns momentos, há referências às análises apresentadas aqui. Na próxima seção, o olhar analítico será direcionado à relação entre a Educação Especial e a etapa da Educação Infantil.

6 O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na seção anterior, localizei a modalidade da Educação Especial no contexto da Escola de Aplicação. Para tanto, mostrei ao(à) leitor todos os âmbitos de atuação da equipe docente da Educação Especial na instituição. Nessa intenção, discorri sobre os tipos de ações desenvolvidas pela Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) e finalizei com as devidas análises.

Esta seção dará continuidade ao processo de análise do trabalho docente na Educação Especial na instituição, focalizando sua articulação e colaboração com a educação comum. Os resultados obtidos respondem à segunda questão específica anunciada na introdução do texto: De que forma o trabalho docente dos(as) professores(as) da Educação Especial, desenvolvido na Escola de Aplicação da UFPA, articula-se ao trabalho docente desenvolvido na educação comum? Considerando que a Educação Especial se constitui como uma modalidade transversal à educação básica e que, na EAUFPA, instituição lócus da pesquisa, há crianças e estudantes Público da Educação Especial (PEE) da Educação Infantil até o Ensino Médio, elegi, para fins de análise e resposta à referida pergunta, a relação entre a modalidade da Educação Especial e a Educação Infantil como campo de pesquisa. Essa escolha se justifica pelas peculiaridades da primeira etapa da educação básica e pela intenção de valorizar e fortalecer a área da Educação Infantil como campo científico.

Os dados apresentados nesta seção foram produzidos a partir de informações obtidas por meio da análise de documentos das crianças PEE, de entrevistas com as docentes participantes e questionários destinados aos(às) responsáveis pelas crianças participantes.

A seção está organizada em três subseções: 1) Educação Especial e Educação Infantil: uma breve contextualização cujo objetivo é expor uma breve apresentação de alguns marcos legais e contribuições da literatura acadêmica que corroboram com o entendimento dos processos de articulação entre a Educação Infantil e a Educação Especial na educação brasileira; 2) O trabalho docente com as crianças público da Educação Especial da Educação Infantil: um enfoque em 2024, que busca evidenciar como se deu a articulação entre a modalidade e a etapa da educação básica, visualizada a partir do trabalho de duas professoras com uma turma de Educação Infantil com três crianças PEE; e 3) A Educação Especial em interface com a Educação Infantil na EAUFPA: entre antigos desafios a sementeira do novo, cujo objetivo é analisar os aspectos abordados na subseção anterior à luz do referencial que embasa este trabalho de tese.

6.1 Educação Especial e Educação Infantil: uma breve contextualização

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei n.º 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 9.394/1996) garantem o direito à educação às crianças de zero a três anos em creches e às crianças de quatro a cinco anos em pré-escolas. O artigo 211 da Constituição Federal (1988) estabelece que “os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”. Já o artigo 29 da atual LDB (1996) define a educação infantil como “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. No capítulo V, que trata da Educação Especial, fica garantido que a oferta da modalidade tem início na Educação Infantil. No capítulo V-A, assegura-se que a oferta de Educação Bilíngue de surdos terá início com zero ano, na Educação Infantil.

Embora a educação pública, como direito de todas as crianças e dever do Estado, seja reconhecida desde 1988, somente em 2013, por meio da Lei n.º 12.796, a Educação Infantil passou a ser incorporada à LDB como obrigatória para crianças de quatro e cinco anos.

Outro marco legal relevante para a Educação Infantil é a Resolução n. 5 de dezembro de 2009, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Esse documento introduz conceitos fundamentais, como a concepção de criança sob uma perspectiva histórica e social, compreendendo-a em sua inteireza, como sujeito ativo sobre o mundo, se desenvolvendo e produzindo cultura. Além disso, as DCNEIs definem o currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que articulam os conhecimentos das crianças com o patrimônio cultural da humanidade, com vistas a promover o seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes de 2009 trazem orientações para organização dos espaços, tempos e materiais na Educação Infantil. Entre elas, destacam-se a noção de “indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” e a preocupação com a “Acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. A análise do documento permite depreender a perspectiva que as Diretrizes de 2009 adotaram em relação ao trabalho com as crianças PEE, qual seja, a compreensão de que, antes de ser uma criança PEE, essa é, primeiramente, uma criança. E como tal, merece atenção junto aos seus pares, sem ser considerada segmentada em suas dimensões humanas apenas por apresentar peculiaridades orgânicas.

Além disso, estabelece-se que o currículo da Educação Infantil deve compreender práticas pedagógicas norteadas a partir de dois eixos: as interações e a brincadeira. Dessa forma, defende-se um currículo compatível com a infância, sem antecipação de conteúdos e práticas próprias do Ensino Fundamental. Além disso, não é prevista a definição de práticas curriculares diferenciadas às crianças PEE. Em síntese, as Diretrizes de 2009 sustentam uma concepção de processo educativo da criança PEE articulado à educação comum, garantindo estratégias de acesso que possibilitem a plena participação dessas crianças em todas as práticas inerentes a essa etapa da educação básica.

Em coerência a essa perspectiva, em 2015 foi publicada a Nota Técnica Conjunta n.º 02 MEC⁴³/SECADI⁴⁴/DPEE⁴⁵/SEB⁴⁶, que orienta a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Infantil. O documento retoma a centralidade do currículo da Educação Infantil nos eixos das interações e da brincadeira e complementa:

Quando as crianças são instigadas a resolver problemas por meio do brincar, podem produzir formas de conhecer e pensar mais complexas, combinando e criando novos esquemas, possibilitando novas formas de compreender e interpretar o mundo que a cerca. Como as crianças sem deficiência, as crianças com deficiência também aprendem, se tiverem oportunidade de interagir e se desafiar. Em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, todas as crianças são fortemente beneficiadas em seu processo de desenvolvimento (p.3)

A Nota Técnica orienta que o AEE deve ser previsto no Projeto Político Pedagógico das escolas, e, portanto, deve ser organizado “com o conhecimento e participação de toda a equipe pedagógica” (p. 4). Sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial, o documento orienta que:

O atendimento às crianças com deficiência é feito no contexto da instituição educacional, que requer a atuação do professor do AEE nos diferentes ambientes, tais como: berçário, solário, parquinho, sala de recreação, refeitório, entre outros, onde as atividades comuns a todas as crianças são adequadas às suas necessidades específicas (p. 5).

A fim de reiterar o papel do AEE na educação comum, afastando concepções segregacionistas ou substitutivas, a Nota Técnica destaca que “o AEE não substitui as atividades

⁴³ Ministério da Educação

⁴⁴ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

⁴⁵ Diretoria de Políticas de Educação Especial

⁴⁶ Secretaria de Educação Básica

curriculares próprias da educação infantil, devendo proporcionar a plena participação da criança com deficiência, em todos os espaços e tempos desta etapa da educação básica” (p.5).

Por fim, o documento aponta que a organização do AEE depende da “articulação entre o professor de referência da turma e o professor do AEE que observam e discutem as necessidades e habilidades das crianças com base no contexto educacional” (p. 5).

Apesar do uso da nomenclatura “professor(a) de AEE”, anteriormente problematizada (Vaz, 2017), para referir-se ao professor(a) de Educação Especial, considero que a Nota Técnica mencionada apresenta avanços no que diz respeito a materialidade do trabalho deste professor(a). Entre eles, destacam-se as orientações que aproximam o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial com a etapa da Educação Infantil, como a previsão da oferta do AEE no contexto dos diversos espaços da Educação Infantil e a ênfase na necessidade de um trabalho colaborativo entre a etapa e a modalidade. Assim, a Nota Técnica representa um avanço quando comparada à legislação geral da Educação Especial (PNEEPEI de 2008; Resolução CNE/CEB n.º 4/2009), cujas análises e críticas já foram explicitadas ao longo desse trabalho de tese.

Dois anos depois, em 2017, numa conjuntura pós-golpe, ocorreu a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De modo explícito, o texto de apresentação da BNCC anuncia uma proposta curricular com foco no desenvolvimento de competências, assumindo, claramente, um alinhamento às avaliações internacionais preconizadas por Organismos Multilaterais⁴⁷. De outro modo, a BNCC representa mais uma incursão das políticas neoliberais na educação pública brasileira. Assim, não poderia estar comprometida com outro objetivo senão a perpetuação das condições de manutenção do capital e, portanto, com uma educação favorável a perpetuação das desigualdades características de uma sociedade de classes.

O projeto de implantação da BNCC no Brasil se efetivou a partir de maciço investimento do setor privado. Pereira e Evangelista (2019) assinalam que a Fundação Lemann (FL), enquanto secretaria executiva do Movimento pela Base⁴⁸, teve papel de destaque nessa empreitada. A padronização curricular, imposta por meio da BNCC, favoreceu o setor privado ao impulsionar a venda de consultorias às redes de ensino, de programas de formação, de materiais didáticos, padronizando a atuação docente e esvaziando-a do que lhe é basilar – a

⁴⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

⁴⁸ O Movimento pela Base trata-se de um grupo não governamental que atua desde 2013 na defesa da implementação da BNCC, com o apoio de diversos atores do setor privado, tais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, entre outros.

potencialidade criativa, crítica e libertadora. Além disso, conforme já assinalado neste trabalho, processos de padronização e prescrição curricular são desfavoráveis à atenção a pluralidade e diversidade que compõe a escola e favorecem o seu controle ideológico, tornando-a um terreno profícuo aos processos de avaliação e responsabilização docente.

De forma sedutora, o texto da BNCC anuncia uma perspectiva integral de desenvolvimento humano. No entanto, na materialização de sua proposta, nota-se uma concepção curricular predominantemente prescritiva. Diante das condições frequentemente desfavoráveis à criatividade docente no Brasil, a adesão à BNCC tende a resultar em práticas pedagógicas esvaziadas de autonomia e criticidade. Dessa maneira, a educação básica torna-se um campo facilmente controlado e, portanto, a serviço da formação de um determinado modelo de trabalhador(a), capacitado(a) apenas para desenvolver competências básicas como leitura, escrita e realização de cálculos.

A BNCC da Educação Infantil incorpora os eixos do currículo “interações e brincadeira”, presentes nas DCNEIs de 2009, e os vincula aos chamados seis direitos de aprendizagem preconizados pela proposta: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se. A proposta curricular para a Educação Infantil está estruturada a partir de cinco campos de experiências: 1) O eu, o outro e o nós; 2) Corpo, gestos e movimentos; 3) Traços, sons, cores e formas; 4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; 5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A partir dessa estruturação, foram definidos os chamados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organizado para os três grupos de crianças da Educação Infantil definidos pela BNCC: Bebês (zero a um ano e seis meses), Crianças bem pequenas (um ano e sete meses a três anos e onze meses) e Crianças pequenas (quatro anos a cinco anos e onze meses). Em síntese, para cada campo de experiência, foram determinados objetivos específicos para cada grupo etário. Dessa forma, é possível concluir que o documento da BNCC se mostra prescritivo, com potencial para engessar e controlar a atuação docente por meio dessa estruturação.

Paoli, Lima, Rodrigues e Machado (2023) analisam as aproximações da BNCC com a educação do público da Educação Especial e concluem que o “documento não apresentou posicionamento nem orientações sobre a inclusão escolar das deficiências ou a interseccionalidade com outras singularidades marginalizadas. A BNCC foi moldada à formação do desenvolvimento psicofisiológico típico e hegemônico” (p. 1). As autoras analisam que o documento curricular em tela menciona 153 vezes o descritor “diversidade”, contudo para elas:

Quando a diversidade não é problematizada em profundidade, a superficialidade do discurso assume contornos que perpetuam modelos clássicos de dominação. Quando enfatizamos sobre a diversidade, não estamos querendo apenas comparar se existem pessoas com mão grande ou pequena, com orelha com lobo solto ou preso, com dentes tortos ou alinhados, isso não são singularidades que levaram grupos a serem escravizados, mortos ou impedidos do convívio comum. Precisamos de discussões sobre a diversidade que foram a marca da criminalização e inferiorização, como o gênero, a raça, a etnia, a orientação sexual, com destaque neste texto, a deficiência (p.19).

Concluo que o documento curricular, conclamado sob o slogan “se a base da educação é a mesma, as oportunidades também o serão”, revela-se coerente com a perspectiva neoliberal, que busca ocultar as diferenças e desigualdades que caracterizam a realidade sobre a qual se dá o processo educativo das crianças e estudantes brasileiros(as). Esse discurso induz a população que as condições de ascensão social são iguais para todos(as), reforçando a lógica da meritocracia e a noção de educação como solução para a pobreza. No entanto, uma proposta curricular que invisibiliza questões tão pertinentes à escola brasileira, como a educação das crianças PEE, distancia-se de uma proposta de currículo na qual a educação integral está comprometida com a transformação social.

Apesar das resistências desde a sua publicação, a BNCC vem sendo utilizada como referência por outros dispositivos legais que regulamentam a educação brasileira. Observa-se esse movimento no campo da formação docente e, mais recentemente, nas Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, sistematizadas pela Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2024b.

Nessa conjuntura, considero urgente problematizar a questão da formação docente em nosso país, a fim de que possamos atuar sob a perspectiva de resistência indicada por Paoli, Lima, Rodrigues e Machado (2023, p. 22):

É fundamental recordarmos as proposições da LDB que asseguram a autonomia dos(as) professores(as) e instituições educacionais nos processos formativos das crianças. Nós, profissionais da educação, somos autônomos(as) para eleger criticamente a metodologia que guiará a nossa prática. Pese o caráter normativo da Base Nacional, essa pode até apresentar-se como um currículo, mas não pode ser o currículo da escola. É possível/preciso criar resistência ao discurso vazio da diversidade, contemplar discussões pertinentes a uma mudança social, como o resgate histórico dos grupos minoritários e minorizados, e forjar caminhos para preservar o projeto máximo da escola – a formação humana desenvolvente para crianças e professores(as).

Por meio desse breve levantamento realizado a partir de alguns dispositivos legais, foi possível elucidar como, nos últimos anos, vem se forjando a interface entre a primeira etapa da educação básica – a Educação Infantil – e a modalidade da Educação Especial. Entre avanços, inconsistências conceituais e retrocessos, torna-se inegável que a garantia do direito ao acesso à educação pública por crianças participantes do PEE tem impulsionado o aumento da matrícula dessa população na Educação Infantil. Os resultados do Censo escolar de 2023 corroboram essa afirmação, ao apontarem um crescimento significativo no número de matrículas da Educação Especial na Educação Infantil (Brasil, 2024a). Em 2022, o número de matrículas era de 183.510, passando para 284.847 em 2023.

A presença das crianças PEE nas instituições de Educação Infantil é, portanto, uma realidade consolidada. A cada ano, recebemos mais crianças, cada uma com suas particularidades e demandas próprias, mas todas com uma marca comum: são crianças e estão na Educação Infantil para exercerem seu direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, que lhes possibilite viver suas infâncias e a se constituírem como seres humanos plenos desde o nascimento.

Entre os diferentes desafios que essa realidade impõe às escolas de Educação Infantil, destaco a: Falta de articulação entre os(as) docentes da Educação Especial e da Educação Infantil, no caso de AEE ofertado em contraturno (Camizão; Victor; Conde, 2018); Ausência de formação específica sobre as peculiaridades da Educação Infantil às(aos) professores da Educação Especial (Victor; Hernandez-Piloto, 2016; Costa; Santos e Jesus, 2021); A crescente oferta de serviços terapêuticos nas escolas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (Freitas; Gonçalves, 2023) e a implementação de práticas curriculares no AEE dissonantes do papel da Educação Infantil (Cotonhoto; Victor, 2015).

Após esse breve levantamento da conjuntura desenhada pelos dispositivos legais da educação brasileira no que se refere à interface entre a Educação Infantil e a Educação Especial, seguido da apresentação de alguns desafios enfrentados pelos(as) professores(as) junto às crianças PEE, segundo a literatura acadêmica da área, passo agora à análise de como o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial tem se articulado à Educação Infantil na EAUFPA. Informo ao(à) leitor(a) que as análises a seguir se baseiam, prioritariamente, sobre as informações referentes ao ano de 2024, sem deixar de referendar, quando necessário, os dados dos anos anteriores.

6.2 O trabalho docente com as crianças público da Educação Especial da Educação Infantil: um enfoque em 2024

Conforme mostrado na seção anterior, o número de crianças e estudantes PEE tem aumentado significativamente nos últimos anos na EAUFPA. No entanto, especificamente na Educação Infantil, esse dado se apresenta da seguinte forma: em 2022, havia 62 crianças matriculadas, sendo sete PEE; em 2023, esse número passou para 69 crianças matriculadas, com cinco pertencentes ao PEE; e, em 2024, a Educação Infantil contava com 75 crianças, das quais, seis pertencentes ao PEE.

Para analisar a articulação entre o trabalho docente da Educação Especial e da Educação Infantil, realizei um recorte na pesquisa, focando em um par docente – uma professora da Educação Especial, denominada de Alessandra, e uma professora da Educação Infantil, denominada de Mara. Em 2024, Mara trabalhou em uma turma com crianças de quatro e cinco anos de idade, entre elas, três crianças PEE estavam vinculadas ao AEE ofertado por Alessandra. Mara foi selecionada para participar da pesquisa devido ao fato de sua turma concentrar metade do quantitativo de crianças PEE da Educação Infantil matriculadas na instituição no referido ano.

Esta subseção está organizada em três partes: 1) Perfil, concepções e práticas do par docente: Alessandra e Mara; 2) As crianças PEE da Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado; e 3) Famílias: algumas percepções.

6.2.1 Perfil, concepções e práticas do par docente: Alessandra e Mara

Professora Alessandra

Alessandra é uma mulher casada e mãe de um(a) filho(a). Possui formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída em 2003. Em 2016, concluiu um curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva em uma instituição privada. Posteriormente, realizou cursos de mestrado e doutorado em instituição pública federal.

A professora atua como docente na Educação Especial há menos de dois anos, mesmo período que integra a EAUFPA. Vale destacar que sua trajetória acadêmica e profissional inclui experiências de trabalho e pesquisa na área da Educação Infantil em interface com a Educação Especial.

Em 2023, Alessandra passou a trabalhar como professora efetiva na Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) da EAUFPA, sob regime de dedicação exclusiva. No ano seguinte, assumiu o trabalho na Educação Infantil, em substituição à professora que atuava nessa etapa, desde 2016. Em 2024, além de atuar com a referida etapa, sua atuação também se estendeu aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, além das seis crianças PEE da Educação Infantil, Alessandra acompanhou cinco crianças PEE dos Anos Iniciais, totalizando 11 crianças. Com esse quantitativo, a docente atuou em interlocução com 20 docentes da educação comum.

Durante o período analisado, sua carga horária semanal estava distribuída da seguinte forma: as segundas e terças-feiras, das 13h às 17h, desenvolvia o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); nas quartas-feiras, atuava das 08h às 12h e das 13h às 17h, prioritariamente, na oferta de assessoramento docente aos(as) colegas da educação comum no LACEB⁴⁹, além de visitas à sala de referência ou demais espaços da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; às quintas-feiras eram reservadas para atividades externas à instituição; e as sextas-feiras eram destinadas aos encontros de hora pedagógica da equipe docente da CEI.

Observa-se que a maior parte da carga horária de trabalho da professora era dedicada à oferta do AEE na SRM, sendo essa a forma de apoio especializado às crianças PEE da turma de Mara, cujo detalhamento será apresentado na próxima subseção.

Alessandra, assim como os(as) demais professores(as) da CEI, acumulava outras funções além das previstas em sua carga horária semanal. Na dinâmica escolar, em 2024, a docente afirmou ter participado de conselhos de classe, reuniões administrativas, reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, atividades culturais, bancas de concurso e comissões organizadoras. Além disso, esteve envolvida na avaliação pedagógica do PIBasic⁵⁰ e coordenou um projeto de pesquisa na EAUFPA sobre a história da Educação Especial na instituição e, entre as tarefas desse trabalho, estava o acompanhamento de uma bolsista. Paralelamente, a professora participou ativamente de dois grupos de pesquisa.

Alessandra afirmou ter acesso a computador e internet na instituição, além da possibilidade de impressão de materiais.

A atuação da docente na interface entre Educação Especial, a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser ilustrada da seguinte forma:

⁴⁹ Laboratório de Acessibilidade Curricular da Educação Básica

⁵⁰ Programa de Bolsa Acadêmica de Inclusão na Educação Básica

Figura 10 – Síntese das atribuições da professora de Educação Especial em 2024



Fonte: Elaborada pela autora

Descrição da imagem: A imagem mostra, ao centro, um círculo na cor azul, dentro está escrito, Alessandra dois mil e vinte e quatro. Do círculo, nove setas direcionam para nove círculos na cor rosa. Dentro deles, no sentido horário está escrito: Assessoramento/formação de vinte docentes da educação comum; Reuniões/Comissões/Bancas de concurso; Coordenação de projeto de pesquisa; Participação em dois grupos de pesquisa; Coordenação pedagógica do PIBÁsic; Orientação para monitores(as) das crianças PEE; AEE às onze crianças PEE; Orientação às onze famílias; Orientação para cuidadores(as) das crianças PEE.

Para Alessandra, o papel da escola na existência social das pessoas que compõem o público da Educação Especial é “contribuir na formação humana omnilateral”. Quando questionada sobre o seu papel, enquanto docente da Educação Especial, atuante na interface com a Educação Infantil, a professora respondeu:

É um apoio complementar. Eu não me vejo como alguém paralelo desenvolvendo um trabalho da modalidade. Eu me vejo como alguém que visa contribuir ao que para a educação infantil, no caso das crianças da educação infantil, é... promover o desenvolvimento integral dessas crianças. Mas, para isso, eu preciso do olhar desse professor da sala comum, que é o professor referência da criança. E eu entro ali com o papel complementar de contribuir na expertise da modalidade, entendendo e considerando as condições, os interesses da criança com deficiência que está ali na sala comum com a professora titular (Alessandra).

Para Alessandra, as três principais atribuições que correspondem à sua função/cargo são: “1) Desenvolver o AEE; 2) trabalhar colaborativamente com professores de sala comum; e 3) desenvolver formação continuada sobre temáticas referentes ao público da Educação Especial”.

Ao ser questionada sobre os desafios enfrentados em sua dinâmica de trabalho, a professora destacou três pontos centrais: “1) pouca estrutura física para desenvolver o AEE com qualidade; 2) pouca formação para os professores de Educação Especial; e 3) desvalorização profissional da carreira na Educação Especial na Educação Básica no serviço público federal”.

No que se refere à sua contribuição para a organização do processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil, Alessandra enfatizou que o seu trabalho no AEE, desenvolvido nas SRM, consiste em favorecer o desenvolvimento de determinadas funções, como atenção e concentração, possibilitando que as crianças da Educação Infantil permaneçam mais tempo integradas à sua turma.

Penso que o trabalho que eu desenvolvo hoje na Sala de Recursos Multifuncionais da CEI é um trabalho que eu chamo de estimulações essenciais. E estimulações essenciais, sobretudo, de habilidades que essa criança ainda não é capaz de desenvolver no coletivo das turmas, regular, no coletivo das outras crianças. Então, em grande maioria, são crianças com TEA e TDAH. Então, qual é a narrativa das professoras dessas crianças, que são crianças que não param quietas, são crianças que choram para sair e, quando elas saem, elas não querem voltar. Então, o que eu venho trabalhando dentro da Sala de Recursos é habilidade que eu consiga estimular a questão da atenção, concentração, né? (...) (Alessandra).

Então, eu estou tentando desenvolver o trabalho com as professoras no sentido de eu estimular essas habilidades nas crianças, de atenção, de concentração, como eu posso dizer mais, as funções psicológicas, que a gente consiga trabalhar com elas, essa sensação de elas gostarem de estar na sala com as outras crianças (Alessandra).

Alessandra admite que o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil depende, necessariamente, de um trabalho ancorado nos eixos curriculares da etapa, como destaca: “o que vai operar o trabalho da educação infantil são as interações e as brincadeiras. Se eu não consigo fazer com que essa criança fique na sala para ela interagir com as outras crianças, ela não está conseguindo desenvolver”.

Quando questionada sobre sua concepção acerca do trabalho colaborativo entre os(as) docentes da Educação Especial e da educação comum, Alessandra aponta questões importantes sobre essa relação:

É uma concepção, para mim, complexa, porque exige empatia do outro. Eu olhar para o professor da sala comum e me colocar no lugar do trabalho que ele desenvolveu ali com 15 crianças e com todos os desafios que é o trabalho de um professor de educação infantil. E ele olhar o meu trabalho com empatia e não me ver, apenas num quadrado de uma sala (...) como se fosse uma sala laboratoria, e não é isso. Então pra mim, trabalho colaborativo é um trabalho complexo e de empatia (Alessandra).

Por fim, ao refletir sobre como tem se dado a articulação de seu trabalho com a educação comum numa perspectiva colaborativa, a professora anuncia as contradições e desafios desse processo, ela menciona “E aí, eu não estou conseguindo ainda esse diálogo no assessoramento, pra ter uma ideia, dos meus 20 professores, eu só consegui acessar seis professores”. Apesar disso, ela destaca o êxito na relação com uma docente: “não está sendo fácil porque, primeiro, eu não estou conseguindo fazer um diálogo permanente, semanal, com os professores. Como eu te falei, a professora Mara é uma professora muito participativa, muito participativa dentro da CEI”.

Fica evidente que um dos principais desafios para a construção de um trabalho articulado e colaborativo reside no estabelecimento de um diálogo contínuo entre os(as) envolvidos(as). Para transpor essa dificuldade, professora descreveu as estratégias adotadas:

Eu deixei todos os meus contatos, eu deixei uma ficha para que elas preenchessem, pudessem me devolver, que é como se fosse um relatório, uma anamnese com a professora, para elas me devolverem, para me dizer quais são os desafios que elas estão tendo na sala. E, a partir desse relatório, eu consegui marcar um dia de observação em sala para a gente começar a promover a elaboração do PEI (Alessandra).

Professora Mara

Mara é uma mulher casada e mãe de dois filhos(as). Possui formação inicial em Licenciatura Plena em Pedagogia, concluída em 1992. É especialista em Alfabetização, em Educação a Distância e em Psicopedagogia. Além dessas formações, em 2014, concluiu o curso de mestrado em Educação em uma instituição pública estadual.

Ao longo de sua trajetória profissional, Mara atuou como coordenadora na Educação Infantil e no Ensino Fundamental durante dez anos em uma rede municipal. Posteriormente, em 2021, passou a atuar como professora efetiva de Educação Infantil na EAUFPA, sob regime de dedicação exclusiva.

Para o desenvolvimento de seu trabalho, a professora afirmou que não dispõe de um computador na escola, embora tenha acesso à internet e possibilidade de impressão de materiais. Sua rotina diária consiste em atuar com a turma da Educação Infantil no turno da manhã e, no período da tarde, comparecer à escola quando convocada para participar de alguma atividade.

Além do trabalho com a turma, em 2024, Mara desenvolveu um projeto de pesquisa na EAUFPA com a temática corpo, natureza e brincar. Além disso, também esteve envolvida em diversas atividades institucionais, tais como: conselhos de classe, reuniões administrativas, reuniões pedagógicas, reuniões com as famílias, atividades culturais e banca de Processo Seletivo Simplificado na escola.

A professora destacou que os principais desafios enfrentados ao exercer sua função consistem em: “1) rever conceitos e concepções sobre a infância e as crianças; 2) observar a criança sob a sua lógica; e 3) reconectar-me com o meu ser criança”.

Quando questionada sobre o seu papel como professora de Educação Infantil junto às crianças PEE, Mara demonstrou uma percepção crítica sobre a educação e o desenvolvimento dessas crianças:

De fato, o meu sentimento e o meu compromisso é pelo desenvolvimento de todas as crianças. Obviamente, que como professora, eu acredito no potencial das crianças. Então, eu acho que essa é a primeira questão importante a se colocar. Então, a partir desse princípio que todas as crianças são capazes, mesmo aquelas com transtorno ou com alguma limitação maior, a qual nós chamamos de deficientes, mas todos nós temos uma deficiência em alguma coisa, não somos seres completos, mas sim incompletos. Então, o meu compromisso é com esse desenvolvimento, é colaborar para que, de fato, as crianças sintam-se bem no ambiente escolar, promovam as suas aprendizagens, aquelas que já trazem, aquelas que nós propomos da melhor forma possível (Mara).

Pelo trecho, percebo que Mara não direcionou o seu trabalho em um viés corretivo, com foco em deficiências ou desenvolvimento de determinadas habilidades. Ao ser questionada sobre o trabalho do coletivo docentes da Educação Especial, no contexto da Escola de Aplicação, no quesito dos processos formativos ofertados, a professora demonstrou valorização e reconhecimento pelo trabalho desenvolvido:

Eu verifico que é um esforço da CEI em promover essas formações. Elas são importantes porque reúne os vários níveis de ensino dentro da escola, não só a educação infantil, mas outros níveis. Isso faz com que a gente tenha, para quem já trabalhou com a criança anteriormente, uma visão mais global e mais aprofundada do desenvolvimento pela fala dos outros profissionais quando

comentam da criança. E isso se dá também em um ambiente muito ético e muito respeitoso, além, claro, dos conteúdos que estão sendo abordados em relação aos transtornos, as especificidades, tanto a nível geral quanto específico do transtorno naquela criança (Mara).

Neste interim, uma proposição é feita por Mara:

Então, o que eu aproveito para propor também, a partir dessas formações, é que nós pudéssemos ter um espaço, professores, para trazer o nosso olhar sobre a criança. É muito bom quando a CEI faz isso, porque também nos ajuda a compreender outras coisas que nós não conseguimos ligar, conectar nesse grande quebra-cabeça humano, mas também fazer com que o professor possa trazer os seus casos, os seus estudos de caso, a partir de, pontualmente, alguma coisa que a criança ali numa atividade revelou, ou na interação social com outras crianças, ou alguma coisa que ela não tinha apresentado e momentaneamente ela apresentou. Então, acho que é muito importante também ter essa via de duas mãos, tanto a CEI quanto os professores também, se colocarem a partir também da sua observação e do seu olhar (Mara).

Nota-se, tanto pelo primeiro quanto pelo segundo relato, que a proposição da professora da educação comum converge com a perspectiva lançada na seção anterior sobre a organização dos processos formativos em modelo de grupo de estudo. Esses processos, fundamentados em estudos de caso, envolvem a participação de todos os segmentos que atuam em torno de cada criança e de cada estudante PEE, incluindo, nesta complexa teia de sujeitos, a participação da família.

Ao ser questionada sobre a organização do planejamento das atividades às crianças PEE, a resposta da professora aponta que a coordenação de Educação Infantil se empenha na elaboração de um planejamento inicial coletivo:

Então, inicialmente, um planejamento a partir de um grande projeto guarda-chuva que vai indicar alguns caminhos para que essa criança possa ser bem acolhida na Escola de Aplicação(...) então, esse projeto, ele acolhe as crianças. Então, isso é pensado coletivamente por toda a equipe, desde os professores da sala base, alcançando bolsistas e professores da sala ambiente (Mara).

De modo sugestivo, parece-me oportuno contar com a participação dos(as) professores de Educação Especial nesses momentos de planejamento. Mara relata que, ao longo do período letivo, ocorreram tentativas de estabelecer um diálogo com outras colegas das demais salas de referência, aproveitando as oportunidades em que as crianças participavam de atividades na sala ambiente. No entanto, conclui que, devido à dinâmica da rotina na Educação Infantil, essa articulação nem sempre é possível. Ela justifica tal obstáculo mencionando que, em algumas

situações, precisa acompanhar a turma nessas atividades, pois nem sempre as crianças estão acompanhadas por bolsistas ou cuidadores(as). Ressalta, ainda, que não se trata apenas das necessidades das crianças PEE, mas da turma como um todo.

Quando questionada sobre a sua concepção a respeito do trabalho colaborativo entre os(as) docentes da Educação Especial e da educação comum, a professora traz, para o cerne da questão, o diálogo. Segundo ela:

Não existe trabalho colaborativo, seja na Educação Especial, seja na família, seja em qualquer outro aglomerado de pessoas, de grupos sociais, de movimentos, onde o diálogo não esteja, não existe colaboração. A colaboração, ela só existirá se existir o diálogo, diálogo como categoria de pesquisa mesmo, que não existe para impor a minha ideia em relação à ideia do outro, mas é para que nós juntos, com ideias diferentes, possamos chegar a um objetivo comum, que no caso são as crianças e o bem-estar delas dentro da instituição formal que é a escola (Mara).

Por fim, quando questionada se costuma atuar colaborativamente com a equipe docente da Educação Especial, Mara afirma perceber a equipe sempre disponível e aberta para colaborar nos horários e dia de assessoramento docente. Contudo, relata que pouco procurou esse auxílio diretamente, mantendo contato com as docentes majoritariamente por meio de troca de mensagens sobre as crianças, e no mesmo movimento reflexivo, a professora apontou estratégias e alternativas potentes ao avanço do trabalho colaborativo na escola. Mara concluiu:

No mais, sempre mandando vídeos também, agora com a Alessandra também, cheguei a mandar vídeos do Vicente, onde ele estava manipulando massinha de modelar, fazendo letras, coisas que ela tentou fazer lá no individual e não conseguiu. Então, eu tento colaborar nesse sentido, né, essa colaboração, é dando esses feedbacks (...) Mas essa colaboração, talvez ela tenha uma maior aproximação, ou fique mais fortalecida, se de fato esses laços, eles buscarem a participação do professor no estudo de caso, e claro que isso deve ser, claro, a gente não vai impor, né, mas a gente pensa que o professor comprometido, ele vai se esforçar para que isso ocorra naturalmente, né. Enfim, eu acho que é importante, inclusive até a escrita de trabalhos também, eu acho que quando a gente escreve sobre as crianças, eu acho que também é uma forma de colaborar, né, para que essa comunidade escolar tenha conhecimento do que está sendo produzido na escola de aplicação (Mara).

As análises dos relatos das docentes serão ampliadas nas subseções a seguir, onde serão contextualizados ao processo analítico geral da articulação entre a modalidade da Educação Especial e a etapa da Educação Infantil na EAUFPA.

6.2.2 A crianças PEE da Educação Infantil e o Atendimento Educacional Especializado

A turma de Educação Infantil da professora Mara era composta por 14 crianças, meninas e meninos, com idades entre quatro e cinco anos. As atividades da turma ocorriam no turno da manhã, no horário das 7h30 às 11h40. Além das atividades conduzidas pela professora da turma, as crianças participavam das atividades de educação física, de música, de dança, de espanhol, de Libras e frequentavam a brinquedoteca. Em 2024, a turma contou com o suporte de uma bolsista. Conforme anunciado, entre a crianças da turma, três estavam vinculadas à Educação Especial, sendo aqui denominadas de Vicente, Aurora e Sofia. Todas ingressaram na EAUFPA em 2024.

Segundo Mara, as crianças da turma, em sua maioria, eram “bastante agitadas e com tendências de personalidade que requereram uma intervenção constante do ponto de vista dos combinados, interações em sala base e um diálogo próximo às famílias”. A professora relatou que algumas crianças, principalmente os meninos, apresentavam comportamentos frequentes de agressividade. Em virtude disso, tornava-se necessário manter um diálogo recorrente com a turma sobre o respeito e as interações sociais.

A partir do segundo semestre de 2024, a professora destacou que a maior parte do grupo de crianças passou a demonstrar maior atenção às suas orientações e da bolsista em relação às tarefas e combinados estabelecidos.

Em relação as três crianças PEE, Mara relatou:

Eles estão totalmente inseridos ao grupo de crianças; reconhecem a sala base como referência do grupo ao qual fazem parte e são reconhecidos pelas crianças. O afeto é demonstrado de diferentes formas tanto pelas crianças autistas quanto pelas crianças que não apresentam transtornos e/ou deficiência.

Além disso, Mara relatou que, ao longo do ano letivo, uma das crianças iniciou o processo de investigação para Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH). A seguir, apresento a caracterização das crianças vinculadas à Educação Especial que fizeram parte dessa pesquisa.

Vicente tem quatro anos de idade. De acordo com informações de Alessandra e da família, ele é uma criança afetuosa, gosta de brincar com cores, formas, números e letras. No entanto, não gosta de sons muito altos, algumas texturas e adesivos. Vicente necessita de auxílio com a higiene pessoal e ainda faz uso de fralda para evacuação. Sua comunicação ocorre por meio de

gestos, conduzindo o cuidador até o que deseja ou, raramente, se dá verbalmente, por meio da repetição de palavras. A criança enquadra-se no Transtorno do Espectro Autista (TEA) e faz terapia às sextas-feiras, às 10h.

Aurora também tem quatro anos de idade. A menina gosta de massa de modelar, de músicas, de animais de estimação e de brincar no parque. Segundo informações de Alessandra e da família, a criança é amorosa, carinhosa e gosta da escola. Aurora apresenta desatenção significativa, necessita de auxílio na alimentação e na higiene pessoal e apresenta dificuldades na comunicação verbal. Aurora não gosta de barulhos de liquidificador, batedeira e aspirador de pó. Enquadra-se no TEA associado ao Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e faz terapias às quartas-feiras, das 14h às 18h, e aos sábados, das 08h às 12h.

Sofia, também com 4 anos, segundo informações de Alessandra e da família, é uma criança que gosta de montar blocos, brincar de fazer comida, pular, correr e cantar, além de apresentar habilidades no uso do celular. Reconhece e classifica números, cores, formas, animais, frutas e verduras. Sofia está desenvolvendo sua comunicação verbal, já conseguindo expressar suas vontades. Aceita ajuda e se adapta bem às rotinas. Embora ainda não inicie brincadeiras com outras crianças, aceita convites para participar e se engaja na interação. Sofia não gosta de esperar por longos períodos, de barulhos graves e de ficar suja. Ela se enquadra no TEA e faz terapias de segunda às sextas-feiras, das 14h às 17h.

Em 2024, as três crianças mencionadas estavam vinculadas à Educação Especial da instituição e participavam do quadro de crianças acompanhadas pela professora Alessandra no AEE, realizado no contraturno na SRM.

A professora de Educação Especial iniciou o planejamento do AEE das três crianças da turma de Mara por meio da observação na sala de referência, realizada em dois dias no primeiro semestre de 2024. Ela afirmou que esses momentos foram fundamentais para observar a forma como as crianças PEE se relacionavam com as demais, com a professora e com dinâmica das atividades. Além disso, com essa observação foi possível obter informações sobre as temáticas abordadas na turma, subsidiando, assim, o planejamento do AEE na SRM.

(...) uma das atividades que foram muito fortes no primeiro semestre, foi todas as turmas da Educação Infantil, não só da Mara, trabalhar o projeto do Pomar, da música do Pomar. Então, foi música do Pomar na sala comum, foi música do Pomar na sala de artes, nas aulas de Educação Física (...) então eu aproveitei essas atividades do projeto do Pomar e trouxe para a minha sala de recursos, então eu produzi materiais relacionados à temática do Pomar, das frutas do Pomar (Alessandra)

A partir disso, Alessandra organizava semanalmente o planejamento para cada criança, registrando-o em um instrumento intitulado “Plano de AEE”. Esse documento continha informações gerais da criança como nome, e o dia e horário do AEE, além disso, o documento apresentava três tópicos: 1) Objetivo; 2) Atividades/recursos pedagógicos; e 3) Registros do AEE.

Alessandra mencionou que fundamenta sua prática na teoria histórico-cultural de Vigotski e nas concepções de Paulo Freire:

Eu me amparo na perspectiva, como já falei em outro momento, na teoria histórico-cultural. Eu gosto de entender essa questão da organização do meio social educativo, entendendo esse professor como aquele que estuda a sua prática, pesquisa os seus estudantes. E de que essa criança é uma criança ativa, competente, é uma criança que produz também conhecimento (Alessandra).

Então, quando eu trato a pedagogia do afeto, escuta da criança, do sujeito, a importância do meio social onde ele vive, para que eu possa entender, inclusive, justificar o meu planejamento, isso é Paulo Freire me dizendo como que eu posso estar desenvolvendo um trabalho mais humanizado (Alessandra).

A implementação do AEE na SRM ocorria às segundas e terças-feiras, no turno da tarde, com atendimentos individuais de 50 minutos. As crianças PEE da Educação Infantil frequentavam o AEE uma vez por semana. O atendimento seguia uma rotina estruturada, apresentada à criança por meio de um quadro e organizada pela professora.

O AEE era desenvolvido em diferentes etapas. No primeiro momento, a criança fazia um exercício de autoidentificação por meio da escrita de seu nome utilizando cartelas. Em seguida, a professora apresentava as atividades do dia, planejadas com base nos objetivos traçados para cada criança. Alessandra relatou que, em algumas ocasiões, elaborava até oito atividades, uma vez que precisava considerar a possibilidade de a criança não aderir a determinadas propostas. Após essa etapa, a criança tinha a oportunidade de escolher as atividades e brincadeiras a serem realizadas de sua preferência. O atendimento era finalizado com o momento de organização do espaço.

Figura 11 – Fotografia do quadro de rotina da sala de recursos multifuncionais



Fonte: Pesquisa de campo

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra um cartaz na cor azul. No topo escrito: rotina. Abaixo velcros. Em seguida ilustrações coloridas uma abaixo da outra, ao lado de cada um escrito de cima pra baixo: Chegada na sala. Fazer calendário. Escrita do nome próprio. Atividade do dia. Atividade de livre escolha. Guardar o brinquedo.

Alessandra afirmou que a maioria dos recursos utilizados no AEE foram obtidos com recursos próprios. A escolha dos materiais era baseada nos interesses apresentados pelas crianças e na intencionalidade pedagógica.

A avaliação da implementação do AEE com cada criança se dava por meio dos registros realizados no instrumento “Plano de AEE” mencionado acima. Segundo a professora, por meio desse acúmulo de informações, ela avaliava o progresso e reconduzia o processo quando necessário.

A respeito da implementação do AEE na SRM, é importante destacar que o ano de 2024 foi atravessado por uma greve docente com duração de dois meses, o que impactou a continuidade das atividades do AEE na instituição. Além disso, quatro atendimentos foram ofertados na sala de referência, como etapa da pesquisa empírica desse trabalho de tese que será apresentada na próxima seção.

Entre os AEEs previstos para o período de fevereiro de 2024 até janeiro de 2025, os registros apontam a seguinte frequência de participação. A família de Vicente compareceu uma vez para a entrevista histórico-familiar. Ele compareceu doze vezes para o AEE na SRM e, dos quatro dias em que o AEE foi ofertado na sala de referência, esteve presente em todos eles. A família de Aurora compareceu duas vezes para a entrevista histórico-familiar. Ela compareceu três vezes para o AEE na SRM e, dos quatro dias em que o AEE foi ofertado na sala de referência, Aurora esteve presente em todos eles. A família de Sofia compareceu duas vezes para a entrevista histórico-familiar, porém não foi possível finalizar a coleta de informações.

Ela não compareceu ao AEE na SRM e, dos quatro dias em que o AEE foi ofertado na sala de referência, Sofia esteve presente em três.

A professora Alessandra avaliou que a assiduidade de Vicente no AEE, aliada à participação da família, favoreceu significativamente o trabalho pedagógico com a criança. Como resultado, Vicente foi a única criança da Educação Infantil a ter a o Plano Educacional Especializado (PEI) elaborado e concluído no primeiro semestre. Ao final do período letivo de 2024, a professora concluiu que Vicente apresentou avanços qualitativos na interação com ela e com os(as) colegas da turma.

Em relação a Aurora, Alessandra identificou que as ausências no AEE estavam relacionadas ao uso de medicações feitas pela criança após o almoço, gerando sonolência, além de dificuldades materiais enfrentadas pela família para levá-la ao atendimento no contraturno. As análises dos documentos indicam que Aurora compareceu ao AEE pela primeira vez em novembro de 2024.

Em relação a Sofia, a professora relatou que sua ausência no AEE, ao longo do ano letivo, foi justificada pela intensa agenda de terapias realizadas pela criança. Além disso, Sofia também apresentou um número significativo de faltas no turno da manhã, na educação regular. Em dezembro de 2024, a responsável pela criança assinou o termo de desistência do AEE ofertado pela CEI.

6.2.3 Famílias: algumas percepções

Por meio do instrumento Formulário às famílias do público da Educação Especial da EAUFPA (Apêndice KK) obtive informações sobre as percepções dos(as) familiares em relação ao trabalho da Educação Especial desenvolvido na instituição e do processo de inclusão na educação comum.

Em 2024, a EAUFPA contou com seis crianças PEE na Educação Infantil. As famílias das seis crianças responderam ao formulário. Para cinco famílias, o Atendimento Educacional Especializado é considerado “muito importante” na educação das crianças, apenas uma família considerou o AEE como “importante”. Entre as seis respondentes, três famílias afirmam não possuir dificuldades para garantir a participação das crianças no AEE ofertado no turno oposto ao da educação comum, enquanto, três famílias afirmam possuir tais dificuldades. Entre as dificuldades assinaladas estão: o custo financeiro para o deslocamento; residir em localidade distante da escola, impossibilitando o retorno no contraturno; e outros motivos.

6.3 A Educação Especial em interface com a Educação Infantil na EAUFPA: entre antigos desafios a sementeira do novo

As subseções anteriores apontaram que a organização da Educação Especial na Educação Infantil na EAUFPA acompanha a tendência de trabalho docente exposta na seção V. No caso de Alessandra, verificou-se que a maior parte da sua carga horária de trabalho destina-se à oferta do AEE na SRM no contraturno e ao Assessoramento Docente aos colegas da educação comum. Diante disso, convém analisar as possibilidades e os limites desse trabalho quanto à articulação e colaboração com a educação comum.

A análise circunscrita na interface entre a modalidade e a primeira etapa da educação básica constatou que a professora de Educação Especial acumula múltiplas funções e que, embora o seu trabalho não se restrinja às salas de recursos, ainda enfrenta entraves na articulação e a colaboração com a educação comum.

Os dados evidenciam que a predominância da oferta de AEE em contraturno na SRM não favorece a articulação e a colaboração entre as docentes da Educação Especial e da educação comum, ratificando o que a literatura da área aponta (Victor; Camizão, 2017; Camizão; Victor; Conde, 2018). Além disso, ficou evidente que entre os entraves enfrentados pelas crianças PEE da Educação Infantil para frequentar do AEE no contraturno, destacam-se aquelas que possuem uma agenda intensa de terapias no turno oposto à educação escolar, o que inviabilizou o comparecimento à SRM, bem como os casos de crianças que fazem uso de medicações que causam sonolência, comprometendo sua participação em outras atividades após o turno escolar.

Alessandra discorreu sobre a dificuldade em desenvolver um trabalho contínuo com as crianças PEE na SRM:

Como eu te falei, eu atendo cada criança uma vez na semana. Então, teve segundas e terças que foram feriados, teve segundas e terças em que a criança não veio ou teve segundas e terças em que eu nem sequer iniciei o processo de anamnese de entrevista. Por quê? Porque são pais, por exemplo, que estavam hospitalizados, que é o caso da Aurora, que tem deficiência múltipla, ou é o caso da Marta, que é a mãe da Sofia, em que ela não trouxe, não trouxe a criança, porque a criança tem segunda a sábado terapia no contraturno

Então, ela toma remédio todos os dias. E nessa questão da medicação, o efeito colateral primeiro na Aurora é o sono. Então, depois que ela almoça, ela dorme a tarde toda por conta do remédio. Quando não é o sono da tarde, é a terapia que ela tem que participar. Então, sim, as ausências vão se impactar no AEE, nesse contraturno da educação infantil.

As análises dos documentos de frequência das crianças PEE mencionadas corroboram com a fala da professora Alessandra sobre os desafios em desenvolver um trabalho contínuo. Avalio que a baixa frequência das crianças no AEE ofertado no contraturno na SRM constitui uma das fragilidades desse modelo, que se estabeleceu como predominante na Educação Especial brasileira. Além de se constituir como um trabalho centrado na criança e, muitas vezes, distanciado das relações que materializam a educação dessa criança no contexto das turmas.

O dado mencionado me faz refletir que, na conjuntura de trabalho em SRM, a ausência da criança no AEE inviabiliza que a professora de Educação Especial conheça cada criança e, assim, colabore com os seus processos educativos. Essa problemática poderia ser atenuada caso a professora de Educação Especial se fizesse mais presente na turma no turno da educação comum. Essa conjuntura reforça a análise de Garcia (2017) sobre a exclusão no interior da escola “uma vez que o estudante vinculado à educação especial pode estar matriculado frequentar o ensino regular, mas não dispor de atendimento educacional especializado” (p. 54).

Outro entrave no desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo entre a modalidade e a educação comum diz respeito a consolidação de relações docentes mais aproximadas, como exemplo, maior adesão aos momentos destinados ao assessoramento docente. Considero que, mesmo que haja maior participação do(a) docente da Educação Especial no contexto das turmas, a concretização do assessoramento docente se constitui como uma oportunidade essencial de diálogo efetivo entre os(as) docentes, sem os atravessamentos próprios da dinâmica das salas de aula/referência e dos outros espaços educativos. De modo sugestivo, convém rever a referida nomenclatura para “Planejamento docente colaborativo”, de modo a romper com ideias de hierarquias nessas relações. Por fim, o regime de dedicação exclusiva da maior parte dos(as) docentes da EAUFPA representa condição favorável à efetivação desses momentos no turno inverso ao trabalho com as turmas.

Em síntese, a oferta do AEE centrado na SRM e no contraturno apresenta fragilidades quanto as possibilidades de atuação do(a) docente da Educação Especial junto a criança PEE, soma-se a isto os entraves para consolidação de diálogo contínuo e permanente entre os(as) docentes envolvidos(as) na educação do PEE. Conclui-se que há de se rever esses aspectos em busca da concretização de um trabalho potente ao desenvolvimento integral do PEE na escola comum, cuja base, necessariamente, deve estar na articulação entre a Educação Especial e a educação comum no contexto da dinâmica escolar.

Amparada nas análises apresentadas nas seções anteriores, cabe levantar dois pontos de reflexão favoráveis à atenuação dos desafios apontados. Em primeiro plano, convém pensar em

práticas docentes que favoreçam a articulação da Educação Especial à educação comum, por meio de um trabalho mais colaborativo que vise à educação do PEE no contexto das turmas da Educação Infantil. Em segundo plano, convém pensar em ações, oriundas dos diferentes segmentos da instituição, em regime de colaboração com a CEI, capazes de promover movimentos dialógicos, impulsionadores de relações docentes mais colaborativas, capazes de mobilizar análises e proposições sobre o processo educativo do PEE da escola

Sobre o primeiro apontamento, a exposição realizada no tópico anterior revela que, na EAUFPA, na etapa da Educação Infantil, a Educação Especial acompanha a tendência da oferta de AEE em contraturno nas SRM. Esse é um aspecto que merece tripla atenção.

Primeiramente, vale destacar que este trabalho de tese já discutiu as críticas a esse modelo de organização da Educação Especial na escola comum, cujas limitações e as fragilidades são apontadas pela literatura (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016; Vaz, 2017; Garcia 2016; 2017).

Em segundo lugar, convém evidenciar que a Educação Infantil possui uma resolução própria – a Nota Técnica Conjunta 02/2015 –, que trata da organização da modalidade nessa etapa e não prevê a oferta do AEE em contraturno. Ao contrário, considerando as peculiaridades da Educação Infantil, há a previsão de atuação do(a) professor(a) da Educação Especial nos diferentes espaços dessa etapa.

Em terceiro lugar, amparada no referencial central deste trabalho, considero fundamental que a oferta do AEE seja no contexto dos espaços da Educação Infantil, pois a coletividade se constitui como fonte de desenvolvimento humano e como base para gênese de processos compensatórios no percurso de vida das pessoas com deficiências (Vigotski, 1931/2018; 1931/2021; 1932/1997). Além disso, considerando que os eixos curriculares preconizados para a primeira etapa da Educação Básica são as interações e brincadeiras, convém que o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial contribua com a organização do processo educativo organizado à turma como um todo, de modo a favorecer que as crianças PEE vivenciem as interações e brincadeiras junto aos seus pares. Dessa forma, esse modelo de organização da modalidade se mostra mais potente ao desenvolvimento integral das crianças PEE e às relações docentes colaborativas.

Sobre o segundo apontamento, concluo que, no contexto da educação comum, um agente importante nesse cenário é a coordenação pedagógica de cada etapa. Entendida como organizadora das relações docentes, a coordenação pedagógica também se constitui como organizadora das relações entre os(as) docentes da educação comum e os(as) docentes da

Educação Especial (Silva, 2024). Para isso, cabe pensar em um trabalho mais colaborativo entre coordenações (por exemplo, entre a Educação Infantil e a CEI), de modo que essa relação reflita às relações docentes. Nesse sentido, mais uma vez menciono Mendes (2023), que enfatiza a importância de objetivos comuns, voluntarismo e paridade para consolidação de relações mais colaborativas. Portanto, os momentos de diálogos e construção coletiva oportunizados pela CEI podem ser fortalecidos, caso haja um movimento de mão dupla. Convém, por exemplo, que a equipe docente da CEI participe dos momentos de planejamentos iniciais e esteja inserida na dinâmica das ações das etapas e da educação básica. Percebe-se que, nesse sentido, movimentos pontuais estão em curso na instituição, a ampliação e permanência destes me parece um caminho interessante para o fortalecimento de relações docentes mais articuladas e colaborativas.

Apesar dos desafios elencados, ao desnudar a realidade investigada, foi possível constatar que novas concepções e práticas começam a emergir no contexto da interface entre a Educação Especial e a Educação Infantil. A professora Alessandra expõe, por meio de seus relatos, que o seu trabalho, enquanto docente da Educação Especial, visa o desenvolvimento da criança PEE em relação com as demais crianças da turma, conforme foi visto nos trechos do tópico anterior e reiterado a seguir:

Então, o que eu já assessoriei a Mara é que ela consiga desenvolver atividades coletivas para estimular a interação, para engajar a participação do Vicente com as outras crianças, de modo que as outras crianças chamem o Vicente para brincar. Porque é diferente quando o professor chama ele “Vicente vem brincar aqui com a fulana”. Não, mas quando a fulana chama o Vicente para brincar, é criança com criança. E isso engaja.

Seus relatos evidenciam que já houve o desenvolvimento de uma aproximação com a sala de referência de uma professora que se mostra mais participativa – a professora Mara. Alessandra afirma “(...) Eu consegui fazer já um trabalho em sala comum, observando as crianças e já consegui sair desse trabalho com a Mara, o PEI do Vicente, que é a criança que nunca falta no AEE”.

Ao ser questionada sobre a sua avaliação do processo de inclusão das crianças PEE na Educação Infantil, uma das coordenadoras da etapa evidencia uma série de questões, entre elas a aproximação dos(as) docentes da educação comum com os(as) docentes da Educação Especial. Ela percebe avanços nesse sentido e afirma:

E eu confesso que eu acho que esse ano a gente já conseguiu ganhar mais com isso. A gente tem uma professora de AEE que já consegue, por exemplo, participar das nossas reuniões pedagógicas. A professora que atende as crianças da inclusão no AEE sempre está com a gente nas nossas reuniões.

Embora haja a predominância de AEE em contraturno, nota-se progresso no processo de articulação entre a modalidade da Educação Especial e a etapa da Educação Infantil. Acredito que, sob relações docentes mais próximas e colaborativas entre Educação Infantil e Educação Especial, indubitavelmente, a turma de Educação Infantil se beneficia como um todo. Afinal, nos momentos de planejamento coletivo, sob o olhar da professora de Educação Especial e da professora de Educação Infantil, torna-se viável pensar o currículo como um conjunto de práticas que sejam compatíveis ao maior número de crianças da turma. Isso implica conceber processos educativos que guardem, em sua raiz, a pluralidade de formas de conhecer e de se expressar em diferentes tempos e espaços, contemplando tanto crianças PEE quanto aquelas que não fazem parte desse público. Nessa perspectiva, não cabe à docente de Educação Especial apenas “adaptar” o planejamento da professora da educação comum, pois, na gênese desse trabalho, ambas estarão imbricadas sob o mesmo objetivo: a educação e o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil.

Além disso, com uma maior aproximação entre a modalidade e a educação comum, torna-se mais oportuno que o coletivo docente avalie qual formato e frequência de apoio especializado melhor atendem cada criança em particular. Talvez o apoio especializado não se faça necessário a todas as crianças, permitindo que a professora de Educação Especial dedique mais tempo a outra turma, apoiando outros(as) docentes, ou utilize esse tempo para elaborar algum material para determinada criança.

Essa conclusão e esse horizonte de trabalho docente reiteram a necessária ampliação da equipe docente da Educação Especial, de modo a garantir um número adequado de crianças PEE por docente, viabilizando a concretização de um trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum. Isso implica assegurar que a docente de Educação Especial, responsável por acompanhar as crianças da Educação Infantil não atue em outras etapas ou níveis, como ocorre com Alessandra, que acumula agendas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, além de todas as outras funções.

As ideias e proposições aqui elencadas evidenciam que a transversalidade da Educação Especial nas diferentes etapas e níveis da educação básica justifica a proposta apresentada na seção anterior sobre a elaboração de uma proposta pedagógica da Coordenação de Inclusão da instituição. Esse documento norteador deve indicar as formas de apoio da Educação Especial,

considerando as especificidades de cada etapa e nível, sem perder a sua unidade fundamentada em concepções e referenciais que amparam determinadas práticas.

Até o momento, nas seções V e VI, realizei análises críticas de uma dada realidade – o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na EAUFPA. Esse trabalho de tese faz coro às dissertações estudadas na revisão sistemática e às demais referências bibliográficas mencionadas, que tratam de temas como: a necessidade de ampliação do quadro docente efetivo da Educação Especial nas escolas comuns; a ausência de garantias na dinâmica escolar que favoreçam um trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum; as fragilidades no processo de formação continuada na área da Educação Especial no contexto da escola comum; e os desafios a serem superados na relação entre docentes da modalidade e docentes da educação comum. Além disso, aponta questões próprias da realidade investigada.

Após as análises realizadas, convém que avancemos a partir desse conhecimento elaborado. Na esteira da compreensão Freiriana, acredito que um trabalho de tese deve permitir a passagem das denúncias para os anúncios. Nesse sentido Cury (1986, p.67) corrobora ao afirmar que “a apropriação de um saber revelador se torna momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais”. Diante disso, convido ao(à) leitor(a) a conhecer a última seção de resultados deste trabalho de tese, que apresenta um processo formativo planejado a partir dos referenciais deste trabalho e dos resultados da pesquisa empírica na Escola de Aplicação. Essa atividade corresponde ao terceiro objetivo específico desse trabalho, a saber: planejar, implementar e avaliar uma atividade formativa, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho articulado e colaborativo com a educação comum desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA.

7 FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA

Amar e mudar as coisas me interessa mais
(Belchior)

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa que respondem a terceira questão específica anunciada na introdução do texto: Quais as contribuições na práxis pedagógica dos(as) docentes participantes de uma atividade formativa, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho colaborativo com a educação comum desenvolvida na Escola de Aplicação da UFPA? A atividade formativa mencionada diz respeito ao “Formar(ações) CEI/EAUPA”, cujo objetivo foi oportunizar aos(as) docentes participantes momentos de estudos, debates e de intervenções na prática pedagógica com o público da Educação Especial no contexto da Escola de Aplicação da UFPA. Para responder a questão anunciada organizei a seção em duas partes: 1) Formar(ações): Planejamento, implementação e avaliação; e 2) Formar(ações): semeaduras na práxis pedagógica.

7.1 Formar(ações): planejamento, implementação e avaliação

A atividade formativa intitulada “Formar(ações) CEI/EAUFPA” diz respeito a uma ação constitutiva desse trabalho de tese desenvolvida no contexto da Escola de Aplicação, local de realização da pesquisa empírica. Na seção III, introduzi ao(à) leitor(a) sobre essa etapa da pesquisa. Para não tornar a leitura repetitiva, farei aqui elucidacões complementares ao que já foi anunciado.

O “Formar(ações) CEI/EAUFPA” ancorou-se em premissas de base dialética, para as quais não interessa apenas descrever a realidade, o mais importante é transformá-la. Pensar a formação continuada sob esta perspectiva, significa pensar em um tipo de ação contra hegemônica frente ao modelo predominante de formação continuada dispensada aos(as) docentes na área da Educação Especial, cuja prioridade está em abordagens praticistas, instrumentalizadoras e centradas nos(as) docentes especialistas (Michels, 2005; 2011).

A ideia de organizar uma atividade dessa natureza me acompanhou desde o início da jornada da pesquisa. Destaco que o desejo em efetivar a proposta se tornou mais forte a partir da caracterização da organização da Educação Especial na EAUFPA, cuja análise permitiu

desnudar a realidade do trabalho dos(as) professores(as) da modalidade desenvolvido na instituição, revelando-me as resistências e os desafios próprios dessa realidade.

A partir da motivação mencionada, somada às inquietações desenvolvidas ao longo do curso de doutorado e as contribuições da banca de qualificação a esse trabalho de tese aprimorei a ideia inicial e planejei o “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”, ancorado no referencial anteriormente apresentado (Freire, 1979; Ibiapina e Bandeira, 2016; Curado Silva; 2018; Stetsenko, 2016; 2021).

Portanto, para além da construção de novos conhecimentos, o presente trabalho, apoiado no referencial de base dialética que preconiza que avancemos das denúncias aos anúncios, teve sua gênese na práxis educacional e retornou a ela por meio de vivências formativas organizadas aos(às) participantes, vislumbrando desdobramentos na práxis pedagógica desenvolvida junto às crianças e estudantes público da Educação Especial (PEE) matriculados(as) na EAUFPA.

Em Vigotski (2003), o processo educativo é composto por três elementos trilateralmente ativos, são eles: o professor, o aluno e o meio social educativo. Nessa compreensão o professor é o organizador do meio social educativo. Seixas e Teixeira (2022) investigaram o trabalho do(a) coordenador(a) pedagógico(a) na educação infantil. Para elas, “o coordenador pedagógico então torna-se o organizador do meio social formativo para o professor (...). Nessa organização, o processo formativo do professor ocorre semelhante ao processo educativo do aluno, com elementos trilateralmente ativos” (p. 179). Semelhante às autoras, tomo o conceito de processo educativo formulado por Vigotski (2003), a fim de pensar sobre a atividade formativa “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”.

Amparada nessas formulações, assumi, enquanto pesquisadora, o papel de organizadora do meio social formativo, enquanto os(as) docentes participantes assumiram papel ativo no processo formativo e o meio social formativo correspondeu ao conjunto das relações sociais organizadas por mim para e com os(as) docentes participantes.

Para melhor compreensão do(a) leitor(a), considerando que o “Formar(*ações*)” se deu em duas etapas, apresentarei o planejamento, a implementação e a avaliação de cada etapa de modo separado.

7.1.1 Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: primeira etapa

A primeira etapa do processo formativo “Formar(*ações*)” correspondeu aos seis encontros organizados para estudos e debates junto à equipe docente de Educação Especial da EAUFPA

com o intuito de motivar os(as) professores(as) participantes ao processo de reflexão e a problematização de suas práticas.

7.1.1.1 Formar(*ações*) primeira etapa: o planejamento

Participantes

A primeira fase da atividade formativa contou com a participação dos(as) professores(as) de Educação Especial da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) da EAUFPA, em exercício no ano de 2024, cuja caracterização consta no quadro 6 na seção V desse trabalho de tese.

Metodologia

As contribuições de Paulo Freire foram basilares para pensar a metodologia do “Formar(*ações*)” nessa primeira etapa. Para o autor, o processo de tomada de consciência, cuja implicação tende a ser a ação transformadora, ocorre por meio da organização de processos educativos intencionais permeados pela perspectiva dialógica. Além disso, para Freire (1979), o percurso de tomada de uma realidade “codificada”, a fim de adentrá-la de modo a apreender as suas múltiplas determinações, exige sua “descodificação”, o que necessariamente inclui, a priori, um distanciamento do objeto em questão. Na sequência, cabe o movimento de análise, um fluxo que inicia em direção ao todo e retorna às partes, em um curso de ir e vir, considerando o caráter dialético de análise.

Com base nessas referências, organizei o percurso da atividade formativa a partir de algumas tarefas: a) Resposta ao questionário inicial; b) Construção coletiva; c) Estudos dos textos indicados pela pesquisadora; d) Círculos de debate; e) Momento de descodificação; f) Elaboração de síntese reflexiva; g) Avaliação do “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA”; h) Elaboração da síntese reflexiva da pesquisadora; e i) Envio do material estudado e produzido durante os encontros à equipe. Com exceção da primeira e das três últimas tarefas, as demais ocorreram de modo concomitante em alguns momentos. A seguir detalharei cada uma.

a) Resposta ao questionário inicial

O questionário inicial teve o objetivo de caracterizar o perfil docente dos(as) professores(as) de Educação Especial da EAUFPA. Além disso, por meio do instrumento, foi

possível coletar informações sobre as concepções e práticas desses professores(as), bem como sobre suas expectativas concernentes ao processo formativo em questão.

b) Construção coletiva

No primeiro encontro com a equipe, disponibilizei uma caixa e papéis avulsos, na qual, ao longo do encontro, os(as) docentes tiveram a possibilidade de escrever sobre sugestões, expectativas e desejos. Na ocasião, os(as) participantes não se identificaram. Tanto esses registros, quanto outros que surgiram ao longo do processo concernentes às expectativas e sugestões dos(as) participantes, sempre que possível, foram incorporados nos encontros do “Formar(*ações*)”.

c) Estudos de textos indicados pela pesquisadora

Para cada encontro, enviei, via e-mail, um ou dois textos para nortear o debate no coletivo.

d) Círculos de debate; e) Momento de descodificação

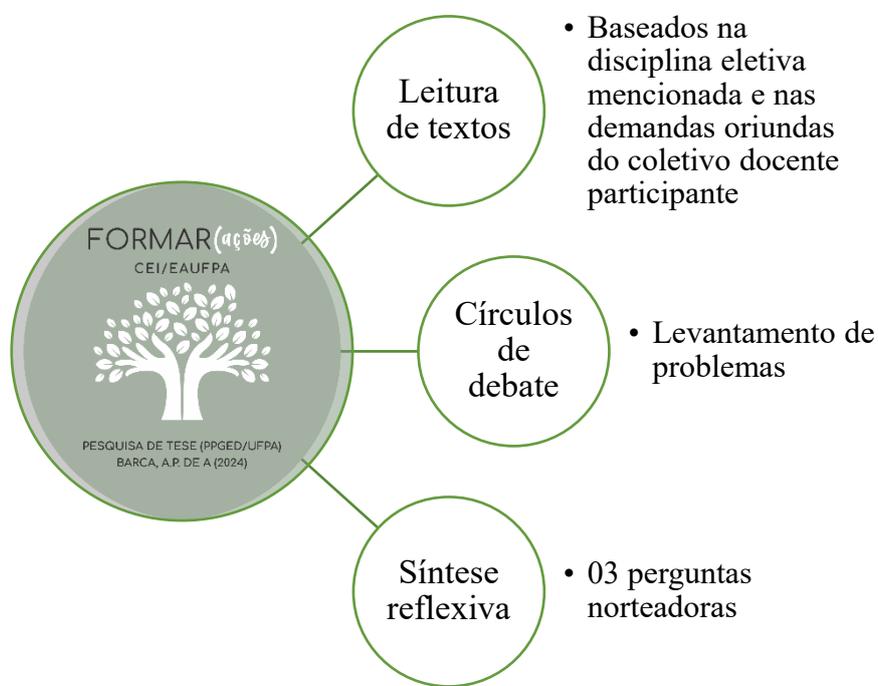
Os círculos de debate tinham, em média, duração de 02h. Nesses momentos, eu iniciava a discussão com o levantamento de problemas, a partir da literatura sugerida. Posteriormente, abria o debate aos(às) participantes. Alguns desses momentos foram registrados por meio de gravação em áudio. Ao final de cada círculo de debate, eu lançava uma questão que articulava a literatura debatida com a prática desenvolvida pelos(as) docentes da CEI na EAUFPA, esses exercícios corresponderam aos momentos de descodificação.

f) Elaboração de síntese reflexiva

Ao final de cada círculo de debate, disponibilizei um formulário virtual com as seguintes questões: 1) Quais ideias e conceitos foram discutidos neste encontro? 2) Como as ideias e conceitos discutidos neste encontro afetam as minhas ideias e conceitos acerca dos assuntos abordados? 3) Como as ideias e conceitos discutidos neste encontro contribuem para possíveis mudanças na minha atuação docente na Educação Especial? Essa síntese reflexiva tem sido usada em algumas pesquisas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teoria histórico-cultural e

Educação (GEPEHC/UFPA). A metodologia predominante nos encontros de estudos, nessa primeira etapa, pode ser ilustrada da seguinte forma:

Figura 12 – Metodologia combinada para os estudos no Formar(ações) CEI/EAUFPA



Fonte: Elaboração da autora

Descrição da imagem: Ilustração colorida mostra, à esquerda, círculo com a identidade visual do Formar(ações). Deste círculo emergem outros três círculos com informações escritas na parte interna e externa. De cima para baixo: leitura de textos, baseados na disciplina eletiva mencionada e nas demandas oriundas do coletivo docente participante. Círculos de debate, levantamento de problemas. Síntese reflexiva, três perguntas norteadoras

g) Avaliação do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”; h) Elaboração da síntese reflexiva da pesquisadora

No último encontro do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”, os(as) participantes avaliaram o processo formativo. A avaliação se deu por meio de um debate final seguido do preenchimento de um questionário. Na mesma ocasião, como parte da avaliação, elaborei a minha síntese reflexiva de todo o processo, respondendo as três questões norteadoras: 1) Quais ideias e conceitos foram discutidos nos encontros do “Formar(ações)”? 2) Como as ideias e conceitos discutidos nos encontros do “Formar(ações)” afetaram as minhas ideias e conceitos acerca dos assuntos abordados? 3) Como as ideias e conceitos discutidos nos encontros do “Formar(ações)” contribuíram para possíveis mudanças na minha atuação docente na Educação Especial?

i) Envio à equipe do material estudado e produzido durante os encontros

Ao final dos encontros da primeira etapa do “Formar(*ações*)”, enviei para cada participante um arquivo digital compilado contendo todos os textos estudados, os slides utilizados nos encontros e as sínteses reflexivas produzidas ao longo do percurso.

Temáticas debatidas

Conforme mencionado na seção IV, a disciplina eletiva “Formação de Professores e Trabalho Docente na Educação Especial”, organizada e ofertada por minha orientadora, professora Sônia Regina, tornou-se um dos motores para realização dos encontros do “Formar(*ações*)” junto à equipe de Educação Especial da EAUFPA.

Tomei os estudos realizados na disciplina como base para pensar nas temáticas a serem debatidas nos encontros. Optei por não traçar uma ementa pré-definida, pois sob uma perspectiva de construção coletiva do processo formativo, considerei ser mais coerente sugerir as leituras dos encontros subsequentes a partir de cada encontro finalizado. Assim foi possível considerar as demandas trazidas pelo coletivo participante de acordo com a intencionalidade inicial da atividade formativa. O quadro 10 fornece detalhes das temáticas debatidas no “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: primeira etapa”.

Quadro 10 – Encontros e temas debatidos no Formar(ações) CEI/EAUFPA: primeira etapa

Encontros	Data	Tema	Textos	Objetivo	Professora organizadora
I	05/01/2024	Apresentação do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”	-	Apresentar e construir coletivamente a atividade formativa “Formar(ações) CEI/EAUFPA”	Ma. Ana Paula Barca
II	01/03/2024	A Educação Especial no Brasil no contexto das reformas educacionais	<p>Texto 1: Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar (Michels, 2006)</p> <p>Texto 2: Reformas internacionais da educação e formação de professores (Maués, 2003)</p>	Debater sobre os atravessamentos das reformas educacionais no âmbito da educação geral, incluindo a Educação Especial.	Ma. Ana Paula Barca
III	09/05/2024	O trabalho docente na Educação Especial	<p>Texto 1: Ação pedagógica e Educação Especial: para além do AEE (Baptista, 2013)</p> <p>Texto 2: Professor Sem Ensino: projeto de escola e professor para Educação Especial (1996-2016). (Vaz, 2021)</p>	Debater sobre os limites e possibilidades do trabalho docente na Educação Especial	Ma. Ana Paula Barca
IV	10/06/2024	A formação docente na Educação Especial	Texto 1: Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado (Garcia, 2011)	Debater o modelo hegemônico de formação docente no campo da Educação Especial	Ma. Ana Paula Barca

V	24/06/2024	A Educação Especial na educação comum	<p>Texto 1: Desenho Universal para a Aprendizagem: uma proposta...múltiplos caminhos (Romano, Zerbato e Mendes, 2023).</p> <p>Texto 2: Todas as mais altas funções cognitivas se originam de relações reais entre indivíduos: os benefícios da aprendizagem cooperativa (Costa, Lourenço e Mendes, 2023)</p> <p>Texto 3: Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas: parâmetros para a avaliação da inclusão em sala de aula (Martins, Chacon e Galvão, 2023)</p>	Debater possibilidades de materialização do trabalho docente na Educação Especial na escola comum em uma perspectiva mais articulada e colaborativa à educação comum	Ma. Ana Paula Barca
VI	05/07/2024	Avaliação do “Formar(ações) CEI/EAUFPA”	-	Avaliar a atividade formativa “Formar(ações) CEI/EAUFPA”	Ma. Ana Paula Barca

7.1.1.2 Formar(*ações*) primeira etapa: a implementação

A implementação da primeira etapa do “Formar(*ações*)” se deu no período de janeiro a julho de 2024, totalizando seis encontros, cada um com duração média de 2h. Em virtude da greve de professores(as) das universidades federais, iniciada em abril e finalizada em junho de 2024, dois encontros ocorreram de forma remota. A frequência dos(as) participantes foi expressiva. No entanto, o envolvimento na elaboração das sínteses reflexivas foi aquém do esperado. No quadro 11, mostro ao(à) leitor(a) uma síntese de informações gerais do processo de implementação dos seis encontros da atividade formativa e, na sequência, uma síntese de cada momento.

Quadro 11 – Informações gerais sobre a implementação da primeira etapa do Formar(*ações*)

Encontro	Local/modalidade	Carga horária	Quantidade de docentes presentes	Quantidade de sínteses elaboradas
I	EAUFPA - LACEB ⁵¹ / presencial	2h	07	-
II	EAUFPA - LACEB/ presencial	2h	07	02
III	Remoto	2h	07	06
IV	Remoto	2h	07	04
V	EAUFPA - LACEB/ presencial	2h	05	07
VI	EAUFPA - SRM ⁵² / presencial	2h30	06	-

Nos quatro encontros ocorridos na EAUFPA, na modalidade presencial, o ambiente foi organizado com intencionalidade. A disposição das cadeiras foi organizada de modo a favorecer o diálogo entre os(as) participantes formando um semicírculo. Utilizei equipamento de projeção de imagens, computador, tablet e celular. Os(as) professores(as) participantes foram

⁵¹ Laboratório de Acessibilidade Curricular na Educação Básica

⁵² Sala de Recurso Multifuncional

recepcionados em um ambiente preparado com chás, café, água e bolo. Além disso, cada docente recebeu um kit com caneca, bloco de anotações, lápis, caneta marca-texto e marcador de livros, personalizados com a identidade visual do “Formar(ações)”.

Figura 13 – Organização do espaço para o I Formar(ações) CEI/EAUFPA



Fonte: Registro da pesquisa de campo

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra sobre uma mesa, em primeiro plano, marca-texto, lápis, marcador de livro, bloco de anotações e uma pasta adesivados com a identidade visual do Formar(ações). Em segundo plano, caixas com chás, garrafa térmica, dentro de caixas canecas com a identidade visual do Formar(ações) e um bolo.

Organizei o ambiente dessa maneira com a intencionalidade de envolver e acolher a equipe docente no processo, de modo a motivá-los(as) à participação, principalmente, por considerar que o coletivo não vivenciou momentos formativos, destinados especificamente à equipe, nos últimos anos na EAUFPA.

I Formar(ações) CEI/EAUFPA

O primeiro encontro iniciou às 10h e terminou às 12h. O objetivo central foi apresentar e construir coletivamente o processo formativo “Formar(ações) CEI/EAUFPA”. Para isso, apresentei as intenções da pesquisa, as motivações pessoais, profissionais e científicas que sustentaram esse estudo, os procedimentos éticos da pesquisa, a intenção da metodologia e os instrumentos para produção de informações.

Figura 14 – I Formar(ações) CEI/EAUFPA



Fonte: Registro da pesquisa de campo

Descrição da imagem: Fotografia colorida de uma sala de aula vista dos fundos. A foto mostra pessoas de costas sentadas em semicírculo. Ao centro uma mulher de frente. Na parede, atrás da mulher, projeção de imagem.

Iniciei a atividade solicitando a autorização para gravar o áudio do diálogo. Após fazer a explanação sobre as questões éticas da pesquisa, disponibilizei uma caixa pequena com tampa e convidei a equipe a contribuir com a construção do processo formativo, provocando os(as) participantes a escreverem em papéis as expectativas, sugestões e desejos e a depositarem na caixa ao longo do encontro. E assim eles(as) o fizeram, todos(as) participaram.

Figura 15 – Participação da equipe docente no I Formar(ações) CEI/EAUFPA



Fonte: Registro da pesquisa de campo

Descrição da imagem: Fotografia colorida mostra uma sala de aula. Ao centro o tronco de um homem. Ele coloca um papel em uma caixa azul.

Após a exposição inicial sobre o objeto de pesquisa e o referencial teórico do trabalho, bem como, sobre as motivações pessoais e a justificativa na literatura pela escolha do objeto, dialoguei com equipe sobre a proposição da metodologia do “Formar(ações)”, assim como, sobre o objetivo da atividade formativa.

Ao final do encontro, a equipe foi convidada a colaborar com a pesquisa por meio do preenchimento do Questionário inicial (Apêndice K) e do instrumento Ações da Coordenação de Educação Inclusiva em 2023 (Apêndice F). Convidei os(as) participantes a preencherem o segundo instrumento com a intencionalidade de envolvê-los(as) de forma ativa no processo de investigação e análise das concepções e práticas norteadoras do trabalho desenvolvido na instituição. Os instrumentos foram disponibilizados por e-mail.

II Formar(*ações*) CEI/EAUFPA

Os textos para nortear o debate do segundo encontro do “Formar(*ações*)” foram enviados à equipe quinze dias antes do encontro, via e-mail. A atividade iniciou às 13h e terminou às 15h. Sete docentes da Coordenação de Educação Inclusiva participaram do encontro, cujo objetivo central foi debater sobre os atravessamentos das reformas educacionais no âmbito da educação geral, incluindo a Educação Especial. Em virtude da troca de duas docentes substitutas, apresentei a proposta de atividade novamente a elas. As duas concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Disponibilizei a caixa de construção coletiva para o recebimento de mais contribuições da equipe participante.

Na sequência, prossegui com a apresentação geral das ideias dos textos. Nesse contexto, fiz uma breve explanação sobre o modo de proceder dos Organismos Multilaterais, no que tange à proposição das reformas educacionais (Maués, 2003). E dos desdobramentos na área da Educação Especial (Michels, 2006). Em seguida, problematizei junto à equipe o papel da escola na atualidade, localizando o trabalho docente na Educação Especial dentro da educação geral. No percurso da explanação inicial e do levantamento de problemas, a equipe docente participou construindo o círculo de debate.

Ao final, disponibilizei ao grupo, via formulário virtual, as três questões norteadoras para elaboração da síntese reflexiva. Nosso diálogo foi gravado com autorização da equipe. Posteriormente o material foi transcrito parcialmente para as devidas análises.

III Formar(*ações*) CEI/EAUFPA

Os textos para nortear o debate do terceiro encontro do “Formar(*ações*)” foram enviados à equipe cinco dias antes do encontro, via e-mail. A atividade ocorreu de forma remota, foi iniciada às 09h e finalizada às 11h. Sete docentes da Coordenação de Educação Inclusiva

participaram do encontro, cujo objetivo central foi debater sobre os limites e possibilidades do trabalho docente na Educação Especial na escola comum.

Iniciei o levantamento de problemas gerando o debate sobre a orientação da legislação vigente na área da Educação Especial para a materialização da modalidade na escola comum. Provoquei o grupo à reflexão sobre como o trabalho docente na área foi se reduzindo a atuação em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e como essa conjuntura esvaziou o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial (Baptista, 2013; Vaz, 2021). Somada a concepção preconizada pela legislação, apresentei ao grupo outras duas perspectivas de materialização da modalidade presentes na literatura acadêmica. A primeira, diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado como ação pedagógica especializada, desenvolvida na SRM e para além dela (Vieira; Pereira; Medeiros, 2023). A segunda, refere-se ao Ensino Colaborativo ou Coensino (Mendes; Vilaronga e Zerbato, 2014). Nesse ponto, iniciei o processo que intitulei de descodificação, ocasião em que apresentei ao grupo resultados da pesquisa, expostos na seção V, provocando-os(as) a refletirem sobre a própria prática. A figura a seguir mostra uma parte do material expositivo utilizado com essa finalidade

Figura 16 – Registro de uma parte do material expositivo utilizado no III Formar(*ações*) CEI/EAUFPA



Fonte: pesquisa de campo

Descrição da imagem: Figura colorida. Na parte superior escrito: O trabalho docente da Coordenação de Educação Inclusiva na Educação Especial na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará alinha-se a alguma dessas concepções? A parte inferior mostra as figuras três e quatro descritas anteriormente.

Ao final do debate, lancei a seguinte problematização: *Fica evidente que o trabalho desenvolvido pela CEI extrapola a sala de recursos, alcançando a EAUFPA em diversas frentes com uma excelência admirável, mas em que medida este trabalho está alcançando o PEE na sala regular? Considerando que a premissa da perspectiva inclusiva é que o PEE se desenvolva e aprenda a partir das vivências oportunizadas junto aos seus pares.*

Ao final da atividade, disponibilizei ao grupo, via formulário virtual, as três questões norteadoras para elaboração da síntese reflexiva. Em virtude de a atividade ter ocorrido de forma remota, não foi possível gravar o diálogo travado nesse encontro.

IV Formar(ações) CEI/EAUFPA

O texto para nortear o debate do quarto “Formar(ações)” foi enviado à equipe quatro dias antes do encontro, via e-mail. A atividade ocorreu de forma remota, foi iniciada às 09h e finalizada às 11h. Sete docentes da Coordenação de Educação Inclusiva participaram do encontro, cujo objetivo central foi debater o modelo hegemônico de formação docente no campo da Educação Especial.

Iniciei o levantamento de problemas conectando a temática ao debate do segundo “Formar(ações)”, problematizando o perfil docente requerido pelas reformas educacionais. Na sequência, discuti com o grupo sobre o modelo de formação predominante na área da Educação Especial, pautado numa concepção médica da deficiência, centrado no(a) professor(a) especialista e, portanto, descolado da educação comum (Garcia, 2011).

Ao final do debate, lancei a seguinte problematização: *Em que medida a nossa formação docente foi atravessada pelo modelo clínico de Educação Especial? E em que medida isso se desdobra nos processos formativos organizados pela CEI?*

Ao final da atividade, disponibilizei ao grupo, via formulário virtual, as três questões norteadoras para elaboração da síntese reflexiva. Em virtude de a atividade ter ocorrido de forma remota, não foi possível gravar o diálogo travado nesse encontro.

V Formar(ações) CEI/EAUFPA

Os textos para nortear o debate do quinto “Formar(ações)” foi enviado à equipe cinco dias antes do encontro, via e-mail. Como o movimento grevista estava chegando ao final, a atividade ocorreu de forma presencial no LACEB. O encontro iniciou às 10h e finalizou às 12h.

Cinco docentes da Coordenação de Educação Inclusiva participaram do encontro, cujo objetivo central foi debater possibilidades de materialização do trabalho docente na Educação Especial na escola regular em uma perspectiva mais articulada e colaborativa à educação comum.

Nesse encontro a dinâmica se deu forma diferente. Os três textos foram distribuídos entre os(as) docentes participantes para que cada um(a) fizesse o levantamento de problemas mobilizando a formação do círculo de debate. Em virtude da ausência de duas participantes, eu colaborei com os textos que haviam sido direcionados a elas.

Após os três primeiros encontros do “Formar(*ações*)”, cujo debate se deu numa perspectiva mais analítica do trabalho e da formação docente na área da Educação Especial, a conclusão dos debates, a partir da literatura estudada, apontou para a predominância do modelo biologizante de deficiência na área da Educação Especial, no qual preconiza-se que o trabalho dos(as) professores(as) ocorra de modo paralelo à educação comum.

A partir disso, em nosso quinto encontro, o debate se deu a partir de uma perspectiva mais propositiva em relação a superação desse modelo de Educação Especial desconectado da educação comum. Iniciei o círculo de debate com o conceito de trabalho colaborativo adotado nessa pesquisa (Mendes, 2023). Em seguida, discutimos sobre as possibilidades de práticas desenvolvidas no contexto da educação comum favoráveis ao processo educativo do público da Educação Especial. O debate se deu em torno de práticas como a incorporação de princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem na organização do currículo para turmas com crianças e estudantes PEE (Romano, Zerbato e Mendes, 2023). Além das contribuições de arranjos grupais de crianças e estudantes nas turmas, considerando os princípios da Aprendizagem Cooperativa (Costa, Lourenço e Mendes, 2023). Por fim, debatemos sobre um modelo de protocolo a ser aplicado no contexto das turmas de educação comum, com vistas a identificar situações não inclusivas (Martins, Chacon e Galvão, 2023).

Conectei as práticas mencionadas ao referencial basilar desse trabalho de tese que admite o papel da coletividade no desenvolvimento humano, em especial no desenvolvimento de pessoas com deficiência e demais especificidades (Vigotski, 1931/2021; 1932/1997). O autor concluiu que os coletivos heterogêneos são os mais desejáveis à formação humana. Ora, se é verdade que o lugar da pluralidade de relações sociais é o lugar precípuo de desenvolvimento humano, portanto, será junto aos seus pares, da educação comum, que o PEE terá mais possibilidades de desenvolvimento.

Na ocasião do encontro, mais uma vez, realizei com o grupo o exercício de análise do próprio trabalho. Avaliamos práticas como o CEI na Sala, Quintal literário Inclusivo e Espaço

Conviver. Na sequência lancei a seguinte problematização final: *Nota-se que, nos últimos anos, a CEI vem implementando práticas envolvendo as turmas com estudantes PEE. Em que medida a CEI pode avançar nesta perspectiva de atuação de modo a favorecer a educação do PEE na sala comum, tendo o acesso ao currículo como alvo?*

Ao final, disponibilizei ao grupo, via formulário virtual, as três questões norteadoras para elaboração da síntese reflexiva. Nosso diálogo foi gravado com autorização da equipe. Posteriormente o material foi transcrito parcialmente para as devidas análises.

VI Formar(ações) CEI/EAUFPA

O encontro iniciou às 09h30 e finalizou às 12h. Seis docentes da Coordenação de Educação Inclusiva participaram do encontro cujos objetivos foram a realização de uma síntese dos estudos, a apresentação da metodologia de casos de ensino, a realização da síntese reflexiva da pesquisadora e a avaliação do percurso do “Formar(ações)” pelos(as) participantes.

No início do encontro, realizei uma conexão entre as ideias debatidas nos cinco encontros, mostrando uma coerência entre as partes. Na sequência, realizei mais um momento de problematização do trabalho desenvolvido na instituição. Dessa vez tomei como objeto de análise o perfil das formações organizadas pela CEI no ano de 2022. Problematizei com a equipe a centralidade desses processos em temáticas restritas às deficiências e demais especificidades. Na ocasião, apresentei algumas referências que apontam os Casos de ensino como estratégias à formação docente centrada na escola (Duek, 2011; Silva, 2020). Ciente de que se faz necessário estudar mais profundamente a metodologia dos Casos de ensino apresentei à equipe com o intuito de mostrar um horizonte de prática formativa mais articulada à educação comum e, portanto, mais profícua ao processo educativo do PEE.

Na sequência, realizei a minha síntese reflexiva de todo o processo. Fiz um exercício de retirar-me do lugar de pesquisadora e respondi as três questões norteadoras da síntese no lugar de uma professora de Educação Especial da instituição. Como resposta à questão “Como as ideias e conceitos discutidos nos encontros contribuem para possíveis mudanças na minha atuação docente na Educação Especial?”, respondi ao grupo que refleti sobre: 1) A necessária manutenção de uma agenda de encontros para estudos e debates no coletivo docente da Educação Especial; 2) A necessidade de modificação do nome da coordenação para Coordenação de Educação Especial; 3) A necessária elaboração de uma proposta pedagógica da Coordenação com objetivos bem definidos e modos de atuação; 4) A aproximação com a

educação comum tendo como objetivo o acesso ao currículo pelo PEE; 5) A avaliação do grupo sobre a alteração da terminologia “Atendimento Educacional Especializado” (AEE) para “Ação Educacional Especializada” no contexto da instituição; 6) A avaliação da efetividade da atuação em contraturno, de modo que o(a) docente da Educação Especial tivesse mais tempo para trabalhar em prol da educação no contexto das turmas e 7) A avaliação dos processos formativos organizados pela CEI, de modo a envolver os(as) docentes da educação comum como participantes ativos e não somente receptores de informações e orientações.

A última tarefa realizada nesse encontro foi a avaliação de todo o percurso formativo do “Formar(*ações*)”. A equipe preencheu um questionário e, na sequência, debatemos brevemente as respostas. O diálogo foi gravado com autorização da equipe. Posteriormente, o material foi transcrito parcialmente para as devidas análises.

7.1.1.3 Formar(*ações*) primeira etapa: a avaliação na perspectiva dos(as) participantes

A avaliação da primeira etapa do “Formar(*ações*)” se deu na ocasião do sexto encontro, por meio do preenchimento do documento “Formar(*ações*) CEI/EAUFP - Ficha de avaliação” (Apêndice EE), seguido de um diálogo entre o coletivo participante sobre as respostas fornecidas.

A ficha de avaliação teve como referência o material utilizado por Silva (2020) em seu trabalho. Incorporei ao instrumento de avaliação a tríade do processo educativo preconizada por Vigotski (1924/2003). E assim a ficha de avaliação foi organizada em quatro partes: 1) Meio social formativo; 2) Pesquisadora (organizadora do meio social formativo); 3) Docentes participantes; 4) Mais algumas palavras. As três primeiras seções eram compostas por questões fechadas, que tinham como respostas uma escala que variava de 1 a 5, onde: 1 - Insatisfatório/Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/ Pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4 - Satisfatório/Importante; 5 - Muito satisfatório/Muito importante. A quarta e última parte da ficha continha questões abertas e outras tendo como alternativas de resposta a escala mencionada.

Todos(as) os(as) participantes preencheram a ficha de avaliação, totalizando sete respostas para análise. Os resultados da avaliação foram organizados em dois grupos: a) Formar(*ações*) primeira etapa: questões estruturais, organizacionais e autoavaliação; b) Formar(*ações*) primeira etapa: expectativas e reflexões.

a) Formar(*ações*) primeira etapa: questões estruturais, organizacionais e autoavaliação

A avaliação dos(as) participantes com relação ao meio social formativo, composto pelos quesitos Estrutura da atividade formativa⁵³, Organização dos estudos⁵⁴, Material de estudo⁵⁵ e Relações⁵⁶, transitou na escala entre *satisfatório/importante* e *muito satisfatório/muito importante*.

A segunda parte, referente à atuação da pesquisadora como organizadora do meio social formativo, composta pelos itens: clareza nos assuntos abordados, domínio do assunto proposto, didática, compromisso com as atividades realizadas, apresentação da literatura debatida, foi avaliada como *muito satisfatório/muito importante* pelos(as) participantes.

A terceira parte da avaliação correspondeu a participação dos(as) docentes no processo. O tópico de autoavaliação foi composto pelos quesitos Participação pessoal⁵⁷ e Relação da atividade formativa com a sua atuação docente⁵⁸. As respostas a esses tópicos transitaram, predominantemente, na escala entre *satisfatório/importante* e *muito satisfatório/muito importante*. Contudo, no quesito “participação pessoal” houve itens avaliados como *regularmente satisfatório/regularmente importante* e em apenas uma ocorrência houve avaliação de *pouco satisfatório/pouco importante*.

b) Formar(*ações*) primeira etapa: expectativas e reflexões

Na quarta e última parte da ficha de avaliação, os(as) docentes participantes registraram sobre suas expectativas iniciais, pontos positivos e de melhoria da atividade formativa e, ao final, avaliaram os possíveis desdobramentos dos estudos em suas concepções e práticas.

Para alguns(as), o “Formar(*ações*)” atendeu às expectativas, para outros(as) a atividade formativa foi além das expectativas iniciais. As respostas do grupo indicaram que os estudos e debates possibilitaram processos de reflexão sobre concepções e práticas, conforme mostram os registros:

⁵³ Itens avaliados: Local, dia, horário, duração total da atividade formativa (meses), carga horária.

⁵⁴ Itens avaliados: Ordem de realização dos estudos e metodologia adotada.

⁵⁵ Itens avaliados: Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito, qualidade do material de estudo, coerência dos textos ao tema dos encontros, qualidade do material expositivo utilizado.

⁵⁶ Itens avaliados: Oportunidades para diálogos e debates e para atuação coletiva.

⁵⁷ Itens avaliados: Execução da leitura dos textos, Participação nos círculos de debates, Realização das sínteses reflexivas e Compromisso com as atividades realizadas.

⁵⁸ Itens avaliados: Possibilidade de reflexão sobre conceitos e concepções referentes à área da Educação Especial, possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas na área da Educação Especial e contribuição para melhoria de sua atuação profissional.

Superaram minhas expectativas, pois foram atividades que provocaram os docentes acerca de suas práticas e proporcionaram reflexões (Ana).

A atividade sobrepôs as expectativas, uma vez que a equipe docente estava a um certo período sem dialogar internamente acerca de referenciais teóricos fundamentais (Marcelle).

Sim. Textos densos e críticos que me levaram a reflexão do contexto de trabalho a cada encontro formativo (Alessandra).

Sim, e foi além do que havia pensado, pois me proporcionou momentos de aprendizado, crítica e reflexão pessoal que serão de suma importância para minha atuação profissional (Vanessa).

Sim! Complemento com “superou minhas expectativas”. Os textos trazidos, a forma didática de abordá-los, a maneira de conduzir, nos proporcionou momentos de reflexão, inclusive de incomoda reflexão, pois mexeu com conhecimentos teórico-práticos que estão ora esquecidos/latentes, ora invisibilizados com os anos de atuação, e isso gerou o enriquecimento formativo desse processo (Ricardo).

A atividade formativa atendeu às minhas expectativas, proporcionando uma reflexão importante sobre a atuação do professor de Educação Especial (Leila).

Sim. Os textos me fizeram refletir sobre conceitos e ideias que possivelmente sem as formações, eu não estudaria (Thara).

Quando questionados(as) sobre as possibilidades de reflexão oportunizadas pelos estudos e debates a respeito da temática do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial em articulação e colaboração com a educação comum, todos(as) os(as) participantes avaliaram como *muito satisfatório/muito importante*. Alguns(as) docentes ampliaram suas respostas destacando projeções de possíveis desdobramentos em suas práticas:

Tais estudos me fizeram refletir sobre dimensões e aspectos de minha atuação e prática que já eram contemplados, e outras que ainda não realizei, mas que com os estudos percebi que a concretização é possível, diante de um contexto favorável e colaborativo (Ricardo).

Foi interessante refletir sobre as diversas possibilidades que o trabalho colaborativo nos traz, uma vez que fizemos leituras e em seguida refletimos sobre os aspectos da prática docente que são cabíveis ou não ao nosso ambiente de ensino (Vanessa).

Outros(as) ressaltaram os desafios para efetivação de um trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum:

A CEI busca realizar um trabalho articulado com as demais coordenações e docentes, no entanto, a eficácia desse trabalho depende de condições e aspectos determinantes que puderam ser esclarecidos e compreendidos a partir do estudo (Ana).

Percebo, nesse lapso temporal, que a articulação com o ensino comum ainda precisa de muito investimento de tempo, espaço e os sujeitos envolvidos no processo educativo (Alessandra).

Quando questionados(as) sobre as possibilidades de reflexão oportunizadas pelos estudos e debates a respeito da temática do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na oferta de AEE em contraturno, seis participantes avaliaram como *muito satisfatório/muito importante* e um(a) participante avaliou como *satisfatório/importante*. Alguns(as) docentes ampliaram suas respostas destacando que os estudos geraram inquietações, questionamentos e projeções de possíveis desdobramentos em suas práticas:

Quanto a essa questão, os debates me alertaram acerca de possibilidades, e sobretudo, de propor modificações acerca das práticas atuais, sobretudo, pela autonomia institucional (Marcelle).

Foi importante perceber, mediante a leitura dos textos, que a nossa proposta política prevê uma educação especial focada no AEE e na demanda de professores especialista, contudo o trabalho na Educação Especial está além desta forma mecanizada e tecnicista de uma “inclusão” desconexa da realidade da sala comum, isto posto nosso papel é refletir e repensar a nossa prática para ir além do que hoje está proposto e assim sair do comodismo (Vanessa).

A grande novidade foi refletir na contramão do que as legislações apresentam, de que o AEE pode ser mais flexível sendo realizado no mesmo turno, a depender da realidade social, econômica, cultural dos estudantes PAEE (Ricardo).

Entre os pontos positivos houve uma predominância de respostas em torno da possibilidade de estudos entre os pares da Educação Especial da EAUFPA, conforme o registro de um(a) docente “A promoção do contato em forma de debate com as colegas de trabalho, pois essa foi a primeira vez em 03 anos que estou na escola que tivemos algo dessa natureza, formal e formativo”. Essa constatação ratifica a análise já apresentada ao longo desse trabalho de tese concernente a necessidade de institucionalizar momentos formativos entre esse coletivo docente.

Entre os pontos de melhoria da atividade formativa, o grupo ponderou sobre a ampliação do tempo de duração dos encontros, sobre a participação mais efetiva dos(as) colegas docentes, sobre a carga horária da certificação ser superior a 30h e sobre o tempo maior para leituras dos textos. Uma participante sugeriu que o “Formar(*ações*)” se torne um projeto de ensino ou extensão na EAUFPA, para que mais docentes participem.

7.1.2 Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: segunda etapa

A segunda etapa da atividade “Formar(*ações*)” consistiu na realização de uma práxis de trabalho colaborativo envolvendo a Educação Especial e a Educação Infantil. Esse segundo momento da atividade formativa teve o objetivo de materializar uma experiência de atuação docente colaborativa junto ao PEE, de modo a concretizar um modo de trabalho docente diferente daquele que se mostra predominante na Educação Especial, cuja reflexão e crítica foram feitas ao longo da primeira parte do processo formativo.

Nessa etapa, a professora de Educação Especial ofertou o Atendimento Educacional Especializado no contexto da turma de Educação Infantil, estabelecendo relações mais articuladas e colaborativas junto à professora da turma de Educação Infantil. Nesse período a professora de Educação Especial não ofertou AEE na SRM.

7.1.2.1 Formar(*ações*) segunda etapa: o planejamento

Participantes

A segunda etapa da atividade formativa contou com a participação direta: de duas professoras da EAUFPA, uma professora de Educação Especial vinculada à CEI, denominada de Alessandra, uma professora de Educação Infantil, denominada de Mara; de uma turma de Educação Infantil com 14 crianças no total, entre essas, três crianças PEE; da pesquisadora e da orientadora da pesquisa. A caracterização geral das professoras consta na seção IV desse trabalho de tese. Nas seções V e VI, o(a) leitor(a) encontra mais detalhes sobre o par docente, bem como sobre a caracterização da turma de Educação Infantil. Além disso, essa etapa da pesquisa contou com a participação indireta de dois coordenadores(as).

Metodologia

A partir do conceito de trabalho colaborativo adotado neste trabalho (Mendes, 2023), cuja conceituação mostra-se coerente com as ideias de Vigotski (1924/2021) sobre romper com a separação entre a Educação Especial e a educação comum e sobre o potencial da coletividade heterogênea como fonte de desenvolvimento humano (1931/2021), lancei como proposta ao par docente participante a realização de uma práxis de trabalho colaborativo na interface entre a Educação Especial e a Educação Infantil. A práxis colaborativa se deu em 11 etapas: 1) Procedimentos éticos com as professoras, coordenação da CEI e com a coordenação da Educação Infantil; 2) Procedimentos éticos com as famílias das crianças da turma de Educação Infantil; 3) Envio de textos à professora de Educação Especial sobre a proposta da práxis; 4) Construção “Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação infantil” com contribuições da professora de Educação Especial; 5) Construção do instrumento “Práxis de trabalho docente colaborativo – Educação Especial e Educação Infantil” com contribuições da professora de Educação Especial; 6) Observação da turma de Educação Infantil pela professora de Educação Especial com o protocolo elaborado; 7) Momentos de estudos com o par docente; 8) Envio ao par docente de uma síntese dos estudos para apoiar o planejamento colaborativo; 9) Planejamento colaborativo entre o par docente; 10) Implementação do planejamento colaborativo; 11) Avaliação da práxis de trabalho colaborativo.

7.1.2.2 Formar(*ações*) segunda etapa: a implementação

A segunda etapa do “Formar(*ações*)” ocorreu no período de agosto a outubro de 2024. A fase de implementação se deu nos 11 momentos mencionados, cuja explicação se dará a seguir.

- a) Procedimentos éticos com as professoras, coordenação da CEI e com a coordenação da Educação Infantil

Para iniciar a segunda etapa da atividade formativa, realizei a apresentação da proposta de práxis colaborativa à coordenação da CEI e, na sequência, à professora de Educação Especial atuante na etapa da Educação Infantil – professora Alessandra. Na ocasião, decidimos pela opção de formar o par docente com uma professora da Educação Infantil, cuja turma contava com três crianças PEE – a professora Mara. Em seguida, fiz o mesmo procedimento com a

coordenação de Educação Infantil e com a referida professora da turma escolhida. Todas concordaram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE.

b) Procedimentos éticos com as famílias das crianças da turma de Educação Infantil

Posteriormente, obtive a anuência das famílias das 14 crianças da turma de Educação Infantil. Nessa etapa, contei com a participação ativa das duas docentes que me auxiliaram nesse contato junto às famílias.

c) Envio de textos à professora de Educação Especial sobre a proposta da práxis colaborativa

Para elucidar sobre a proposta enviei à professora Alessandra três materiais que subsidiaram o planejamento. O primeiro foi a Nota Técnica Conjunta n. 02 MEC/SECADI/DPEE/SEB, que orienta a organização e a oferta do AEE na Educação Infantil. O segundo foi o texto “Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil” (Camizão; Victor; Conde, 2018) que, no contexto da Educação Infantil, problematiza a atuação do(a) professor(a) de Educação Especial somente em contraturno. O terceiro foi o texto estudado na primeira etapa do “Formar(*ações*)” intitulado “Protocolo de observação de situações educacionais inclusivas: parâmetros para a avaliação da inclusão em sala de aula” (Martins, Chacon e Galvão, 2023), com a finalidade de apoiar a etapa em curso.

d) Construção “Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação infantil” com contribuições da professora de Educação Especial

Com base no texto mencionado (Martins, Chacon e Galvão, 2023), elaborei, sob análise e contribuições de minha orientadora, uma proposta de protocolo alinhada às peculiaridades da Educação Infantil sob o referencial de Vigotski (1924), intitulada “Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação infantil” (Apêndice S), para nortear a etapa de observação na sala de referência. Após a elaboração, compartilhei o documento com a professora de Educação Especial, para sua apreciação e possíveis contribuições. Na sequência, finalizamos o material.

e) Construção do instrumento “Práxis de trabalho docente colaborativo – Educação Especial e Educação Infantil” com contribuições da professora de Educação Especial

Considerando a pluralidade de ações desenvolvidas pela equipe docente de Educação Especial da instituição, antes de iniciar a etapa de observação na sala de referência, elaborei um instrumento (Apêndice X) para fins de registro da atuação da professora Alessandra. Após a elaboração, compartilhei o documento com ela, para sua apreciação e possíveis contribuições. Na sequência finalizamos o material.

f) Observação da turma de Educação Infantil pela professora de Educação Especial com o protocolo elaborado

Essa etapa iniciou em agosto e se estendeu até setembro de 2024. A professora Alessandra participou três dias da dinâmica da turma, para observação e aplicação do protocolo. As três crianças PEE estavam presentes nos dois primeiros dias, no terceiro dia apenas uma faltou.

Os registros da docente apontaram que a sua participação junto a turma permitiu que ela observasse as relações estabelecidas em diferentes espaços, como no refeitório e no parque, para além da sala de referência. Além disso, a professora de Educação Especial acompanhou a turma em atividades com a professora Mara, da Educação Infantil, e com outros(as) docentes, como o(a) de música e o(a) de artes. Nessas oportunidades, além de apenas observar, a professora Alessandra fez sugestões compatíveis com as particularidades das crianças PEE e atuou diretamente com a turma.

g) Momentos de estudos com o par docente

Nessa etapa da pesquisa, ocorrida de agosto a setembro, tivemos dois momentos de estudos. Considerando que o recorte da pesquisa se deu com a Educação Especial e a Educação Infantil, os estudos foram planejados em torno da temática “Educação e Desenvolvimento de crianças de 04 e 05 anos sob o referencial da teoria de Vigotski”. Participaram dessa etapa as duas docentes, Alessandra e Mara, um representante da coordenação da CEI, a pesquisadora e a orientadora da pesquisa. O quadro 12 fornece detalhes dos estudos desenvolvidos.

Quadro 12 – Encontros, temas, textos e conceitos debatidos no Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: segunda etapa

Encontros	Data	Tema	Textos	Objetivo	Professoras organizadoras
VII	28/08/2024	Apresentação da segunda etapa do “Formar(<i>ações</i>)”. Conceitos de educação, desenvolvimento e idade psicológica para Vigotski	-	Apresentar a segunda etapa do “Formar(<i>ações</i>) CEI/EAUFPA” Debater conceitos basilares para o estudo das ideias de Vigotski	Ma. Ana Paula Barca Dra. Sônia Regina Teixeira
VIII	25/09/2024	A educação e o desenvolvimento de crianças de 4 a 5 anos na perspectiva de Vigotski	A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança (L. S. Vigotski) Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar (L. S. Vigotski)	Debater as contribuições da teoria de Vigotski à educação e desenvolvimento de crianças de 04 e 05 anos, incluindo crianças PEE	Ma. Ana Paula Barca Dra. Sônia Regina Teixeira
Conceitos estudados					
Educação			(Vigotski, 1924/2003) (Teixeira, 2022)		
Processo educativo, professor e meio social educativo			(Vigotski, 1924/2003) (Teixeira, 2022)		
Desenvolvimento e idade psicológica			Vigotski (1997; 2011)		
Incongruência e compensação			Vigotski (1931) (Bottcher, L.; Dammeyer, J. tradução Teixeira, S.)		
Colaboração/Trabalho colaborativo			(Mendes, 2023)		

h) Envio ao par docente de uma síntese dos estudos para apoiar o planejamento colaborativo

Após os estudos e momentos de observações junto à turma de Educação Infantil, enviei às duas docentes participantes uma síntese dos conceitos que foram estudados, a fim de apoiar o momento do planejamento colaborativo (Apêndice Z).

i) Planejamento colaborativo entre o par docente

Após os três momentos de participação da professora Alessandra na dinâmica da turma de Educação Infantil e após os dois momentos de estudos envolvendo o par docente, as duas docentes reuniram no LACEB e planejaram coletivamente atividades para a turma. Destinou-se uma manhã para o planejamento e uma manhã para organização dos materiais necessários à implementação. O plano organizado compõe os anexos desse trabalho (Anexo A).

j) Implementação do planejamento colaborativo

A implementação das atividades planejadas ocorreu em uma manhã no mês de outubro. As professoras esperavam realizar outros momentos de implementação, mas a professora Mara precisou se submeter a uma cirurgia e posteriormente se afastou para licença médica.

k) Avaliação da práxis de trabalho colaborativo

A avaliação se deu em três momentos. O primeiro momento com a professora de Educação Especial, por meio de um roteiro de entrevista (Apêndice CC). O segundo momento ocorreu do mesmo modo com a participação da professora de Educação Infantil (Apêndice AA). Os diálogos foram gravados e transcritos para as devidas análises. O terceiro momento se deu junto às famílias das crianças PEE participantes por meio de um questionário (Apêndice MM). Das três famílias, apenas uma não respondeu ao questionário avaliativo.

7.1.2.3 Formar(*ações*) segunda etapa: a avaliação na perspectiva dos(as) participantes

A avaliação da segunda etapa do “Formar(*ações*)” se deu por meio do preenchimento do documento “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: segunda etapa - Ficha de avaliação” (Apêndice HH).

A ficha de avaliação teve como referência o material utilizado por Silva (2020) em seu trabalho. Incorporei ao instrumento de avaliação a tríade do processo educativo preconizada por Vigotski (1924/2003) e assim, a ficha de avaliação foi organizada em quatro partes: 1) Meio social formativo; 2) Pesquisadora (organizadora do meio social formativo); 3) Docentes participantes; 4) Mais algumas palavras. As três primeiras seções foram compostas por questões fechadas, cujas respostas consistiam em uma escala que variava de 1 a 5, onde: 1 - Insatisfatório/ Sem importância; 2 - Pouco satisfatório/ Pouco importante; 3 - Regularmente satisfatório/Regularmente importante; 4 - Satisfatório/Importante; 5 - Muito satisfatório/Muito importante. A quarta e última parte da ficha foi composta por questões abertas.

As duas docentes preencheram a ficha de avaliação. Os resultados da avaliação foram organizados em dois grupos: a) Formar(*ações*) segunda etapa: questões estruturais, organizacionais e autoavaliação; b) Formar(*ações*) segunda etapa: expectativas e reflexões.

a) Formar(*ações*) segunda etapa: questões estruturais, organizacionais e autoavaliação

A primeira parte da ficha tratou da avaliação do Meio social formativo cuja organização se deu em: Etapa 1: Observação da professora de Educação Especial da dinâmica da turma /Aproximação do par docente⁵⁹; Etapa 2: Momentos de estudos com

⁵⁹ Itens avaliados: Quantidade de vezes que a docente da EE esteve na turma; Relação entre o par docente; Frequência das crianças PEE; Relevância de momentos como esse para a dinâmica do trabalho com crianças PEE da Educação Infantil; Possibilidade de reflexão sobre concepções referentes ao trabalho com crianças PEE da Educação Infantil.

o par docente⁶⁰; Etapa 3: Planejamento coletivo⁶¹; e Etapa 4: Implementação do planejamento coletivo⁶².

Sobre a organização do meio social formativo, a avaliação das docentes transitou, predominantemente, na escala entre *satisfatório/importante* e *muito satisfatório/muito importante*, com exceção do item “frequência das crianças PEE” da etapa 1, que na avaliação de uma das docentes foi considerada *regularmente satisfatório/regularmente importante*.

A segunda parte referente a atuação da pesquisadora como organizadora do meio social formativo composta pelos itens: clareza nos assuntos abordados, domínio do assunto proposto, didática, compromisso com as atividades realizadas e contribuição com as etapas propostas pelo processo formativo como *muito satisfatório/muito importante* pelas participantes.

A terceira parte da avaliação correspondeu à participação das docentes no processo. O tópico de autoavaliação foi composto pelos itens: empenho e dedicação na etapa 1, execução da leitura dos textos, participação nos debates, compromisso com as atividades realizadas, empenho e dedicação na etapa 3 e empenho e dedicação na etapa 4. As respostas a esses tópicos transitaram, predominantemente, na escala entre *satisfatório/importante* e *muito satisfatório/muito importante*.

b) Formar(*ações*) segunda etapa: expectativas e reflexões.

Na quarta e última parte da ficha de avaliação, as docentes participantes avaliaram as principais contribuições deixadas pela práxis de trabalho colaborativo em suas concepções e práticas, bem como, registraram sobre suas expectativas iniciais, pontos positivos e de melhoria da atividade formativa.

Para Alessandra, a principal contribuição do processo formativo foi a proposição de estudos embasados na teoria de Vigotski. Ela menciona:

⁶⁰ Itens avaliados: Local; Dias; Horário; Ordem de realização dos estudos; Metodologia adotada; Exposição e condução dos estudos; Relação tempo de leitura e quantidade de material de estudo; Qualidade dos textos; Coerência dos textos ao tema dos encontros; Qualidade do material expositivo utilizado; Oportunidades para diálogos e debates.

⁶¹ Itens avaliados: A relevância de momentos como esse para a dinâmica do trabalho com crianças PEE da Educação Infantil; Possibilidade de reflexão sobre concepções referentes ao trabalho com crianças PEE da Educação Infantil; Possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas no trabalho com crianças PEE da Educação Infantil; Contribuição para melhoria de sua atuação profissional.

⁶² Mesmos itens da etapa 3

Estudar mais Vigotski. É um teórico que embasa minha prática porque acredito no sistema teórico formulado por ele, mas preciso de mais tempo, principalmente nas HP da Escola, para estudar sua teoria e colocar em prática com as crianças, público da Educação Especial que é a minha paixão, o que alimenta a minha alma no trabalho, na EAUFPA.

Na avaliação de Mara a principal contribuição diz respeito ao trabalho desenvolvido junto à turma de Educação Infantil.

Os múltiplos olhares potencializaram as ações afirmativas em prol das crianças; Proporcionaram bem-estar e qualidade de intervenção às crianças durante o atendimento; democratizaram e integraram concepções tendo como fim último o desenvolvimento de todas as crianças

As professoras destacaram como ponto positivo da atividade formativa a possibilidade de estudar e as oportunidades de diálogo com a colega docente, conforme mostram os registros a seguir:

Destacaria o principal e preponderante para mim: o tempo específico para estudar, refletir a minha prática. Depois, acredito que o diálogo com o par docente foi muito bom. Não estou só com a minha criança com deficiência. A profa. de sala base se juntou comigo para estudar os casos das 3 crianças da turma dela (Alessandra).

Aproximação da professora de sala base à professora que atua na Coordenação de inclusão permitiu que a colaboração ocorresse de forma mais rica; A integração de todas as crianças à atividade também fez com que a inclusão acontecesse de forma natural e respeitosa (Mara).

As professoras afirmaram que a atividade formativa correspondeu às expectativas iniciais e fizeram sugestões:

Poderia ter mais CH para essas formações. Acredito que com a participação também de professores de sala comum. Preciso de formações para a minha área, mas penso também que os professores de sala comum precisam de forma mais frequente (Alessandra).

Talvez pudéssemos estudar as obras específicas de Vigotski sobre os estudos da Deficiência (Alessandra).

Sim, os aspectos teóricos proporcionaram em vários momentos da atividade formativa o diálogo com as questões práticas observadas tanto na sala base quanto nos espaços externos. Essa interrelação aproximou todos os envolvidos (Mara).

Planejamentos participativos que deverão ser pensados, organizados e executados desde a etapa da jornada pedagógica que deverá ser realizada após a matrícula das crianças e lotação nas turmas; Eventos integrados com os diferentes níveis de ensino; feiras de materiais didáticos pensados a partir das necessidades das crianças; Atendimento realizado no mesmo turno em que a criança estuda (Mara).

Por fim, como pontos de melhoria, a professora Alessandra avaliou que seria oportuno realizar mais momentos da etapa de implementação. Enquanto para a professora Mara, práxis como essas poderiam ocorrer em outras etapas da educação básica na Escola de Aplicação.

Enquanto pesquisadora, eu avalio que a segunda etapa do “Formar(*ações*)” cumpriu seu objetivo inicial, oportunizando a materialização de um outro modo de organização do trabalho docente na Educação Especial na escola comum. Acredito também que a práxis de trabalho colaborativo mexeu com as relações e concepções dos(as) envolvidos(as) diretamente e indiretamente, colocando à prova muitas questões debatidas na primeira etapa do “Formar(*ações*)”.

Os relatos das docentes evidenciaram que as contribuições mais significativas do processo formativo foram a possibilidade de aproximação do par docente e a vivência de estudos coletivos. Acredito que esse dado aponta um caminho importante ao trabalho docente dos professores(as) da Educação Especial e da educação comum que atuam em prol da educação do PEE na EAUFPA.

Eu gostaria de ter realizado um momento final envolvendo o par docente, um(a) representante da CEI e um(a) representante da coordenação de Educação Infantil para um amplo diálogo e compartilhamento do percurso da segunda etapa do “Formar(*ações*)”, tal qual foi feito no primeiro momento da atividade formativa. Contudo, precisei finalizar a etapa da pesquisa de campo para me dedicar às análises de todo o material produzido.

7.2 Formar(*ações*): sementeiras na práxis pedagógica

O processo formativo “Formar(*ações*) CEI/EAUFPA” primeira e segunda etapas, implementado no período de janeiro a outubro de 2024, foi desenvolvido por meio de

estudos, debates, práticas coletivas entre outras atividades que foram detalhadas na subseção anterior. O percurso envolveu diretamente docentes e coordenadores(as) da Educação Especial e da educação comum.

Ao longo de todo o processo, os(as) participantes produziram registros por meio da elaboração de sínteses reflexivas, elaboração de planejamento colaborativo, participação nos debates e nas entrevistas. O material produzido em áudio nas entrevistas foi transcrito integralmente, enquanto os registros em áudio dos quatro encontros presenciais do Formar(*ações*)-primeira etapa e dos dois encontros de estudos do Formar(*ações*)-segunda etapa foram transcritos parcialmente. Após essa etapa, todo o material foi lido e relido exaustivamente para identificação de pontos em comuns para o estabelecimento das categorias centrais.

A opção pela análise dos registros produzidos pelos(as) participantes justifica-se na análise semântica preconizada por Vigotski (1934/2009), que admite a palavra significativa como o elo entre o pensamento e a linguagem. As análises serão apresentadas em dois tópicos: 1) Formar(*ações*) – primeira etapa: análises e discussões e 2) Formar(*ações*) – segunda etapa: análises e discussões

7.2.1 Formar(*ações*) – primeira etapa: análises e discussões

As análises realizadas me permitiram categorizar os resultados em dois eixos centrais: 1) Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: inquietações, concordâncias e discordâncias; 2) Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: possíveis desdobramentos nas concepções e práticas docentes.

7.2.1.1 Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: inquietações, concordâncias e discordâncias

O processo formativo foi marcado pelo estudo de uma literatura crítica, pela interação dialógica, por questionamentos provocadores sobre as concepções e práticas dos(as) participantes, pelo desenvolvimento de práticas diferentes daquelas predominantes na instituição, gerando constantes processos reflexivos. Tal movimento envolvendo docentes com diferentes perfis de formação inicial e continuada e diferentes trajetórias de atuação resultou em inquietações, concordâncias e discordâncias nos(as) participantes em relação aos estudos realizados. Acredito que esse seja um movimento salutar ao processo de reflexão docente.

Um dos objetivos centrais do “Formar(*ações*)” foi oportunizar ao grupo participante a mobilização de ideias sobre a materialização do trabalho docente na Educação Especial na escola comum, cuja oferta prioritária se dá em AEE, na SRM, em contraturno. Na certeza de que tais debates provocariam inquietações, tais quais provocaram em mim, enquanto pesquisadora, elegi referências (Baptista, 2013; Vaz, 2021) que oportunizassem a reflexão. Alguns relatos ilustram o processo inquietador que os estudos geraram:

Penso que a operacionalização do AEE no contraturno é um fato em toda e qualquer escola. Mas os conceitos do AEE como ação pedagógica especializada e a perspectiva do ensino colaborativo são linhas de trabalho que precisam muito de estudos e mais relatos de experiências que deram certo. De fato, tais conceitos me colocam em questionamentos e me provocam reflexões para cada vez mais, sobre minha prática pedagógica no AEE na EAUFPA. (Alessandra)

"professores sem ensino", me fizeram questionar sobre todos os preceitos que norteiam a nossa atuação nas escolas regulares de ensino, sobre conseguirmos ir para além das SRM, mas ainda não termos superado o conceito de integração. (Ana)

Refletir e discutir os conceitos e levantamentos abordados nos textos é sempre pertinente, mas ao mesmo tempo frustrante. Nós professores de salas de recursos somos “obrigados” a formar, saber e conhecer tudo e todos os temas da Educação Especial, mas raramente somos formados (Thara)

A pauta do trabalho docente na Educação Especial restrito em SRM no contraturno se estendeu ao longo de vários estudos, inclusive quando discutimos os atravessamentos das políticas neoliberais na formação docente na área da Educação Especial (Garcia, 2011). O excerto abaixo evidencia que a professora refletiu sobre pontos importantes sobre o trabalho e a formação docente na área a partir da literatura.

Concordo com a autora quando afirma que há um mercado de pacotes formativos para formar professores de Educação Especial para atuar em SRM, minha formação *lato senso* em Educação Especial se deu em instituição privada e por conta própria, mesmo sendo servidora pública estadual na época. Concordo também que nós professores de EE somos desenvolvemos tarefas multifuncionais, polivalentes e, em muitos casos, em condições precarizadas. Escola pública ainda está longe de atingir seu ápice em termos de qualidade socialmente referenciada. Em outro ponto, discordo da autora quando diz que o padrão único de atuação do professor de EE propalado pela Política de 2008 não articula o trabalho com os professores regentes de sala comum. A autora desconhece a realidade de muitas escolas e da atuação de muitos professores que, de fato, tem desenvolvido um trabalho colaborativo entre AEE e salas comuns (Alessandra).

Pelo fragmento fica evidente que também há discordâncias no processo de reflexão. Por mais que reconheçamos os esforços exaustivos e os êxitos que a equipe docente da Educação Especial da instituição apresenta no que tange a oferta de um trabalho para além da SRM, quando tratamos efetivamente da articulação com a educação comum, com ênfase na educação da criança e do estudante PEE em relação ao currículo previsto, a literatura (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016; Vaz, 2017; Garcia, 2016; 2017) nos aponta, e os resultados desse trabalho de tese corroboram, indicativos da dificuldade em estabelecer um trabalho efetivamente articulado e colaborativo entre docentes que atuam em turnos opostos e locais de atuação distintos.

O tema da formação docente na área da Educação Especial foi propulsor de muitas inquietações. O processo reflexivo percorreu desde as vivências de formação dos(as) participantes alcançando até as práticas desenvolvidas junto ao PEE.

Me fez refletir como a minha formação inicial tem rupturas e necessitou que eu buscasse outras formas de complementação, ao mesmo tempo nos faz observar que essas formações complementares estão cada vez mais precárias, superficiais, imediatas, prevalecendo uma formação especializada em detrimento da formação considerada pela autora como generalista, com enfoque voltado às ações de cunho pedagógico (Ana).

Me fez observar como o modelo médico atravessou a minha formação e como chega hoje na minha atuação como docente da CEI, cenário em que me vejo ressignificando minhas práticas pedagógicas e me questionando se essas cumprem seu papel formativo na escolarização dos nossos estudantes PAEE (Ana)

Considerarei como basilar debater com a equipe os desdobramentos do modelo hegemônico de Educação Especial (Garcia, 2011) na formação docente, por considerar que o trabalho docente do coletivo participante também se dá na oferta de formação continuada na instituição.

Os estudos que problematizaram as práticas enraizadas no campo da Educação Especial foram profícuos ao processo de reflexão da própria prática. Sabemos que esse movimento de problematizar o seu fazer pedagógico nem sempre é confortável e nem sempre há concordância, como pode ser ilustrado pelo registro de uma participante:

Michels faz referência ao texto de Sasaki, problematizando um excerto em que o autor apresenta uma lista do que professor deve fazer para incluir um aluno com deficiência em sua aula. Ela denomina tal prática de perspectiva propositiva e a contrasta com a perspectiva analítica a qual leva em consideração as questões sociais mais amplas, como história, política e economia, por exemplo. (...) não posso deixar de

problematizar quando a autora menciona que “a perspectiva propositiva faz da inclusão um processo perverso”. Na Escola de Aplicação, por exemplo, adotamos a perspectiva propositiva em alguns de nossos processos formativos, tais como Pauta Inclusiva, Diálogos de Transição e Diálogos Cooperativos Inclusivos (DCI), por exemplo. Trata-se de documentos e/ou encontros formativos em que a equipe da Coordenação de Educação Inclusiva, conhecedora das potencialidades e das dificuldades dos alunos por ela atendidos e, ciente das particularidades e características que são únicas a cada um deles, lança mão de diversas possibilidades de acolhimento das demandas desses alunos, apontando os possíveis caminhos pedagógicos para oportunizar a esses alunos, o acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola. Na EAUFPA, embora adotemos perspectiva propositiva em alguns de nossos processos, não construímos tal perspectiva sob a ênfase da normalização ou padronização, uma vez que consideramos que cada aluno é único e, portanto, não se pode negligenciar a individualidade e diversidade. (Leila)

O registro mostra que a professora refletiu sobre a própria prática sob o referencial proposto, apesar da discordância. Esse excerto me despertou a problematizar com o grupo, num encontro posterior, os atravessamentos da perspectiva propositiva (Michels, 2006; 2017) nas práticas de formação continuada organizadas pela Coordenação de Educação Inclusiva, em 2022, na EAUFPA, conforme demonstrado na seção V desse trabalho de tese. Nessa ocasião, refletimos coletivamente sobre outras possibilidades de organização de processos formativos, trazendo para o cerne uma investigação coletiva, envolvendo a teia de sujeitos vinculados a cada criança/estudante com suas peculiaridades sociais, econômicas, familiares e orgânicas, distanciando a formação continuada de práticas predominantemente prescritivas e em formato de palestras.

7.2.1.2 Formar(*ações*) CEI/EAUFPA: possíveis desdobramentos nas concepções e práticas docentes.

Formulo o enunciado como “possíveis desdobramentos”, pois considero que as informações analisadas são preliminares e estão no campo discursivo dos(as) participantes. Contudo, acredito, seguramente, que o “Formar(*ações*)” cumpriu o seu papel de oportunizar momentos de estudos e debates e de mexer nas relações que explicam a organização do trabalho dos(as) professores(as) junto ao PEE da EAUFPA. Considero que todas essas vivências se constituíram como sementes de reflexão sobre as concepções e as práticas dos(as) participantes.

Entre os objetivos dos estudos do “Formar(*ações*)” estava a intencionalidade de localizar o trabalho e a formação dos(as) professores(as) de Educação Especial no bojo dos atravessamentos políticos que explicam a realidade macrossocial, na qual a escola está assentada, de modo a distanciar esse percurso formativo de uma perspectiva meramente instrumentalista do trabalho do(a) professor(a) da modalidade.

Alguns relatos dos(as) docentes indicaram que os estudos corroboraram nessa direção:

Discutimos a respeito de Formações de Professores, do quanto cada vez mais esta formação é precarizada devido a fortes influências dos organismos internacionais (OCDE, FMI, UNESCO, UNICEF), os quais valem-se do discurso de melhorar o trabalho pedagógico docente, com orientações definidas em documentos, mediante as necessidades apresentadas pelo Estado. Essas influências, muitas vezes, não são percebidas no cotidiano escolar, como se os docentes não fossem atingidos por tais políticas, mas são! Somos! (Ricardo)

Quando problematiza as políticas de formação para a Educação Inclusiva, a autora ressalta uma discussão relevante sobre como os organismos envolvidos no processo de reforma educacional tiram de cena as discussões sobre as condições de trabalho dos professores, como se elas estivessem resolvidas. Esta constatação me contempla, tendo em vista que a política de formação de professores em Educação Especial carece, dentre outros fatores, de investimento e valorização. Isso me leva a refletir que, enquanto docente da modalidade Educação Especial, além das várias atribuições que me cabem na escola, não devo me furtar de ocupar espaços políticos onde tais questões são problematizadas. (Leila)

Outro alvo que lancei aos estudos foi problematizar com o grupo a legislação da Educação Especial brasileira em vigência. Debates como o aparato legal da área findou por reduzir a Educação Especial na escola comum ao AEE em SRM e colaborou para os processos de intensificação do trabalho docente. Alguns relatos mostraram que os(as) participantes refletiram nesse sentido:

O que me preocupa, entretanto é a sobrecarga de responsabilidade que, em geral, é imputada sobre os professores de Atendimento Educacional Especializado, como se estes profissionais detivessem conhecimento de todas as deficiências e práticas pedagógicas à exaustão, devendo assumir, para além disso, todas as diretrizes dispostas no texto legal da Resolução 4/2009. Não acredito que a prática do professor de AEE deva circunscrever-se pontualmente ao atendimento ao aluno, mas coloco em xeque tantas atribuições alocadas a um único profissional, considerando, sobretudo, que em boa parte das vezes, não lhes são oferecidas condições de cumprir todas essas atribuições a contento, gerando além de

sobrecarga, um considerável desgaste da relação de trabalho, favorecendo entre outras coisas, o adoecimento docente. (Leila)

Os assuntos abordados em ambos os textos são muito pertinentes e levam-me a refletir sobre práticas e singularidades da Educação Inclusiva. Lendo, refletindo e discutindo sobre os textos, levanta-me uma preocupação antiga que é a sobrecarga de atribuições vinculadas ao professor de Atendimento Educacional Especializado. (Thara)

No cerne do “Formar(*ações*)” estava o objetivo de problematizar junto aos(às) participantes a materialização do trabalho na Educação Especial em articulação e colaboração com a educação comum. Acredito que não há uma receita pronta a ser seguida, não há um modelo compatível com todas as múltiplas determinações que explicam a realidade da educação do PEE na instituição. Por esse motivo, concluo que nem o AEE, exclusivo em SRM no contraturno, nem o seu extremo oposto, como exemplo o Coensino, vestem a pluralidade do PEE na EAUFPA. O primeiro por não favorecer a articulação entre a modalidade e as etapas da educação básica. E o segundo por requerer condições concretas, como um volume de docentes especialistas inexistentes na instituição.

Frente a esse cenário, venho debatendo que o olhar da Educação Especial, em articulação com a educação comum, precisa centrar-se em todos(as) e em cada um(a) daqueles(as) que compõem o PEE. Desde as crianças da Educação Infantil até os(as) adolescentes do Ensino Médio precisam ter suas peculiaridades sociais, econômicas, familiares, orgânicas, volitivas, entre outras, consideradas no processo de avaliação e escolha de qual apoio pedagógico especializado lhe é mais coerente. Essa perspectiva requer estudos e debates constantes entre o coletivo docente envolvido, requer planejamento, implementação e avaliação de práticas quanto a eficácia em relação a educação e o desenvolvimento do PEE junto aos seus pares na educação comum. Apoiada nessa convicção, inseri nos estudos, textos que trataram sobre a materialização de práticas na Educação Especial na escola comum. Os debates sobre a necessidade de desenvolver um trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum transitaram por vários encontros e geraram reflexões nesse sentido, conforme pode ser constatado nos relatos a seguir:

As ideias e conceitos abordados neste encontro de caráter formativo, contribuíram de maneira significativa para mudar e reestruturar minha atuação docente, pois me fez "olhar" de outro modo a realização de meu trabalho. Um olhar crítico sobre minha atuação, pois como posso

transformar os sujeitos, as pessoas que fazem parte deste segmento e modalidade de ensino Educação Especial, atuando de maneira isolada, sem compartilhar minhas dificuldades, meus atrasos e avanços? É ingenuidade pensar que apenas o meu trabalho pedagógico, o qual já tenho clareza que é precarizado, dará conta de desenvolver plenamente os estudantes PAEE (Ricardo).

Os conceitos propostos nos ajudam a refletir sobre a prática docente, de modo que a aprendizagem cooperativa passe a ser uma alternativa metodologia de ensino que favoreça o desenvolvimento e o aprendizado dos estudantes PAEE na sala comum, uma vez que o estudo revelou a importância do trabalho cooperativo, onde cada educando possui um papel, uma responsabilidade a ser desempenhada com zelo e afinco, a fim de favorecer tanto o êxito individual como o coletivo (Vanessa).

O texto trouxe uma perspectiva inovadora dos processos de avaliação do complexo educativo que transversalizam a educação especial. Muitas vezes, as pesquisas focam em aspectos específicos do estudante, ora currículo, ora acessibilidade física, formação docente, dentre outras questões. O protocolo previsto no referencial teórico centra-se em uma proposta coerente, inovadora e que traz elementos de avaliação multifacetados, que podem gerar um aspecto avaliativo mais assertivo. Embora avalio com ressalva alguns procedimentos, ele é um norte para pensarmos em proposições segundo a realidade da Escola de Aplicação (Marcelle).

A leituras e o debate foram de fundamental importância para que eu me percebesse como professora atuante no processo formativo dos(as) nossos estudantes PAEE da EAUFPA, a qual desenvolve sobremaneira ações integrativas que corroboram para o desenvolvimento deles, mas que, a partir da inquietude provocada pelos textos, posso vislumbrar novas perspectivas acerca da atuação do professor da educação especial (Ana)

Minhas ideias e conceitos são afetados de maneira ampla e positiva, pois já é algo que venho estudando e desenvolvendo em minha prática ao longo de minha atuação na Educação Especial. Mas, claro, que devido tanto tempo sem passar por formação continuada na área, todas essas ideias, conceitos e proposições vem de maneira bastante forte, desconstruindo velhas ideias e conceitos, renovando minha atuação, logo, minhas atividades, minha prática, me fazem pensar em novas estratégias metodológicas para além do quadrado cartesiano que é a Sala de Recurso, passando a ser esta apenas mais um dos espaços que me oportuniza desenvolver meus estudantes (Ricardo).

Por fim, a metodologia de todo o processo formativo foi pensada vislumbrando, entre outros objetivos, a demonstração à equipe da necessidade de institucionalizar entre este grupo momentos de estudos, debates e reflexão. Os relatos de alguns(as) docentes indicam que há um interesse em práticas formativas como essas. Espero que elas se concretizem na dinâmica do trabalho docente dos(as) professores(as) da modalidade na instituição:

O processo do Fomar(ações) tem sido fundante à equipe da Coordenação de Educação Inclusiva por diversos aspectos: o tempo de estudo coletivo é um deles, a rotina de demandas e atendimentos nos privam da possibilidade de diálogos tendo como fio condutor um referencial teórico. Outra demanda é análise as ações/atuações que a Coordenação desenvolve no seu campo de trabalho, e, dialogar junto a equipe a possibilidade tanto de repensar, quanto reconduzir, ou até mesmo ampliar as ações para aspectos em que a literatura aponta ser mais exitosos, tanto do ponto de vista da escolarização, como da efetivação do trabalho colaborativo (Marcelle)

A proposta deste Formações, de reunir a equipe e debater um texto, temas e conceitos que cotidianamente não temos tempo hábil para tal, nos mobiliza e solicita repensarmos nossa prática, algumas vezes pode vir a colocar em "xeque" teorias e práticas que assumimos e acreditamos, nos desconstroem. (Ricardo)

Finalizo as análises referentes ao processo formativo apresentado, com a convicção que o “Formar(ações)” se constituiu como uma semente no contexto da Escola de Aplicação de um modo geral, e de modo particular, no bojo das relações que explicam o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial da instituição. As análises apontam que movimentos que garantem os estudos e debates coletivos, sob determinados referenciais, são proficuos à reflexão docente. As análises mostram o potencial analítico e crítico da equipe docente participante, fato que justifica a continuidade de movimentos como esses. O fragmento abaixo elucida muito claramente os desdobramentos dos debates:

A cada encontro formativo, através dos relatos e textos que nos são apresentados, são trazidos novos cenários e contextos, os quais mexem bastante com a estrutura já organizada da Modalidade de ensino Educação Especial. É justamente esta estrutura que é colocada em xeque, pois me faz refletir na maneira de atuação profissional, sobre o contexto atual da Modalidade, mesmo que os textos trazidos sejam de anos ou décadas atrás., ou seja, ora me surpreendem, ora ratificam informações e propostas já assumidas durante as atividades. (Ricardo)

Por fim, acredito que o coletivo docente participante, com todo o potencial que lhe é inerente, por meio do afinamento de concepções, embasados sob uma perspectiva crítica da realidade, com as condições favoráveis que a autonomia institucional da EAUFPA garante e com o apoio da gestão somarão mais êxitos ao trabalho em curso com o PEE matriculado na instituição.

7.2.2 Formar(*açôes*) – segunda etapa: análises e discussões

As análises realizadas sobre a segunda etapa do “Formar(*açôes*)” me permitiram categorizar os resultados em três eixos centrais: 1) Formar(*açôes*) – segunda etapa: os êxitos da práxis de trabalho colaborativo; 2) Formar(*açôes*) – segunda etapa: os desafios da práxis de trabalho colaborativo; 3) Formar(*açôes*) – segunda etapa: perspectivas a partir da práxis de trabalho colaborativo.

7.2.2.1 Formar(*açôes*) – segunda etapa: os êxitos da práxis de trabalho colaborativo

A partir do material analisado, percebi que a proposta de ofertar o AEE às três crianças PEE no turno das atividades da turma da Educação Infantil foi bem recebida pelas duas famílias respondentes ao questionário avaliativo. A mãe de uma das crianças avaliou a oferta do AEE no próprio turno como “muito importante para os demais alunos entender e ajudar as crianças com necessidades especiais”. Quando questionada sobre a sua percepção a respeito do AEE ofertado no contraturno a responsável considera “Maravilhoso. Porém, acharia interessante ser aplicado dentro do próprio turno da criança e, parcialmente, dentro da sala de aula. Como foi feito dentro da sua pesquisa favorecendo o entendimento dos demais alunos quanto as necessidades da minha filha”. Para outra mãe, o AEE ofertado no próprio turno mostrou-se “bem estruturado, com planejamento e acompanhamento contínuo, oferecendo resultados positivos”. Para ela, o “Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no turno da tarde pode variar conforme diferentes fatores, como o contexto escolar, e as necessidades dos alunos”.

O relato de Mara evidencia que por meio da oferta de AEE na turma da Educação Infantil, o par docente experimentou mais oportunidades de diálogo. Antes da pesquisa, quando questionada quantas vezes, por mês, ela dialogava com a docente da Educação Especial, a professora de Educação Infantil respondeu que, em média, o diálogo ocorria duas vezes. Durante a vigência da proposta de práxis colaborativa, Mara concluiu que, em média, teve oito oportunidades para dialogar com a colega da Educação Especial. Portanto, concluiu que a práxis de trabalho colaborativo foi favorável à aproximação das professoras Mara (Educação Infantil) e Alessandra (Educação Especial).

Os relatos das professoras Mara e Alessandra mostram que a atuação docente colaborativa na turma de Educação Infantil foi uma experiência favorável ao trabalho de

ambas, apesar dos desafios próprios de um modo de trabalho que se configurou como inovador quando comparado ao modo de atuação predominante.

Para Mara, a presença de Alessandra desde o planejamento até a implementação tornou a organização do processo educativo mais satisfatória. A professora se sentiu mais confiante na prática desenvolvida junto à turma com as crianças PEE. Para Alessandra, a experiência proporcionou vivências satisfatórias, conforme mostram os relatos:

O fato dela estar comigo ali, da gente ter passado por todo o processo, me deu, assim, maior, eu não diria tranquilidade, mas eu acho, assim, uma segurança de que aquilo que eu estou fazendo, de fato, porque não é só a assinatura dela, tem a minha assinatura no planejamento também, nós elaboramos isso juntas e na hora da execução, até para que você, logisticamente, por mais que a gente tenha a bolsista, mas logisticamente viu que eu formulei algumas coisas, providenciei algumas coisas, ela já providenciou outras coisas e essa soma de esforços, ela fez com que, realmente, fluísse. E aquilo que não fluiu também, ok, mas nós estamos ali respaldadas pela nossa intenção e pela nossa, vamos dizer assim, força-tarefa, né, que nos fez chegar a uma conclusão satisfatória (Mara).

(...) muito produtivo pela colaboração mesmo, né, pelo olhar dela, pela percepção dela, que vem somar a minha, que é diferente da minha, então, essa, todas essas convergências, né, que na verdade não são divergências, apesar de serem pontos de vista diferentes, mas eles convergem para o mesmo objetivo, que é o desenvolvimento da criança, então, acho que esse é o grande ponto positivo (...) (Mara).

(...) quando ela chega, você se sente mais fortalecida, mais apoiada naquilo que vai, tipo assim, vai dar certo, né, nós estamos aqui unindo forças e vai dar certo. Então, um sentimento muito positivo, inclusive depois, quando terminou, eu voltei para casa mais leve, por mais de todos os atropelos que houve, né, as coisas que não deram tudo certo, as crianças que não participaram como nós gostaríamos, mas a sensação de leveza, né, de ter, a gente deu o máximo que a gente poderia, as crianças também deram o máximo que elas poderiam (...) (Mara).

A experiência é bem diferente do que, usualmente, eu desenvolvo aqui na escola, como professora do AEE. Então, particularmente, o meu planejamento de AEE tem essa particularidade individual, de ser individualizada a partir dos meus repertórios de docência, de educação especial, de abordagem teórica e dialogar com a Mara foi uma junção do que ela desenvolve no magistério dela enquanto professora de sala referência e do que eu desenvolvo na minha rotina de AEE na sala de recursos (...) então, foi uma experiência bem satisfatória para mim. Eu me senti muito satisfeita e muito movida, no sentido de que eu acho que o experimento poderia se prolongar mais, né? (Alessandra).

Outro ponto que merece destaque ao longo da práxis colaborativa foi a oportunidade de estudos coletivos envolvendo as docentes. Considerando que o trabalho colaborativo

prevê objetivos comuns (Mendes, 2023), considero que o afinamento de concepções e de objetivos se dá por meio de estudos e debates entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo de cada criança e de cada estudante PEE. Para Mara, a possibilidade de estudar, juntamente com Alessandra, foi um dos pontos altos da práxis colaborativa:

Nossa, isso aí também é maravilhoso, né? Exatamente pelo mesmo argumento, são pontos de vista diferentes, porque, por mais que, vamos supor que nós fôssemos da mesma área, mas sempre há pontos de vista diferente, né, então, eu acho que essa, essa, essa divergência, ela acaba se diluindo em convergência a partir do momento que a gente tem interesse pelo estudo, a gente está motivado para isso e a gente quer obter, de fato, o desenvolvimento das crianças.

Alessandra avaliou positivamente esses momentos de trocas com o par docente. O relato da professora ratifica a fecundidade de processos formativos centrados na escola.

Inclusive, em alguns momentos, a gente até tem coisas que a Mara me corrigia e eu corrigia a Mara. Então, por exemplo, como eu tenho muitos recursos, no próprio nome do recurso está o conceito de vogal. E aí a Mara me corrigia dizendo que a gente não usa a palavra vogal, a gente usa a palavra letra. É verdade. Vou corrigir até nos meus próprios planejamentos. Então, essa troca de informações, inclusive até de atualizações, porque a nossa mente está muito viciada em determinados conceitos, vai me autocorrigindo. Então, essa troca de conceitos, de experiências, de saberes mesmo, é muito importante. Devia ter essa oportunidade com as outras pessoas.

Conforme demonstrado anteriormente, os dois momentos de estudos organizados com as docentes participantes foram pautados em conceitos de Vigotski. Ao longo dos relatos das professoras, identifiquei que elas se valeram de alguns desses conceitos, conforme mostram os relatos abaixo:

(...) mas essa questão do envolvimento entre o professor, o educando e o meio social educativo, isso é primordial, acho que a base, talvez, né? Tem outras características que eu não vou poder falar, mas esse é como ocorre logo de momento, que é algo que a gente está estudando, que está bem fresquinho, assim, na cabeça, né, então é ver esse professor, esse educando e esse meio, tanto é que lá na sala, por exemplo, na sala referência onde eu estou, esse meio social educativo, todos interferem, mas assim, no nosso caso, interfere muito, porque, olha, são três crianças laudadas e mais 11 crianças, como eu falei anteriormente, né? Algumas com suspeitas ou senão com histórico de vida muito específico, muito peculiar, e que envolve muito a questão é ausência, né? Dessa maternidade mais comprometida, fatos ligados à violência, né? Comportamentos de crianças que, para se afirmar, ele impõe a questão da violência (...) (Mara).

Pelo excerto, percebo que a professora relembra o conceito de processo educativo de Vigotski (1924/2003) e se vale dele para compreender a sua própria prática. Isso fica evidente quando ela faz referência às crianças, enquanto personalidades conscientes, imbuídas de peculiaridades sociais, independentemente de diagnósticos. Ela compreende que essas crianças são parte do meio social educativo, portanto, todas essas peculiaridades explicam as relações travadas e precisam ser consideradas na organização do processo educativo.

A partir dos diálogos com a professora Alessandra, após a realização da práxis de trabalho colaborativo, percebi que a docente se empenhou em garantir que as crianças PEE interagissem com seus pares. Os relatos da docente me permitem localizar em suas concepções o conceito de Vigotski sobre a coletividade como fonte de desenvolvimento humano, estudado em nossos encontros (Vigotski, 1931/2021).

Então, o meu objetivo, como eu falei no diálogo, é que a gente consiga fazer com que o Vicente, a Aurora e a Sofia interajam com o coletivo. Então, acho que esse foi um dos principais objetivos.

Tanto é que tem momentos em que o Vicente, ele está lá com as letras do alfabeto. E tem outros momentos em que ele vira de costa. Para mim e para as outras crianças. E brinca lá, normal. Mas ele está lá, do meu ladinho. Mas, de um modo geral, a gente conseguiu fazer com que houvesse essa interação. Porque nos momentos das frutas na parede, o Vicente participou. A Aurora participou. A roda de conversa, a Aurora participou. A ida no bosque, o pegar das folhas secas. Todos os processos, eles participaram. (...) no momento em que a gente finalizou a última atividade, eu pedi para a Mara para a gente juntar as duas mesas. Eu queria que essas crianças estivessem todas nesse coletivo. Para elas entenderem o coletivo, que é um conceito. E aí tem esse registro, em que as mesas estão em colmeia e a gente consegue fazer a atividade da pintura, da folha seca, com todos eles juntos. Inclusive, o Vicente ficou todo o tempo com a gente.

Na etapa do planejamento, foi possível perceber que as professoras atuaram de forma colaborativa preservando o princípio da paridade (Mendes, 2023), uma vez que não houve a imposição de ideias, houve diálogo e elaboração coletiva, conforme aponta o documento do planejamento (Anexo A) e os relatos das docentes:

(...) Ela trouxe alguns materiais, né? Que ela me apresentou como possibilidade, né? Mas diante também da escuta que ela teve minha em relação àquilo que a gente estava trabalhando, aí a gente já nem usou mais muito dos materiais que ela apresentou e nós demos prioridade à confecção de materiais que, onde estivessem ali colocados as motivações que a gente tem trabalhado com as crianças, que é a questão

das frutas, então nós fizemos mini cartazes das frutas, porque nós trabalhamos dentro dessa perspectiva da árvore, né? As frutas elas vieram naturalmente, e aí a gente trabalhando a música pomar, da palavra cantada, e aí nós então tivemos a ideia de fazer mini cartazes que foram expostos na parede, onde as crianças puderam estar brincando de associar a palavra, a letra inicial da palavra. Então eles, cada um recebeu uma letra e que eles iam então fazer a correspondência. Banana, qual é a primeira letra de banana? Eles iam lá e encontraram, né? Açaí, algumas, uma dessas frutas, né? Que a gente colocou lá em exposição. E foi bem interessante, porque depois desse material confeccionado, eu pesquisei na internet, a Alessandra, nesse caso, imprimiu e ficou lá na sala, né? Então isso é bem legal também porque soma, né? A questão dos materiais que a gente pode até, de repente, usar no outro momento com outro objetivo, não mais na parede, né? Pensando em outras coisas que a gente poderia usar como material (Mara).

E pensamos também, desde o momento da roda também, o momento da roda de conversa, né? Do calendário, que eu já tinha feito o calendário lá. E aí a gente começou a pensar, nós duas, porque eu falei pra ela também de uma ideia que eu tinha tido, mas não tinha colocado em prática, que era cada um ter o seu próprio calendário. E aí a gente colocou a foto da criança e eu imprimi e ela plastificou (Mara).

Então, essa atividade na acolhida, a gente mudou para o que ela já fazia, que era a atividade massinha, de lego. Então, eu falei, não, Mara, vamos fazer assim, porque a gente vai conseguir fazer com que eles cheguem, sentem e fiquem ali no momento de concentração. Era esse o objetivo da atividade, né? Que eu faço aqui no AEE, com a maioria deles. E deu certo. Repetiu. Tinha um que terminou tão rápido, ele falou: - tia, faz de novo. Bora fazer de novo. Porque uns não tinham terminado ainda. Então, essa troca de informações, no momento do experimento, para mim foi muito rico. Extremamente rico. Para mim, acho que para ela também e para as crianças (Alessandra).

A análise do planejamento desenvolvido pelas docentes evidencia que não houve ajustes no plano às crianças PEE. A participação da professora de Educação Especial desde a gênese do processo garantiu que as crianças PEE fossem contempladas em suas peculiaridades, garantindo que vivenciassem as propostas de atividades concernentes ao currículo previsto para a turma, a partir dos modos de ação e expressão de cada uma.

Então, a gente, aí ela trouxe a ideia do projeto que a Educação Infantil já trabalha que foram as frutas. Então, a gente trabalhou as letras de todo o alfabeto, mas baseado nas frutas que as crianças já estavam desenvolvendo esse conceito, esse conhecimento desde o início do ano. E aí a gente fez as adaptações e deu certo porque o Vicente participou né? Faltou, faltou imprimir as letras do alfabeto e eu falei, não Mara, eu trouxe as letras móveis. Vou trabalhar com as letras móveis porque talvez o papel não seja tão motivacional para a criança se eu utilizar a letra móvel e a letra móvel é o hiperfoco do Vicente. Pronto, então a

gente vai conseguir encaixar ele nessa atividade junto com toda a turma e deu certo ele pegou e executou (Alessandra).

Quando a gente pensou na ida ao bosque, em coletar folhas no bosque, a Aurora gosta muito dessa textura, de estar no banco de areia, de estar rodeando aquele bosquinho da educação infantil (Alessandra).

Alessandra destacou que a aplicação do “Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação infantil” (Apêndice S) foi favorável ao momento do planejamento coletivo. A professora revisitou alguns registros realizados por meio do instrumento, debateu com a professora de Educação Infantil e elas formularam estratégias para o dia da implementação:

E aí me incomodava muito o excesso de figuras excesso de elementos ali que distraíam demais o Vicente e distraíam demais, por exemplo, a Sofia. Dos três momentos a Sofia, faltou só um desses momentos do protocolo. Então algumas questões ali do protocolo eu consegui lembrar e considerar no momento do planejamento com a Mara, não ter aos olhos do Vicente nenhum elemento do hiperfoco dele, porque isso iria distraí-lo das atividades que a gente está procurando e com relação, por exemplo, a Aurora que o protocolo me fez lembrar que a Aurora, por exemplo, ela tem, ela já sabe escrever o próprio nome dela e ela gosta muito de escrever no quadro branco. Então, quando a gente pensou a segunda atividade do experimento foi muito baseado no que eu tinha observado no dia do protocolo e que ela aproveitou aquela determinada atividade eu captei, coloquei no protocolo e no dia do planejamento a gente considerou para a desenvolvimento da atividade do trabalho colaborativo (Alessandra).

Pelos relatos das docentes, concluo que no dia de implementação do planejamento as duas atuaram com a turma desenvolvendo diferentes papéis, mantendo o princípio da paridade. Em alguns momentos Mara conduziu as atividades e Alessandra apoiou e, em outros momentos, os papéis se inverteram, conforme apontam os relatos:

No momento da roda, eu conduzi, mas a Alessandra também se engajou na roda e ela também, em algum momento, conduziu. Então, na verdade, isso foi uma mistura, porque se o trabalho é colaborativo, nem daria para destacar isso, né? Ficaria complicado também, destoar do próprio processo lá, né? Então, acho que foi tudo junto (Mara).

E aí, por exemplo, teve uma hora que foi justamente a hora que parece que a Mara queria que as crianças ficassem sentadas na colmeia. E aí como o Vicente estava sentado com o hiperfoco dele no chão, eu sentei do lado do Vicente e aí as outras crianças vieram sentar... quatro crianças vieram sentar do meu lado, uma sentou no meu colo e a outra queria falar do cabelo amarelo que ela fez do copinho descartável. E a

gente ficou ali interagindo, nessa interação já virou a roda e a Mara entendeu e sentou do meu lado junto com as outras crianças (Alessandra).

No momento de avaliação das etapas da práxis colaborativa, notei que as docentes garantiram a flexibilização do planejamento no momento da implementação, de modo a garantir que as crianças também participassem das decisões ao longo da manhã.

Tinha uma que pegou o copo que tinham levado, descartável amarelo, e ela picotou todo ele e ficou no formato de cabelo. E ela queria brincar ali. Então, aquilo para mim é uma brincadeira de faz de conta. Então, eu entrei na brincadeira dela. E foi nessa hora que eu estava no chão com ela, uma estava no meu colo, a outra queria falar sobre o que elas tinham feito, que foi uma peruca amarela, que era o copinho amarelo que eles tinham levado para fazer a primeira atividade de acolhida. Então, isso não estava no planejamento, mas foi feito. A brincadeira proporcionou isso. Então, isso é desenvolvimento psíquico dessa criança que eu consegui trabalhar naquele dia do experimento, junto com a Mara ali e as crianças com deficiência (Alessandra).

Em nossos estudos, com o par docente, discutimos sobre as idades psicológicas sistematizadas por Vigotski. Entre as idades sistematizadas pelo autor, detivemos nossos estudos na idade pré-escolar, compreendendo o período etário de três a sete anos. A idade pré-escolar é caracterizada como um período de transição entre a infância inicial (um a três anos) e a idade escolar (oito a doze anos). Vimos que no início da idade pré-escolar, a criança tende a ser mais perceptiva, e ainda se apresenta mais motivada pelos seus próprios interesses. Ao aproximar-se do fim da idade pré-escolar, a criança tende a estar mais propícia a seguir as instruções oferecidas. Portanto, o processo educativo da criança pré-escolar precisa transitar entre os interesses das crianças e as intencionalidades do(a) professor(a). Os relatos de Mara e Alessandra evidenciam que essas premissas foram consideradas no processo de implementação das atividades.

Outro ponto que merece destaque diz respeito a presença de Alessandra na turma de Educação Infantil, na oferta do AEE, como elemento basilar à participação das crianças PEE em determinados momentos da rotina da turma.

Eu respeitei muito o fato do Vicente não ter concluído 100% do jeito que eu e a Mara idealizamos. A gente foi no bosque (...) a gente vai pegar as folhas secas e o Vicente fez todo esse processo, mas ele fez comigo, eu segurei na mão dele. A gente foi coletando mostrava pra ele:

- Olha a folha seca, Vicente, bora pegar, ele vai pegava. A gente vai: - olha, Mara, ele achou! Aí ele foi colocou lá na cestinha da Mara e a gente foi rodando aqui e ali, voltamos pra mesa pra sala (Alessandra).

Eu fiquei na sala com a Mara e os três, e o Vicente comigo lá, com a gente. E foi muito bacana, porque o Vicente não desorganizou, o Vicente conseguiu participar, ele participou na elaboração de um quadro do calendário, ele escreveu a data daquele dia e todos aplaudiram o Vicente, foi muito bacana. Em nenhum momento ele quis fugir da sala, não teve comportamento de eloping⁶³, que são esses comportamentos de fuga (Alessandra).

(...) Tanto que nas primeiras, na primeira hora, quando deu uma hora de tempo, ele percebeu que realmente a mãe dele não estava ali, ele começou a querer chorar. Eu entrei, a cuidadora não estava conseguindo acalmar ele, eu entrei, percebi, e aí a gente começou a trazer ele por meio do hiperfoco. Ou então, cantando uma música da palavra cantada, que ele gosta. E aí, foi um dos momentos, por exemplo, que a Mara estava na roda de conversa, e ele lá na porta, querendo sair com a mochila dele, porque ele queria... “Mamãe, vem buscar, mamãe, vem buscar”, com essa ecolalia. Ai eu: - “mamãe, vem buscar, mas não é agora que a mamãe vem buscar”. E aí, eu de lá da porta para a Mara: - Mara, como é a música da palavra cantada? Aí, a Mara... E aí, quando ela começou a cantar, ele olhou, sorriu e voltou lá para trás. Então, essa captura de subjetividade da criança, para a gente poder engajar ela nas atividades, fez com que a gente conseguisse operar tudo o que a gente pensou. Agora, eu confesso assim, em vários momentos, a gente precisou resgatar alguma criança que fugia, realmente, das atividades (Alessandra).

O relato acima ilustra uma situação típica que ocorre nas turmas com crianças que demonstram o comportamento de fuga – A professora Mara em roda com as demais crianças e Vicente tentando sair em busca da mãe. A intervenção de Alessandra, a partir dos interesses da criança, garantiu que o menino retornasse ao coletivo da turma.

7.2.2.2 Formar(ações) – segunda etapa: os desafios da proposta de práxis de trabalho colaborativo

Considero que o principal desafio elencado pelas docentes ao longo da práxis colaborativa foi a dificuldade de encontro entre elas, fora da sala de referência, para elaboração do planejamento coletivo. Para Mara encontrar Alessandra pela manhã na escola, portanto em seu turno de trabalho, tinha de ser às quartas-feiras, pois é o dia que

⁶³ Expressão utilizada para fazer referência aos comportamentos de fuga dos ambientes

Alessandra está na escola nesse turno disponível para o diálogo com os(as) colegas da educação comum no assessoramento docente organizado e ofertado pela CEI. Contudo, para isso ocorrer, Mara tinha de contar que, nesse dia, todos os(as) professores(as) de sala ambiente estivessem na instituição, de modo que a sua turma de Educação Infantil estivesse sob responsabilidade de outros(as) docentes. Os relatos das professoras evidenciam:

É essa dinâmica da escola mesmo, que nós estamos envolvidos, né, por exemplo, pra eu sair pra conversar, por exemplo, um dia com a Alessandra, eu vou depender dos professores de sala ambiente, se eles estiverem lá, tudo direitinho, atendendo as crianças e mesmo a própria bolsista, né, que muitas vezes, esse professor de sala ambiente, ele não tem bolsista, por exemplo, professor de música, ele não tem bolsista, então, e aí coincidiu a quarta-feira também, porque amanhã toda eles estão com salas ambientes, então tem a professora de dança, tem o professor de música também, na quarta-feira, Libras, então, alguns deles não tem bolsista, então, esse arranjo que você citou essa palavra, de fato, ele precisa acontecer de uma forma que eu possa sair da sala, né, então, eu acho que essa condição é muito importante (Mara).

As agendas diferenciadas. A professora de sala referência atua num turno e eu, com as crianças da Mara, atuo num outro turno. Então, isso impede a nossa troca, ainda que esporádica, no dia a dia, da gente conversar, sentar, dialogar. Por isso a demora da gente ter concluído o processo de planejamento e do próprio experimento em si. Então, já foi no finalzinho do prazo que foi colocado pra gente (Alessandra).

Então, o planejamento ocorreu no momento do meu assessoramento e ela estava no...na vacância do professor de sala ambiente então a gente conseguiu encaixar neste dia, mas tem dias que o professor de sala ambiente falta, então ela tem que estar em sala, então deu certo neste dia, mas eu digo assim não é algo rotineiro, tá? Então assim, foi uma sorte nossa de ter conseguido fazer esse encontro (Alessandra).

Então, percebe-se que o encontro entre as docentes no turno da manhã estava restrito a um dia na semana e condicionado à presença de outros(as) professores(as). Essa conjuntura ratifica a importância de as professoras atuarem no mesmo turno, favorecendo as possibilidades de encontros e diálogos. Esse dado também confirma que o assessoramento docente precisa ser garantido, pois esse se constitui como uma oportunidade importante de diálogo efetivo entre os(as) docentes sem os atravessamentos próprios da dinâmica das turmas.

Ao longo da realização da práxis colaborativa, dialoguei com as docentes a fim de acompanhar o andamento das etapas propostas. Em um desses relatos, Alessandra

compartilhou sobre a dificuldade de encontrar Mara fora da sala de referência para dialogar. Ela explicou os motivos:

Mas a gente está num ritmo de reunião de conselhos de classe, não só na educação infantil, mas eu, por exemplo, também estou no ensino fundamental, primeiro e segundo ano. Chegou professores novatos, substitutos, professores que não passaram pelo diálogo de transição. Então, por exemplo, na última terça-feira, eu tive que fazer um diálogo de transição, edição especial, para esses novos substitutos, para que eles conhecessem os nossos estudantes e as nossas crianças da educação infantil. E aí, na verdade, na terça-feira eu dei, eu ministrei formação para professores do primeiro ano. Então, ou seja, agenda muito apertada na escola e a gente ter que correr com a questão dos sábados, que a gente tem letivos. E, sinceramente, a gente não está conseguindo sentar para planejar juntas. Só realmente no momento em que eu entro em sala referência a gente consegue conversar, dialogar naquele momento.

Outro ponto destacado pelas docentes, ao longo da avaliação da prática colaborativa, diz respeito ao desafio de atuar em conjunto com outra pessoa na condução das atividades junto à turma de Educação Infantil.

Então, eu te confesso que, como eu... eu tenho muito essa coisa de estar à frente, de querer tomar à frente os trabalhos. Em muitos momentos eu tentava me recuar para que a Mara pudesse falar e dizer, comandar, mas eu me policiando (Alessandra).

Então, dividir o trabalho para algumas pessoas pode ser um problema, eu não digo assim que pra mim não é problema, porque isso está tão dentro da gente, que talvez em algum momento eu tenha ficado em dúvida desse, eu não estaria sobrecarregando a Alessandra, de repente ela assumir em algum momento, sabe aquela coisa assim, será que ela pode, será que ela não vai achar que eu estou me escorando nela, então, talvez tenha até passado alguma coisa, eu falando agora contigo, eu estou lembrando de algumas percepções que eu tive ali no momento (Mara).

Os relatos das professoras evidenciam que a prática do trabalho colaborativo requer do par docente uma atenção e um exercício de dividir com a o(a) colega docente a condução do processo educativo. A dificuldade mencionada pelas docentes já era esperada, pois o modo de atuar dividindo o espaço com outro(a) colega não é comum à prática de ambas.

Alessandra avaliou como negativo o fato de ter havido apenas um momento de implementação do planejamento coletivo. Concordo com a professora, contudo as condições de realização da pesquisa foram essas. Na semana seguinte da implementação,

a professora Mara precisou se afastar de suas atividades para gozo de licença médica. A professora de Educação Especial ainda destacou sua frustração com a ausência de Sofia no dia da implementação do planejamento.

Então, quando a gente desenvolveu o experimento, eu estava com muita expectativa que todas as três estivessem presentes, sabe? E aí, não veio a Sofia, que é uma das que a gente está tendo mais dificuldade de acesso, né? No perfil da família, por essa superproteção à criança, por essa criança viver praticamente toda a sua infância em terapia de segunda a sábado. Então, quando ela não vivencia a educação infantil na sua inteireza, ela acaba perdendo muito no seu processo da sua infância (...) então, ela não pôde participar. Então, isso pra mim foi um dos aspectos negativos do experimento. A não presença de uma das minhas crianças do AEE.

Apesar de a professora Alessandra ter mencionado que o “Protocolo de observação do meio social educativo na escola comum – Educação infantil” (Apêndice S) favoreceu a observação e a identificação de entraves ao trabalho com as crianças PEE, os quais, inclusive foram considerados no momento do planejamento coletivo, em outro momento de seus relatos, ela avaliou que o protocolo não correspondeu aos espaços externos à sala de referência. Ela tem razão, pois ele foi idealizado para a sala de referência, porém nos dias em que ele foi usado, as crianças estavam em outros espaços, como sala de artes, de música e no refeitório.

Em virtude da necessidade de fazer o planejamento e a implementação antes da data de afastamento para licença médica de Mara, as datas foram agendadas apressadamente. Por isso, o envio da síntese dos estudos às professoras ocorreu na véspera do planejamento coletivo. De minha parte, enquanto pesquisadora e organizadora da práxis colaborativa, avalio que a data do envio do material foi desfavorável ao processo. A professora Alessandra se valeu do material e levou impresso para o momento do planejamento, mas a professora Mara não teve tempo hábil para estudá-lo.

7.2.2.3 Formar(*ações*) – segunda etapa: perspectivas a partir da práxis colaborativa

As professoras Mara e Alessandra avaliaram todo o percurso e os relatos produzidos por ambas me permitiram extrair perspectivas para o trabalho docente com as crianças da Educação Infantil a partir das elaborações das docentes que vivenciaram a práxis de trabalho docente colaborativo.

Mara menciona que a aproximação entre a etapa da Educação Infantil e a modalidade da Educação Especial já é uma discussão recorrente entre o coletivo docente da Educação Infantil. Ela reitera que se sentiu mais confiante no desenvolvimento do trabalho, tendo a colaboração de Alessandra. Por fim, a professora argumentou sobre o distanciamento que ocorre entre o trabalho na etapa da Educação Infantil e o trabalho nas SRM em contraturno e sobre as dificuldades da criança da Educação Infantil em frequentar o contraturno na SRM. Nesse sentido, ela sugeriu:

Eu não diria todos os dias, né? Mas pelo menos dois dias na semana, onde o professor pudesse, em colaboração com o professor da sala regular, implementar um projeto que essa codocência pudesse ser realmente algo, se não presencialmente, né, mas pelo menos a parte do planejamento e eventualmente o professor poderia estar acompanhando o professor da educação inclusiva. Eu acho que seria uma coisa bem inédita, né? E revolucionária também (Mara).

Nesse interim, a professora Mara reconheceu que tal realidade de trabalho exigirá condições concretas, tais como a contratação de mais professores(as) da Educação Especial, ratificando o que venho defendendo nesse trabalho de tese sobre a ampliação da equipe docente atuante na modalidade.

Quando questionada sobre como foi a oferta do AEE às crianças PEE no próprio turno da turma de Educação Infantil, a professora Alessandra respondeu:

Tranquilo. Eu sou de total acordo para as crianças da educação infantil, quiçá para as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, primeiro, segundo e terceiro ano, porque estão vivendo esse processo da infância, da primeira e segunda infância, que fossem no mesmo turno.

Alessandra avaliou que se sentiu satisfeita com o trabalho desenvolvido com as crianças PEE na turma da Educação Infantil. Apesar de considerar que este modo de atuação é mais trabalhoso, ela concluiu que para as crianças PEE é muito mais proveitoso estar com a turma, mostrando coerência com a perspectiva teórica estudada que admite a coletividade como fonte de desenvolvimento às crianças com deficiências. A professora afirmou:

Tanto é que, quando terminou ali, eu me senti muito satisfeita de ter cumprido o experimento, com o objetivo que a gente propôs, de fazer esse coletivo (...) então, foi para mim extremamente prazeroso. Embora trabalhoso, embora num único momento, num único dia. Mas confesso que o AEE, nessa perspectiva, ele te causa um trabalho, dá um sentido

muito mais de gasto de energia do que você fazer somente com a criança, individualmente, em sala de recursos. Mas, para mim, ele tem uma riqueza muito maior do que na própria sala de recursos. Por serem crianças da educação infantil, porque elas precisam viver a interação, e as brincadeiras, e o espaço do coletivo, para mim, é muito mais proveitoso do que na sala de recursos.

Na dinâmica da turma de Educação Infantil, enquanto Mara se ocupava com outras atividades, Alessandra pôde presenciar situações envolvendo as crianças PEE, nas quais a sua atuação, como organizadora das relações, foi indispensável, conforme aponta o relato a seguir:

Então, teve um momento em que a Aurora se machucou. Não, um colega pegou da mão da Aurora não sei o que foi. Aí, ela começou a querer chorar. Aí, eu falei, o que foi? O que está acontecendo? Ele pegou, não sei o que. Aí, ela começou a chorar de engasgo. Falei, fulano... Aurora, Aurora... É meu, tia! Aí, começou aquele egocentrismo. E aí, pra tu fazer essa mediação pra que eles conseguissem se entender. Eu tentei ver se a Aurora... Se só pudesse resolver o problema. Que ela estava tendo com o colega. Mas ela continuava choramingando. Pegou! Eu falei, vai lá pegar com ele. Conversa lá com ele. Diga pra ele dar pra você. Eu tentei fazer com que a Aurora fosse o protagonista pra resolver o problema dela lá (Alessandra).

A professora concluiu o relato lamentando que a criança não resolveu a situação sozinha. E completou “E eu tenho absoluta certeza de que se houvesse outros experimentos, a Aurora conseguiria resolver aquele problema que ela teve com um colega que pegou o brinquedo dela. Só não teve mais a oportunidade”. A partir da fala de Alessandra, é possível perceber que ela concluiu que a sua presença mais assídua na dinâmica das relações das crianças PEE na turma da Educação Infantil seria favorável ao desenvolvimento delas.

Por fim, trago as reflexões finais de Alessandra, cujo conteúdo é muito elucidativo para compreender os entraves impostos ao trabalho docente na modalidade da Educação Especial na escola comum. A professora expressou convicções sobre o trabalho, pautadas em concepções críticas, mas que esbarram em uma legislação que enxugou a modalidade e que findou por atribuir aos(às) docentes da Educação Especial uma pluralidade de funções que inviabilizam o desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo com educação comum:

Eu confesso que eu queria muito que as crianças da educação infantil pudessem vivenciar o AEE dentro do espaço da própria educação infantil em seu turno. Porque se eu entendo que essa criança, ela constrói conhecimento no processo de interação de brincadeiras, e se eu entendo que a educação ela é a organização da vida e das relações sociais que essa vida proporciona, não é na sala de recurso multifuncional, de modo individualizado que eu vou conseguir isso. Obviamente que na sala de recurso multifuncional eu consigo desenvolver estimulações, fazer estimulação de funções essenciais dessa criança, de atenção, de concentração, de memória, de linguagem, de funções executivas, mas é no limiar da vida onde ela interage com seu par é que ela vai desenvolver melhor essas funções. Mas quem sou eu? Quem sou eu? Um pingão no oceano que vai mudar a legislação sobre isso? Não sou eu, né? Eu já tenho essa concepção de que o AEE na educação infantil precisa ser vivenciado nesse cotidiano da educação infantil, nesse espaço da educação infantil.

Enquanto pesquisadora e professora da Educação Especial, após as vivências nesse percurso formativo, finalizo este trabalho de tese convicta que o trabalho docente na Educação Especial precisa estar comprometido com a educação integral do PEE e com a organização de processos educativos que garantam às crianças e estudantes PEE a apropriação do conhecimento historicamente acumulado combatendo concepções reducionistas e conformistas de simples inclusão e adaptação à sociedade. Apesar dos entraves para efetivação de um trabalho nessa perspectiva, eu consigo vislumbrar avanços no trabalho desenvolvido junto às crianças e estudantes PEE na EAUFPA. Acredito que a Escola de Aplicação, por sua autonomia institucional, por meio de investimentos na ampliação do quadro de recursos humanos da Educação Especial e de estudos e planejamentos de outras formas de oferta do apoio pedagógico especializado da Educação Especial ao PEE, pode se constituir como espaço para práticas inovadoras.

Acredito que essas perspectivas, lançadas ao trabalho docente na Educação Especial na escola comum, se constituem como proposições de resistências assentadas na coletividade docente, portanto me parecem proficuas ao enfrentamento dos ataques sofridos na educação pública brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de tese teve como objetivo central analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, considerando a articulação com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum. A gênese do interesse de pesquisa se deu no transcurso de minha prática de atuação na docência na Educação Especial, sendo esse confrontado com os conhecimentos oriundos da pós-graduação no curso de doutorado.

Para realização deste trabalho, primeiramente, investiguei, de um modo geral, o trabalho docente na Educação Especial no contexto da EAUFPA, identificando as práticas que compõem os âmbitos desse trabalho. Em seguida, afunilei a pesquisa na análise da articulação entre a modalidade da Educação Especial e a Educação Infantil, a fim de analisar o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial em relação aos processos de articulação com o trabalho dos(as) professores(as) da educação comum. Por fim, a partir da análise dessa determinada realidade, no referido tempo histórico que ela se processou, concluí o trabalho com o planejamento, a implementação e avaliação de um processo formativo, de caráter reflexivo e propositivo, sobre o trabalho docente na Educação Especial na perspectiva do trabalho articulado e colaborativo com a educação comum.

Para iniciar a pesquisa consultei a literatura já existe na produção científica. A revisão sistemática de literatura (Mendes, 2014; Santos 2020; Scaramussa, 2021) revelou um cenário de desafios e possibilidades impostos ao trabalho docente na Educação Especial na escola comum. Os três trabalhos encontrados convergem em alguns pontos concernentes aos desafios encontrados entre os quais destaco: 1) as contradições entre a legislação brasileira que preconiza o trabalho colaborativo e as condições concretas de trabalho dos(as) docentes, da Educação Especial e da educação comum, que inviabilizam a concretização de uma prática mais articulada e colaborativa; 2) os limites do modelo de AEE, no contraturno na SRM, no que diz respeito ao desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo com a educação comum; 3) dificuldades para realização do ensino colaborativo em sua plenitude, percorrendo as etapas de planejamento, implementação e avaliação colaborativa do processo educativo do PEE; 4) a ausência ou o baixo quantitativo de docentes da Educação Especial atuantes nas escolas comuns; 5) a predominância do modelo de contratação temporária de docentes da Educação Especial, em detrimento de contratos efetivos, ocasionando a interrupção do andamento do trabalho

desenvolvido; 6) o aumento de contratos de profissionais cuidadores(as) e/ou estagiários(as) em detrimento da ampliação do quadro docente da Educação Especial; 7) o número excessivo de crianças e estudantes por docente; 8) carga horária de trabalho distribuída em mais de uma escola; 9) excessivas demandas de trabalho que inclui o preenchimento de muitos documentos, preparação das aulas, elaboração de material adaptado, diálogo com os(as) colegas do ensino regular e avaliação do PEE; 10) precarização das condições estruturais das escolas e 11) a ausência de formação continuada na área da Educação Especial, tanto para docentes da educação comum, quanto para os(as) especialistas da modalidade.

Frente aos desafios elencados, os trabalhos analisados (Mendes, 2014; Santos, 2020; Scaramussa, 2021) apontaram algumas possibilidades, entre elas: a ampliação da concepção de AEE para além do trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncionais no contraturno e a defesa que o critério de escolha entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o suporte do Ensino Colaborativo deva ser a avaliação da real necessidade e das possibilidades de cada criança ou estudante PEE, indicando um formato mais diversificado de Educação Especial.

As pesquisas apontaram um panorama teórico-metodológico e de resultados no qual se processa a investigação sobre o trabalho docente na Educação Especial, no contexto da educação comum. A partir dele, tracei o percurso do presente trabalho. A síntese da hipótese inicial da pesquisa anuncia que no Brasil, o trabalho docente na Educação Especial na escola comum foi resumido a um modelo de oferta de apoio ao público da Educação Especial (PEE) – o chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Garcia, 2016; 2017), cuja literatura da área aponta como frágil no que diz respeito à articulação com a educação comum, com vistas a fornecer contribuições efetivas para os processos educativos das crianças e estudantes PEE (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016; Garcia, 2016; 2017; Vaz, 2017). Considerando que o trabalho dos(as) professores(as) da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI), setor responsável pela organização da modalidade na instituição, acompanha a legislação brasileira da Educação Especial, lancei a hipótese de que o trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA guarda aproximações com a conjuntura nacional do trabalho docente na área. Conjecturei que as práticas que caracterizam o trabalho desses(as) professores(as) são numerosas e diversificadas, com a predominância da oferta de AEE em SRM no contraturno.

Para confirmação ou negação da hipótese lançada, organizei o método da pesquisa empírica a partir dos pressupostos teóricos-metodológicos de Vigotski (1931/2000; 1934/2009), precursor da teoria histórico-cultural, de base dialética. Primeiramente, trabalhei na investigação pormenorizada das práticas que compuseram o trabalho dos(as) professores(as) da CEI durante os anos de 2022 e 2023. Na sequência, analisei a realidade apresentada sob a lente da dialética considerando as contradições e as mediações que explicam essa determinada realidade (Cury, 1986; Konder, 2008).

Neste trabalho de tese, o trabalho docente na Educação Especial na escola comum foi localizado no contexto geral do trabalho docente na educação básica. Para isso, parti de uma análise mais macro, considerando os atravessamentos das reformas educacionais na educação brasileira, implementadas massivamente a partir da década de 1990, cujo viés seguiu a cartilha neoliberal.

As reformas neoliberais passaram a preconizar a Educação Especial na chamada perspectiva inclusiva (UNESCO, 1990; 1994). No Brasil, no início do século XXI, o discurso inclusivista resultou em ações cujo foco central estava na garantia da matrícula e da frequência de crianças e estudantes PEE na escola comum, cujo desdobramento foi o aumento do quantitativo de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (Kassar e Rebelo, 2018). Nessa conjuntura, o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial limitou-se ao AEE, no turno oposto à educação comum e, quando as condições estruturais permitissem, nas salas de recursos multifuncionais.

Concluo que as políticas neoliberais direcionadas à área da Educação Especial brasileira resultaram no encolhimento da modalidade (Garcia, 2021). Os múltiplos apoios especializados antes ofertados ao PEE resumiram-se, essencialmente, ao modelo único do AEE (Garcia, 2016; 2017; Vaz, 2017). Contraditoriamente, a atuação do(a) professor(a) de Educação Especial tornou-se múltipla. As funções delegadas à docência na modalidade foram ampliadas consideravelmente (Michels, 2011b). Em contrapartida, a literatura aponta que a materialização da Educação Especial na escola comum no modelo do AEE, no contraturno, apresenta entraves em relação a contribuição com o processo educativo geral do PEE (Mendes, 2011; Michels, 2011a; Valadão e Mendes, 2016).

Especificamente sobre as consequências das políticas neoliberais no que tange ao trabalho docente, Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia (2017) sistematizaram as dez faces da tragédia docente. Esse referencial subsidiou as análises específicas sobre o trabalho do(a) professor(a) de Educação Especial na educação brasileira. Concluo que o

trabalho docente na Educação Especial se enquadra na face um da tragédia, por meio da reconversão docente, na qual o(a) professor(a) de Educação Especial reconverte-se em “professor(a) do AEE” (Vaz, 2017; 2021). Nessa perspectiva, o(a) professor de Educação Especial assume a função de “técnico e gestor da política de inclusão no interior das escolas regulares e cuja atuação não prevê envolvimento direto com o acesso aos conteúdos escolares dos sujeitos público-alvo da Educação Especial” (Vaz, 2017, p. 32). Adicionalmente, o(a) professor(a) de Educação Especial, ao passo que assume as múltiplas funções, experimenta a face cinco da tragédia docente, assumindo o posto de “professor multifuncional” (Vaz, 2017).

Para garantir a materialização da modalidade nesses moldes, por um lado, passou-se a priorizar a oferta de formação aos(às) docentes especializados, em detrimento dos(as) professores da educação comum; por outro lado, os processos formativos mantiveram-se assentados no modelo médico, apresentando poucas contribuições ao trabalho pedagógico do PEE (Garcia, 2011). Pode-se inferir que a conjuntura de formação docente na área da Educação Especial enquadra o(a) professor(a) da modalidade em outras duas faces da tragédia docente: a face sete “professor massificado da EAD” e a face oito “professor instrumento” (Shiroma, Michels, Evangelista e Garcia, 2017). A face sete explica-se pela oferta da formação ocorrer, prioritariamente, na modalidade a distância. A face oito justifica-se pelo tipo de formação ofertada, cujas abordagens pouco contribuem com uma formação docente crítica, consciente e autônoma.

Frente ao panorama de desafios apresentados ao trabalho e à formação docente na área da Educação Especial, a partir do referencial de Vigotski, elaborei um conjunto de ideias que podem subsidiar o enfrentamento de alguns desafios impostos. Primordialmente, o sistema conceitual do autor aponta uma concepção de desenvolvimento humano revolucionária para discutir os processos de educação e desenvolvimento das pessoas identificadas, no Brasil, como público da Educação Especial. Para Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais, portanto, o aparato biológico apresentado por cada pessoa não se torna um limitador do desenvolvimento humano. De modo dialético, o autor propõe considerar as múltiplas determinações que explicam a existência social de cada pessoa.

Para Vigotski (1931/2018), o meio social organizado com intencionalidade se constitui como fonte de compensação dos desdobramentos das deficiências orgânicas no todo da personalidade consciente. Nessa compreensão, o papel da educação escolar ganha destaque no desenvolvimento das pessoas com deficiências. Basilarmente, Vigotski

defendeu a educação social para as crianças com deficiências, tornando-se crítico às escolas especiais que centravam suas práticas em treinamentos sensoriais e motores. Para o autor, sempre que possível, as crianças com deficiências devem vivenciar a escola, juntamente, com seus pares, com crianças de diferentes idades. Para ele, a heterogeneidade da coletividade constitui-se como fonte de desenvolvimento humano (Vigotski, 1931/2021; 1932/1997).

De posse da compreensão de que o coletivo é a fonte de desenvolvimento das crianças com deficiência, concluo que as afastar da coletividade social torna-se fator complicador e comprometedor de seus percursos de desenvolvimento. Consequentemente, concluo que se o meio social é a fonte de desenvolvimento humano, ele precisa ser diverso, plural e desafiador.

A partir dessas convicções, problematizei a organização da Educação Especial na escola comum quanto à predominância da oferta de AEE, no contraturno na SRM, conjuntura que resulta em um distanciamento entre o trabalho da educação comum e o da Educação Especial, cujas consequências são a escassez de apoio especializado ao trabalho dos(as) docentes da educação comum, a sobrecarga de funções atribuídas aos(às) professores(as) da Educação Especial atuantes na escola comum e, em alguns casos, a retirada do apoio educacional especializado ao processo educativo do PEE que não consegue frequentar o contraturno.

De modo propositivo, argumentei que a organização da modalidade na escola comum precisa ser repensada sobre bases mais plurais de possibilidades de efetivação, para além de um modelo único – AEE em SRM. Concluí que convém pensar o trabalho docente na área sob uma perspectiva mais articulada e colaborativa com o trabalho docente na educação comum. Para isso, explorei o conceito de colaboração de Mendes (2023), que aponta princípios a serem considerados nessa perspectiva de trabalho, cuja materialização impõem desafios à educação pública brasileira.

Ciente dos entraves para materialização dessa perspectiva de trabalho, acredito que organizar a Educação Especial de modo mais articulado e colaborativo à educação comum requer determinadas condições como a ampliação do quadro efetivo de docentes da Educação Especial por escola, a redução do quantitativo de crianças e estudantes por turma, o empenho da gestão escolar para construir e garantir atividades coletivas e colaborativas entre docentes, o envolvimento efetivo da família do PEE na dinâmica da escola, a atuação da coordenação pedagógica como organizadora das relações docentes e a garantia de processos de formação continuada centrados na escola.

A fim de confrontar a teorização realizada com a realidade concreta, para investigar sobre o trabalho docente na Educação Especial na escola comum, elaborei a seguinte questão central: Quais práticas compõem o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará? E num desdobramento, como estas, articulam-se ao trabalho dos(as) professores(as) da educação comum? Para respondê-la, adentrei o campo da pesquisa empírica sob os pressupostos teóricos-metodológicos de Vigotski que, por um lado, orientam: a investigação de processos e não somente de objetos, portanto, considerando o fenômeno investigado em sua dinâmica; a busca por uma explicação genético-causal e não apenas a descrição; a atenção aquilo que parece automático e imutável, buscando sua gênese, sua história, a origem viva do processo (Vigotski, 1931/2000). Por outro lado, o referencial do autor admite a escolha dos caminhos metodológicos como um processo criativo (Vygotski, 1931/2000).

A partir disso, tracei o percurso da investigação, componente da pesquisa empírica, em duas etapas. Primeiramente, analisei o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA, como um todo. Em seguida, afunilei a investigação das práticas do trabalho docente na modalidade na instituição, analisando a articulação entre um par docente, uma professora da Educação Especial e uma da Educação Infantil. Para isso, elaborei instrumentos para coleta e registro de informações, roteiros de entrevistas, questionários e protocolos de observação que foram desenvolvidos e/ou respondidos por gestores(as), professores(as) e familiares.

Os resultados revelaram que a realidade concreta, na qual se processa a materialização do trabalho docente na modalidade na instituição, encontra-se enviesada por múltiplos determinantes. Em consonância com Cury (1986), a realidade é multideterminada, não é homogênea, nem estática e, tampouco, descolada da historicidade. Considerando a dinâmica da realidade investigada, pude perceber os **pontos fortes** do trabalho desenvolvido na modalidade na instituição, os **desafios** que atravessam essa conjuntura e, a partir disso, pude fomentar **possibilidades** para o avanço do trabalho docente na Educação Especial na instituição investigada.

A análise inicial identificou que o número de matrículas do PEE vem aumentando significativamente a cada ano na instituição. Esse dado mostra que além de novas matrículas, o quadro discente constituinte do PEE da instituição tem avançado nas etapas da educação básica, alcançando o ensino médio e, inclusive, o ingresso no ensino

superior. Essa conjuntura evidencia a relevância do trabalho desenvolvido junto ao PEE na comunidade escolar, projetando à CEI-EAUFPA visibilidade nesse aspecto.

Em contraste à realidade da maior parte das escolas brasileiras, as condições de trabalho na EAUFPA mostram-se mais favoráveis à realização de um trabalho mais qualitativo junto ao PEE, tanto pela predominância de docentes com regime de dedicação exclusiva, quanto pelo número reduzido de crianças e estudantes por turma. Em relação, especificamente, a interface entre Educação Especial e Educação Infantil, circunscrição sob a qual se deu a pesquisa, a investigação apontou que as turmas possuem no máximo 15 crianças e que as docentes da Educação Infantil e da Educação Especial são efetivas com dedicação exclusiva, sendo que a segunda docente mencionada possui ampla trajetória na área da Educação Infantil, condição favorável ao trabalho, uma vez que falta de compreensão das peculiaridades da primeira etapa da educação básica mostra-se como um desafio ao trabalho docente na Educação Especial no contexto da Educação Infantil (Victor; Hernandez-Piloto, 2016; Costa; Santos e Jesus, 2021).

As análises evidenciaram que o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na instituição pode ser categorizado em sete âmbitos de atuação: 1) Ensino; 2) Pesquisa; 3) Extensão; 4) Formação; 5) Gestão; 6) Ações com a Graduação e 7) Elaboração de materiais e instrumentos, envolvendo o PEE, os(as) docentes da educação comum, as famílias e estudantes de graduação da Universidade Federal do Pará, entre outros segmentos da comunidade escolar. Ante o exposto, é possível concluir que esse trabalho não é restrito às salas de recursos multifuncionais. A constatação de um trabalho com tamanho alcance, em uma Escola de Aplicação, mostra-se favorável na medida que a modalidade atravessa diferentes âmbitos da instituição, cumprindo o seu papel transversal, contudo, como esse trabalho é assumido por uma equipe docente reduzida, a pesquisa revelou alguns desdobramentos dessa conjuntura que se traduzem em desafios inerentes à realidade investigada.

A natureza da instituição atribui à equipe docente da Educação Especial muitas funções, para além da atuação na organização do processo educativo do público da Educação Especial. Como exemplo, no âmbito Gestão, os(as) coordenadores da CEI trabalham no gerenciamento do quadro de cuidadores(as) e de monitores(as) e na administração de recursos destinados à coordenação e no âmbito Ações com a Graduação, trabalham no acompanhamento e organização de atividades junto aos(as) estudantes da graduação da UFPA, interessados no campo da Educação Especial. Além disso, a investigação mostrou que a equipe docente da Educação Especial, composta por sete

professores(as), assume a função de ofertar formação continuada aos seus pares da educação comum que totalizam em torno de 150 docentes. Essa conjuntura permite localizar os(as) professores(as) da Educação Especial da EAUFPA sob os atravessamentos da conceituação de professor multifuncional (Vaz, 2017), cuja atuação se dá em diversas frentes, com tarefas de natureza técnica e gerencial. As consequências dessa realidade de trabalho resultam em processos de intensificação docente, conforme apontado pela pesquisa.

As análises apontaram que embora na instituição estejam em curso práticas docentes oriundas da modalidade da Educação Especial, por meio de projetos, atividades e instrumentos, que propõem uma maior articulação e aproximação com a educação comum, no âmbito Ensino, a principal forma de atuação dos(as) professores(as) da Educação Especial se dá por meio da oferta de AEE em SRM no contraturno, acordante com o modelo de organização da Educação Especial na escola comum predominante na educação brasileira (Garcia, 2016).

Compreendendo o fenômeno do real em análise, como uma teia encadeada por muitos fatores que se entrecruzam, concordo com a literatura que o modelo de trabalho na SRM não favorece o desenvolvimento de um trabalho mais articulado e colaborativo entre Educação Especial e a educação comum, pelas próprias condições de atuação docente em turnos e locais diferentes (Mendes, 2011; Michels, 2011; Valadão e Mendes, 2016; Garcia, 2017; Vaz, 2017). Isso explica, em alguma medida, os desafios no estabelecimento de relações mais colaborativas entre os dois grupos docentes. Ao mesmo tempo, com o enfoque na realidade da EAUFPA, constatei que o quantitativo de docentes da modalidade não condiz com a efetivação de um trabalho mais colaborativo com o quantitativo de docentes da educação comum.

Face ao exposto, fica evidente que a ampliação da equipe docente da Educação Especial torna-se um desafio à realidade investigada, principalmente, sob formas de contratos efetivos, a fim de não recair no fortalecimento da precarização do trabalho docente e na interrupção de vínculos, ocasionando o rompimento do trabalho. Ao longo do texto, repeti essa conclusão em diversos momentos, pois esse me parece ser um grande entrave para o avanço do trabalho na Educação Especial no quesito articulação e colaboração com a educação comum. Inclusive, sem a concretização da referida condição torna-se inviável a efetivação de algumas perspectivas projetadas a seguir.

Considerando o trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA como fenômeno em movimento, inacabado e contraditório, estabeleço as mediações com o que

a realidade aponta como iminente e a partir disso, projeto perspectivas ao trabalho docente na modalidade.

Apoiada no referencial de Vigotski, que preconiza sobre a coletividade como fonte de desenvolvimento humano e o potencial do meio social em processos compensatórios, acredito que avançar no trabalho junto ao PEE na escola passa, necessariamente, pela clareza do papel da Educação Especial no contexto da escola comum, pela reformulação da concepção de AEE, a ser compreendido como apoio que pode ser ofertado no âmbito da educação comum, e pela revisão da finalidade das Salas de Recursos Multifuncionais.

Além disso, concluo que convém aos setores de coordenação pedagógica, em colaboração com a coordenação da CEI, a realização de ações intencionais e sistemáticas que visem a organização das relações entre os(as) docentes da educação comum e os(as) docentes da Educação Especial, a fim de favorecer o desenvolvimento de relações mais articuladas e colaborativas em prol da educação do PEE.

Argumentei que o terreno conceitual da modalidade se mostra atravessado por concepções biologizantes a respeito das pessoas com deficiências e demais peculiaridades do processo de desenvolvimento, por isso, acredito que convém a elaboração de um documento de cunho pedagógico que estabeleça as concepções que orientam as práticas desenvolvidas pelo setor da Educação Especial na EAUFPA. Além disso, discorri sobre a necessária regulamentação da Coordenação de Educação Inclusiva no Regimento da instituição escolar, de modo a fortalecer e valorizar o trabalho desenvolvido junto ao PEE da instituição, assim como, sugeri a alteração do nome de “Coordenação de Educação Inclusiva” para “Coordenação de Educação Especial”, de modo a comunicar com clareza o campo de atuação da equipe docente.

Por fim, ao longo do trabalho, argumentei sobre a necessária efetivação de processos formativos tendo a equipe docente da Educação Especial como participante. Acredito que a vivência coletiva de momentos de debate e reflexão sobre o trabalho docente desenvolvido na instituição, torna-se condição basilar para o alinhamento de concepções entre os(as) docentes com vistas ao avanço nas práticas desenvolvidas junto ao PEE.

Frente à última perspectiva anunciada, considero que este trabalho de tese, cujo objeto foi examinar a organização do trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial na Escola de Aplicação da UFPA, em sua articulação com a educação comum, reuniu ideias e análises profícuas ao avanço do trabalho na instituição. A partir delas planejei, implementei e avaliei o percurso formativo intitulado “Formar(*ações*)

CEI/EAUFPA”. A proposta foi organizada em duas partes. Na primeira etapa, organizei momentos de estudos e debates com a equipe docente da CEI. Refletimos sobre os atravessamentos neoliberais nas políticas da modalidade, a predominância do modelo de AEE em SRM no contraturno na escola comum, os entraves na formação docente na área da Educação Especial e por fim, dialogamos sobre possibilidades de práticas mais articuladas e colaborativas à educação comum.

Na segunda etapa, as atividades foram desenvolvidas com enfoque na articulação entre a modalidade da Educação Especial e a Educação Infantil. A partir da relação de um par docente - uma professora da modalidade e outra da Educação Infantil, organizei momentos de aproximação entre elas. Propus à professora de Educação Especial que ofertasse o AEE na sala de referência e analisasse a organização do meio social educativo das crianças por meio de um protocolo. Além disso, organizei dois momentos de estudos coletivos com o par docente. Em seguida, as professoras planejaram e implementaram atividades de modo colaborativo e avaliaram o processo juntamente comigo.

Por seu caráter analítico e propositivo, considero que a concretização do “Formar(*ações*)” materializou algumas perspectivas projetadas ao contexto da EAUFPA, com destaque para efetivação de processos formativos centrados na escola e para reflexão sobre outras formas de oferta de AEE, assentadas em uma perspectiva mais articulada e colaborativa à educação comum.

Para mim, enquanto pesquisadora e professora da instituição, organizar uma atividade dessa natureza foi desafiador. Debater junto aos meus pares os desafios e as possibilidades do nosso trabalho me exigiu um posicionamento seguro e estudos consolidados sobre o tema em debate. Portanto, concluir esse trabalho de tese percebendo desdobramentos, mesmo que iniciais, nas concepções e práticas que materializam o trabalho docente na Educação Especial na instituição, torna-se motivo de satisfação pessoal e profissional. Os relatos de dois docentes, atuantes na coordenação da CEI, ilustram e sintetizam a primeira etapa do percurso chamado “Formar(*ações*)”:

Riquíssimos. Polêmicos. Por que rico? Porque contribui de maneira formativa mesmo, né? As provocações trazidas nas literaturas, as provocações trazidas nos debates entre nós, porque não se limitava apenas ao momento formativo promovido pela pesquisadora. A gente depois ficava refletindo, dialogando, né? E aí, esse diálogo, ele ia para além. Caramba, esse trabalho, essa pesquisa, que tomou um outro rumo, um outro nome, no decorrer do processo, vai contribuir muito para a nossa reorganização interna, enquanto coordenação, enquanto proposta

pedagógica da CEI, que nós não temos ainda nada formalizado e vai fazer com que gere mudanças no nosso trabalho. Voltados a um trabalho colaborativo, de fato, que talvez nós, em alguns pontos estivéssemos fazendo, mas estava meio assim numa penumbra, algo meio camuflado. Agora, a gente tem mais compreensão em relação à proposta de um trabalho colaborativo. Eu digo polêmico, porque toda pesquisa e toda investigação séria mexe com os egos, mexe em feridas ou então mexe no conforto. Então, se eu já estou aqui nessa estrutura, se eu já estou trabalhando desta forma há anos, o que vai me fazer modificar esse meu trabalho? Se eu já estou aqui acomodado no que eu faço, com a quantidade certa de estudantes, com a minha sala já toda estruturada para isso. Então, eu acho que mediante os debates isso gerou incômodo interno na equipe. Eu acho que a proposta da pesquisa, ela gera isso também. O objetivo de uma pesquisa é isso. Então, essa mudança organizacional e estrutural na CEI, vai também depois repercutir para o contexto da escola. Então, acho que achei fundamental a gente precisava desse momento formativo entre nós. Eu estou há três anos. Então, foi o primeiro processo formativo sistemático que a equipe de educação inclusiva da escola teve. Então, eu só tenho a agradecer inclusive, isso me gerou muitas contribuições, muitas leituras e pensamento de modificar mesmo a minha prática, inclusive, de melhorar (Ricardo).

(...) o “Formar(ações)” nos obrigou a uma autoformação dialógica entre os pares, dentro das nossas diferenças. Como eu falei anteriormente, nós temos concepções diferentes e trabalhar o diálogo com indivíduos de natureza, educação, práticas, vivências e paradigmas diferentes foi desafiador a você e a nós. A gente compreender que muitos dos entraves são direcionados por concepções enraizadas e essas concepções enraizadas travam o coletivo. Então, o “Formar(ações)”, eu acredito que ele não finaliza com a tua tese, ele foi o início de um processo em que a gente vai se obrigar a conversar entre nós, mesmo nas nossas diferenças, para mostrar que.. não que a gente vai homogeneizar o pensamento único, isso não vai acontecer, mas que a gente saiba dialogar das diferenças, porque é isso que a gente prega, que a gente fala, que a gente vende, que a gente trabalha com as diferenças, será que a gente não vai conseguir dialogar entre nós das nossas diferenças? Então, acho que o “Formar(ações)” foi um processo que não deve ser finalizado, pelo contrário, ele deve ser instituído dentro desse planejamento pedagógico em que a CEI precisa fomentar (Marcelle).

A segunda etapa do “Formar(ações)” promoveu a materialização dos debates propostos pela primeira etapa do percurso formativo. A práxis de trabalho colaborativo permitiu um aprofundamento nas análises sobre os desafios e as possibilidades da realização de um trabalho mais articulado entre a Educação Especial e a educação comum. Os relatos das participantes apontam concepções em movimento e a projeção de novas práticas, conforme indicam os trechos abaixo:

Então, eu tenho tentado entender por meio da literatura, por que que eu, professora de Educação Especial, obrigatoriamente, tenho que atuar no contraturno com as crianças da Educação Infantil, nesse contexto em que a turma da tarde, elas têm diferentes motivos, inclusive motivos sociais, né? Porque as narrativas que eu ouço é assim, “professora, é um custo muito grande eu vir no turno da tarde para o AEE, porque eu moro na Marambaia, eu moro no Barreiro, eu moro no Tenoné. E ela está tomando remédio para epilepsia, então ela dorme a tarde inteira e ela acaba faltando o seu AEE. Então, são questões tão complexas para a gente conseguir desenvolver o AEE da Educação Infantil, na forma como a legislação nos impõe, que eu acho que foi até um pedido do universo para que a pesquisa da Ana viesse nesse momento, no contexto da Escola de Aplicação e a gente conseguisse perceber a necessidade que o AEE da Educação Infantil aconteça no mesmo turno dessa criança (Alessandra).

Então, assim, nos processos hoje de manhã com os três, a gente conseguiu fazer com que os comportamentos de fuga diminuíssem naquele lapso de cinquenta minutos que eles tiveram ali com o coletivo. Então, acho que a pesquisa da Ana Paula vai nos ajudar a rever a teoria de que o contraturno na Educação Infantil não tem motivos para acontecer (Alessandra).

Face ao exposto, a partir da investigação realizada, formulo a seguinte *tese*: Por um lado, confirmo a hipótese anunciada, visto que a pesquisa confirmou que o trabalho dos(as) professores(as) de Educação Especial da instituição guarda aproximações com a conjuntura nacional do trabalho docente na área, sendo marcado por práticas numerosas e diversificadas, com a predominância de oferta de AEE em SRM no contraturno, situação essa que é agravada pela natureza da instituição, que por ser uma unidade de educação básica da esfera federal, guarda suas especificidades. Contudo, como a realidade investigada, a escola pública brasileira, constitui-se como um terreno político de disputas, marcado pelo contraditório, constatei que, nos últimos anos, o trabalho dos(as) professores(as) da Educação Especial está avançando no que tange à articulação com a educação comum, por meio de diferentes estratégias. Por fim, constatei que entre os entraves para consolidação de um trabalho mais articulado e colaborativo está o quantitativo reduzido de professores(as) de Educação Especial efetivos(as) na instituição e a ausência de processos formativos contínuos, assentados em referenciais críticos, ofertados a todos os(as) envolvidos na educação do PEE.

Considero que as elaborações de cunho teórico construídas ao longo do trabalho representam uma continuidade ao que a literatura tem apresentado, ao mesmo tempo, acredito que a elaboração criativa de práticas formativas docentes e de práticas

organizativas do meio social educativo das crianças e estudantes PEE abrem um horizonte de possibilidades e ideias para realização de novas pesquisas.

Os excertos dos relatos dos(as) participantes evidenciam que o “Formar(*ações*)” cumpriu seus objetivos de apontar uma literatura de base crítica para repensar a organização do trabalho na modalidade, garantir momentos de debates e estudos e propor uma experiência prática de trabalho articulado e colaborativo. Essas vivências repercutiram em processos de reflexão e de inquietação entre os(as) participantes. Isso me permite concluir que, tomei o solo do trabalho docente na Educação Especial na EAUFPA como campo de investigação e retornei a ele lançando sementes profícuas ao aprimoramento de sua organização com vistas a educação integral do PEE.

Concluo as considerações que marcam a finalização deste texto, sem tomá-las ou torná-las como finais, com a convicção de que o trabalho ora apresentado manteve seu compromisso, do início ao fim, com o avanço do trabalho docente em prol da educação e do desenvolvimento das crianças e estudantes público da Educação Especial, de modo a lapidar, cada vez mais, a convicção de que esse seja meu horizonte, enquanto professora de Educação Especial da escola pública.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7a. ed. ampliada. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. *In*: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (org.) **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional Especializado**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013. p. 43-61.

BARCA, Ana Paula de Araújo; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Concepções e práticas de Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos usuários de implante coclear. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 de dez. 1961.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Portaria Normativa n.º 13 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. *Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de jun. 2014.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 06 de jul. 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para formação continuada. Brasília, DF, 2015a.

BRASIL. **Nota técnica conjunta n.º 2, de 4 de agosto de 2015**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, DF: MEC, Secadi, DPEE – SEB/DICEI, 2015b.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fev. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de outubro**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2020b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo do Ensino Superior 2022**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2024b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024c.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, Unimep, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999a.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1999b.

CAMIZÃO, Amanda Costa; VICTOR, Sônia Lopes; CONDE, Patrícia Santos. Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. In: Victor, Sônia Lopes; VIEIRA; Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes-RJ: Brasil Multicultural, 2018.

CAPELLINI, V. L.M.F. **Adaptações Curriculares na Inclusão Escolar: Contrastes e semelhanças entre dois países**. Curitiba: Appri, 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação do educador no curso de Pedagogia: a Educação Especial. **Cadernos Cedes**, n. 46, p. 29-40, set. 1998.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Maria Eugênia Melillo, TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá, PR: EDUEM, 2012, p. 19-32

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (CONDICAP). **Nota CONDICAP - Educação Especial**. Rio Branco: CONDICAP, 2022

COSTA, A.B.; ZOLTOWSKI, A.P.C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S.H; COUTO, M. C. P. P; HOHENDORFF, J. V. **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. P. 55-69.

COSTA, Daiane Santil; SANTOS, Elida Cristina da Silva de Lima; JESUS, Lana Tuan Borges. Atendimento Educacional Especializado para crianças da Educação Infantil:

uma revisão de estudos. **Diálogos e diversidade**, Jacobina, v. 1, n. e11720, p. 01-2, 2021.

COTONHOTO, Larissy Alves; VICTOR, Sonia Lopes Sala de atividade e atendimento educacional especial na educação infantil: as práticas curriculares em interlocuções com a abordagem histórico-cultural. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 122 – 143, maio/ago. 2015.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, 2014, 40.4: 1093-1108.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto do Banco Mundial (2000-2014). In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara (SP): Junqueira & Marin, 2017, p. 85-116.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. In: TULESKI, S. C., CHAVES, M. e LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo histórico dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa**. Maringá – PR: EDUEM, 2015, p. 43-82.

DELARI JÚNIOR, Achilles. **Método(s) em Vigotski: esboço de um quadro geral**. Umuarama-PR: Estação MIR” arquivos digitais, 2021.15 p.

DUEK, Viviane Preichardt. **Educação inclusiva e formação continuada: contribuições dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2011. 349. 351 p.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 099 de 17 de maio de 2012**. Belém: EAUFPA, 2012.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 4.905 de 21 de março de 2017**. Belém: EAUFPA, 2017.

ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto de extensão Quintal Literário Inclusivo**. Belém: EAUFPA, 2022.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 17., 2014, Brasília. **Documento final**. Brasília, 2014.

ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE, 6., 1992, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte, 1992.

ERBEN, Endhyel; MELLO, Kelen Berra de. Um estudo sobre as políticas públicas que dão suporte ao Ensino Colaborativo em países como Estados Unidos, Itália e Brasil. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 36. p. 1-20, 2023.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte. v.23. n.2. p.129-139. mai-ago, 2014.

FRANÇA, M. G.; PRIETO, R. G. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. **Revista Educação especial em debate**, v. 1, p. 33-51, 2016.

FREITAS, Luíz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 23, n. 80, set., p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out. 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; GONÇALVES, Raelen Brandino. A presença de crianças diagnosticadas com TEA em escolas públicas: contradições na oferta de serviços terapêuticos. **Revista atos de pesquisa em Educação**. v. 18. 2023 p. 1-23

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, Giovanni Felipe Enst; RIBAS, João Franscisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 553–564, 2013.

GALVÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar. 2014.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa Galvão; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Filosofia da**

informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020 DOI:
<https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, v. 23 n. 3, p. 7-26, Número Especial, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Política de educação especial e currículo: disputas sobre natureza, perspectiva e enfoque. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, p. 54-70, out. /dez. 2018.

GARCIA, Maria Rosalba Cardoso. Política e gestão da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. *In*: **Anais do XXIV Simpósio brasileiro de Política e Administração da Educação e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação**, Vitória: UFES, 2009. p. 1-14.

GARCIA, Maria Rosalba Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Maria Rosalba Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 19-66.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 01-21, 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política nacional de Educação Especial nos anos 2000: A formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. *In*: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. (Org.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação. p. 65-78, 2011.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Agenda Global e educação: qual a relação com a BNCC no Brasil? *In*: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: Editora CRV, p. 173-184, 2022.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Pesquisa-ação crítica *In*: IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, p. 255- 278, 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JESUS, Francislanny Pereira de; ZATTI, Tanara Terezinha Fogaça; PIRES, Yasmin Ramos; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. O Atendimento Educacional Especializado nas produções científicas da Revista Brasileira de Educação Especial: interpretações e traduções de uma política. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 19, 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LUDKE, M.; BOING, L. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.

MANIFESTO fundador da Frente Revoga BNC-Formação defende a formação de professoras/es. **Campanha Nacional pelo Direito à Educação**, 2023. Disponível em: <<https://campanha.org.br/noticias/2023/04/20/manifesto-fundador-da-frente-revoga-bnc-formacao-defende-a-formacao-de-professorases/>>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Autêntica, 2010.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p. 223–239, set. 2018.

MAUÉS, Olgaíses. Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, (118), 89 - 118, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de Educação Especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEC/SEESP. **Projeto Político Pedagógico de Curso de Especialização lato sensu em Atendimento Educacional Especializado – AEE**. Brasília, DF: 2009/2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M, BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011, p. 131-146

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARORNGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFScar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2023.

MENDES, Jacira Amadeu. **Alfabetização de crianças da modalidade educação especial matriculadas na rede regular de ensino no município de Gravatal.**

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 2014. p. 133.

MÉSZÁROS, Istivan. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZAROS, Istivan. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MICHELS, Maria Helena. A formação de professores de Educação Especial no Brasil. In: MICHELS, M. H. (Orgs.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 23-57.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MICHELS, Maria Helena. 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. 2011a.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: CAIADO, K.R.M, JESUS, D.M, BAPTISTA, C.R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2011b, p. 79-90.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a educação especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, mai.-ago. 2005, v.11, n.2, p.255-272.

MICHELS, M. H; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e Implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 959 de 2013.** Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, DF: 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n. 694 de 2022.** Altera a Portaria MEC nº 959 de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasília, DF: 2022.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em Educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.

OLIVEIRA, Betty. A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), **Método histórico-social na psicologia** (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. **Gestrado UFMG**. Belo Horizonte. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/trabalho-docente/>> Acesso em: 29 mar. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144, set./dez., 2004.

PAOLI, Joanna de; LIMA, Loyane Guedes Santos; RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e15/1–26, 2023.

PATTO, Maria Helena. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: Bueno, José Geraldo, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi e SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara/SP, Junqueira & Marin Editores, 2008, p. 25-42.

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

PEREIRA, Jennifer Nascimento; EVANGELISTA, Olinda. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 65-90, jan/jun 2019.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul. /set. 2014

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan./abr. 2014.

SANTOS, Denise Cristina da Costa França dos. **A perspectiva do professor da Educação Especial no contexto da escola comum**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2020 p. 133.

SCARAMUSSA, Patrícia Vassoler. **O trabalho docente articulado numa perspectiva colaborativa entre os professores da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2021. p. 213.

SEIXAS, Livia Maria Oliveira Silva de.; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Formação e Trabalho do coordenador pedagógico da Educação Infantil: contribuições da Teoria histórico-cultural. In: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA,

Sônia Regina dos Santos. **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: Editora CRV, p. 173-184, 2022.

SILVA, Livia Maria Oliveira dos Santos. **Implicações do trabalho de uma coordenadora pedagógica no processo educativo de crianças público da educação especial na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2024. 245 p.

SILVA FILHO, D. M.; KASSAR, M. de C. M. Acessibilidade nas escolas como uma questão de direitos humanos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, mai./ago, 2018

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização aprimoramento ou desintelectualização do professor? **InterMeio: Revista do Mestrado em Educação**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, v. 22, n. 2, p. 525–545, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MICHELS, Maria Helena Michels; EVANGELISTA, Olinda; GARCIA, Rosalba. A tragédia docente e suas faces. In: EVANGELISTA, O.; SEKI, A. K. (Orgs.). **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p.17-58, 2017.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e identidade**. Campinas: Autores Associado, 2006.

SILVA, Amanda Moreira da. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SILVA, Maria do Carmo Lobato. **Culturas colaborativas e inclusão escolar: limites e possibilidades de uma formação continuada centrada na escola**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020. 281p.

STETSENKO, Anna. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: implications for trans/formative methodology. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s32-s41, dez. 2016. (Tradução da língua inglesa para fins estritamente didáticos realizada pela Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira).

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018.

STETSENKO, Anna. Ético ontoepistemologia ativista: pesquisa e estudo de resistência. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021.

STETSENKO, Anna; VIANNA, Eduardo. Compromisso e posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. In: **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e116921, 2022.

TEIXEIRA, Sônia Regina; BARCA, Ana Paula de. O professor na perspectiva de Vigotski: uma concepção para orientar a formação de professores **RECC**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 71-84, mar. 2019.

TUNES, E. A defectologia de Vigotski – uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. Em: **Cadernos Acadêmicos Internacionais Veresk**, n. 2. Brasília: UniCEUB, 2017, p. 75-84.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 661 de 2009**. Belém: UFPA, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Instrução Normativa n. 2/** Belém: UFPA, 2022.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Edições Loyola, 2014.

VALADÃO, Gabriela Tannus; MENDES, Enicéia Gonçalves. Políticas educacionais brasileiras sobre AEE. **Journal of Research in Special Educational Needs**. v. 16. n. s1. p 860–864, 2016.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial**: demandas do capital para a escola pública no século XXI. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017. 281 p.

VAZ, Kamille. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI In: GARCIA, Maria Rosalba Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do Século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 19-66.

VAZ, Kamille. **Professor Sem Ensino**: projeto de escola e professor para educação especial (1996-2016). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e116977, 2021.

VAZ, Kamille; MICHELS, Maria Helena. O escárnio de uma política: a formação para os professores da Educação Especial no Brasil no século XXI. In: MICHELS, M. H. (Orgs.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 59-87.

VICTOR, Sônia Lopes; CAMIZÃO, Amanda Costa. Psicologia histórico-cultural e a contribuição na superação do modelo médico-psicológico. In: LEONARDO, N. S. T; BARROCO, S. M. S; ROSSATO, S. P. M. **Educação Especial e Teoria histórico-cultural**. Curitiba: Appris, 2017. p. 17-34.

VICTOR, Sônia Lopes; HERNANDEZ-PILOTO, Sumika Soares de Freitas. Acesso e permanência da criança na escola. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. s1, 2016, 130–134 doi: 10.1111/1471-3802.12137

VIEIRA, Alexandro Braga; PEREIRA, Juliano Bicker; MEDEIROS, Ricardo Tavares de. Concepções de Atendimento Educacional Especializado nas políticas de Educação Especial em municípios da região metropolitana de Vitória/ES. In: REBELO, A.S; MARTINS, B.M; GUIMARÃES, D.N. **Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva**. Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, 2023, 293-310.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema e o método de investigação. In: **A construção do pensamento e da linguagem**. (Tradução Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 1934/2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Princípios da educação de crianças fisicamente defectivas. In: **Problemas da defectologia**. (Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo, SP: Expressão Popular, 1924/2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O coletivo como fator de desenvolvimento da criança anômola. In: **Problemas da defectologia**. (Organização, edição, tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes). São Paulo, SP: Expressão Popular, 1931/2021.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas**. Tomo III. 2. ed. Madrid: Visor, 1931/2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. El problema de la edad. In VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1933-1934/1996. p. 251-273.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1924/2003.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. (Tradução Denise Regina Saler,

Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e44003001, 1931/2018.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **A transformação socialista do homem (ATSH)**. 1930/2004. Disponível em: <<http://www.pstu.org.br>>. Acesso em: ago. 2023

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. Prólogo al libro de E. K. Grachova. In: VYGOTSKI, Lev Seminovitch. **Obras Escogidas**. Tomo V. Madrid: Visor, 1932/1997. p. 239-247.

VYGOTSKI, Lev Seminovitch. O problema do atraso mental. In: **Obras Completas. Tomo Cinco. Fundamentos de Defectologia**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1935/2019.

APÊNDICES
APÊNDICE A – PARECER DE APROVAÇÃO NO CONSELHO DE ÉTICA

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Pesquisador: ANA PAULA DE ARAUJO BARCA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 72919223.1.0000.0018

Instituição Proponente: Universidade Federal do Pará

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.309.833

Apresentação do Projeto:

O referido projeto de pesquisa, denominado "Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará", de autoria de Ana Paula de Araújo Barca, tendo como instituição proponente a Universidade Federal do Pará – UFPA, tem como escopo a formação continuada para o trabalho docente na Educação Especial na escola regular. A partir desta delimitação de pesquisa pretende-se descrever e analisar como se materializa a formação continuada dos(as) professores(as) da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará para atuarem na educação de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Além disso, almeja-se extrair as contribuições do sistema conceitual da teoria de Vigotski para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos de formação de professores(as) que atuam junto a estudantes PAEE, de modo a imprimir mudanças em suas práticas pedagógicas. Feito isso, pretende-se averiguar as possíveis mudanças, ocorridas a partir dessa pesquisa, nas concepções e práticas dos(as) professores(as) participantes e de que forma estas se efetivam no ambiente social educativo de uma turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visando a inclusão escolar e o conseqüente desenvolvimento de estudantes PAEE como personalidades conscientes. A pesquisa está organizada em três etapas distintas. São elas: 1) Pesquisa

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS DEPENDÊNCIAS DA ESCOLA - COPEX



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E EXTENSÃO

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que ANA PAULA DE ARAÚJO BARCA, desenvolverá atividades relacionadas ao projeto intitulado “Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”, orientado pela Prof.^a Dr.^a Sônia Regina dos Santos Teixeira registrado nesta Coordenação de Pesquisa e Extensão no ano de 2023.

Belém, 06 de dezembro de 2023.



Documento assinado digitalmente
MARLON D'OLIVEIRA CASTRO
Data: 06/12/2023 08:11:44:00
Verifique em: <https://portal.trf.gov.br>

Prof. Dr. Marlon D'Oliveira Castro
Coordenador de Pesquisa e Extensão da Escola de Aplicação / UFPA
Portaria 829/2022 - Reitoria

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará
Avenida Tancredo Neves, nº 1000 – Morfona / CEP: 66.095-780
Telefones: (091) 3201-6900 Direção / 3201-6911 Coordenação de Pesquisa e Extensão

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa: **Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará**, que será desenvolvida na **Escola de Aplicação da UFPA** sob a responsabilidade da pesquisadora **Ana Paula de Araújo Barca** e orientação da professora **Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira**.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a formação continuada para o trabalho docente na Educação Especial na escola regular. Para isto, gostaríamos de obter o consentimento para a sua participação na pesquisa, assim como o uso das informações obtidas nesse trabalho. Nesse sentido, solicitamos que sejam autorizadas:

1. Gravações em áudio de entrevistas;
2. Aplicação de questionários
3. Gravações em vídeos das interações entre professores e estudantes
4. Fotografias dos estudantes em atividades escolares
5. Entrevistas com estudantes, familiares, professores e coordenadores pedagógicos.
6. Observações e fotografias dos espaços do ambiente da sala de referência e demais espaços físicos da Instituição.

Esse tipo de estudo tem sido realizado em várias pesquisas em educação, sem nenhum prejuízo à saúde ou bem-estar dos participantes. No entanto, poderão ocorrer eventuais riscos/desconfortos advindos do uso pela pesquisadora de gravador de voz, câmera filmadora e câmera fotográfica para captar as informações necessárias à realização do estudo. Além disso, os participantes utilizarão algumas horas de seu tempo para responder as entrevistas e os questionários, além de estudos de textos e participação no experimento formativo. Contudo, não serão revelados os nomes dos participantes e os resultados da pesquisa serão usados, exclusivamente, para fins científicos e didáticos. Os participantes são livres para participar e/ou retirar-se da pesquisa a qualquer momento, sem sofrer qualquer forma de represália.

APÊNDICE D – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE C: TCLE

Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço: Avenida dos Planetas, 450, bloco 5, ap 504, (91)991511609, anapaulabarca@ufpa.br. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-ICS/UFPA. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Pará (CEP-ICS/UFPA) – Faculdade de Enfermagem/ ICS - Sala 13 - Campus Universitário do Guamá, nº 01, Guamá – CEP: 66075-110 - Belém-Pará, pelo telefone: (91) 3201-7735 ou por meio do e-mail: cepccs@ufpa.br. O(A) Sr.(a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir.

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação na pesquisa poderão ser comunicadas à Secretaria do CEP/ICS-UFPA.

Data: ___/___/___

Assinatura do (a) Participante

Assinatura do Pesquisador(a) Responsável

APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Pelo presente termo e na qualidade de diretor geral da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, declaro que aceito a realização da pesquisa intitulada **“Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará”**, pela estudante **Ana Paula de Araújo Barca** da Universidade Federal do Pará, sob orientação da Professora Dr^a **Sônia Regina dos Santos Teixeira**.

Belém, _____ de _____ de 2023.

APÊNDICE F - INSTRUMENTO “AÇÕES DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA”

ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	FORMAÇÃO	GESTÃO	AÇÕES COM A GRADUAÇÃO	ELABORAÇÃO/ ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS
1º semestre						
2 semestre						
ENSINO	PESQUISA	EXTENSÃO	FORMAÇÃO	GESTÃO	AÇÕES COM A GRADUAÇÃO	ELABORAÇÃO/ ORGANIZAÇÃO DE MATERIAIS

APÊNDICE G – PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO ÀS ESCOLAS E COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL

Prezados(as),

Este formulário faz parte do desenvolvimento da pesquisa intitulada Formação continuada para atuação docente colaborativa na Educação Especial: um estudo na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, vinculada à Linha de Formação de Professores, Trabalho docente, Teorias e Práticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA), devidamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pará, segundo parecer nº 6.309.833, cujo o objeto é a formação continuada para atuação docente na Educação Especial na escola regular, sob a responsabilidade da pesquisadora Ana Paula de Araújo Barca e orientação da professora Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira.

O objetivo deste formulário é conhecer elementos gerais acerca da organização da Educação Especial nos Colégios e Escolas de Aplicação do nosso país, portanto, espera-se que apenas um representante de cada instituição preencha o formulário. O tempo estimado para respostas é de 25 minutos. As informações serão reservadas para fins da pesquisa acadêmica e a sua identidade será preservada.

Em caso de dúvidas sobre as questões ou acerca da pesquisa, falar com a pesquisadora prof.^a. Ana Paula Barca, por meio dos contatos (91)991511609 ou anapaulabarca@ufpa.br.

Desde já agradecemos a colaboração com essa pesquisa.

I - IDENTIFICAÇÃO

1. Seu nome:
2. Escolaridade:
3. Escola/Colégio de Aplicação em que atua:
4. Cargo ocupado na Escola/Colégio de Aplicação em que atua:

II - ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CÓLEGIO/ ESCOLA DE APLICAÇÃO

5. Quais etapas da Educação Básica e quais modalidades da Educação são ofertadas na Escola/Colégio de Aplicação que você atua?
6. Você sabe informar em que ano a Escola/Colégio de Aplicação que você atua recebeu o(a) primeiro(a) estudante público da EE? Em caso positivo, indique o período?
7. De que modo a modalidade da Educação Especial está organizada na instituição que você atua? Como se dá o trabalho docente na Educação Especial na instituição. Descreva brevemente.

APÊNDICE H – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE F

8. A instituição oferece Atendimento Educacional Especializado aos estudantes público da EE?
9. Os(as) estudantes público da Educação Especial possuem apoio de cuidadores ou outros profissionais na sala comum e demais espaços?
10. Em 2023, quantos estudantes público da EE estavam matriculados na instituição?
11. Nesta instituição há quantos docentes da Educação Especial em exercício?
12. Nesta instituição há quantos docentes do ensino comum em exercício?

III – FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA PARA EDUCAREM OS(AS) ESTUDANTES PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

13. Na Escola/Colégio de Aplicação da qual você faz parte há oferta de cursos ou atividades de formação continuada para os(as) professores (as) com vistas à educação de estudantes público da EE?
14. Caso responda positivamente à pergunta anterior, os processos formativos ofertados são organizados por profissionais da própria escola? Em caso afirmativo, escreva qual categoria profissional tem essa responsabilidade.
15. Os cursos ou atividades de formação continuada são organizados para todos(as) os(as) professores(as) da escola, tanto os(as) que atuam na sala de regular como os(as) professores(as) da Educação Especial, ou somente para uma dessas categorias? No caso, qual dessas categorias costuma ser contemplada com a formação?

Agradecemos a sua participação.

**APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS)
COORDENADORES(AS) DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DA EAUFPA**

ROTEIRO

INFORMAÇÕES INICIAIS

- 1) Há quanto tempo você exerce a função de coordenador(a) da CEI na EAUFPA?
- 2) Como você avalia a estrutura física e arquitetônica na EAUFPA sob a ótica da acessibilidade?
- 3) Como você avalia a relação desta coordenação com atual gestão? A CEI recebe recursos diretos da gestão? Na gestão anterior era diferente? De que modo?
- 4) O Projeto Pedagógico em vigência na instituição data de fevereiro de 2017. Você já atuava na instituição? Em caso positivo. Como foi o envolvimento e a participação dos(as) professores(as) da CEI nesta elaboração?

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E RECURSOS HUMANOS

- 5) Como você avalia o atual quantitativo de docentes da EE na EAUFPA?
- 6) Como você avalia o fluxo de entrada e saída dos(as) docentes da EE na CEI?
- 7) Esta coordenação atua com diferentes segmentos participantes da comunidade escolar, tais como cuidadores, monitores, professores, alunos, estudantes de graduação, coordenadores, gestão, famílias, entre outros. Como você avalia essa condição de atuação?

O TRABALHO DA COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

- 8) Em linhas gerais como você avalia a inclusão do PEE na EAUFPA?
- 9) Na sua concepção, qual é o papel da CEI junto ao PEE na EAUFPA?
- 10) Para a coordenação da CEI, quais são as três atribuições mais importantes desempenhadas por esta coordenação?
- 11) A CEI possui uma proposta pedagógica que oficialize o seu papel na instituição?
- 12) Quais concepções/fundamentos orientam a prática da CEI junto às crianças PEE?
- 13) Na sua concepção, qual o papel do AEE no contraturno desenvolvido na sala de recursos multifuncionais? Ao considerar a lista de estudantes do PEE de 2023, quantos desses frequentaram efetivamente o AEE?

APÊNDICE J – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE I

- 14) Como se dá a organização do planejamento do trabalho desenvolvido junto ao PEE? Há um planejamento em regime de colaboração? Em caso positivo, comente.
- 15) Como você avalia o trabalho desta coordenação junto ao PEE na sala comum nos últimos anos?
- 16) Como você avalia a metodologia de assessoramento docente adotada em 2022 e 2023? Em 2022 já haviam horários definidos?
- 17) Como você avalia o trabalho desta coordenação junto à comunidade escolar no que tange ao processo de formação continuada ofertado nos últimos anos?
- 18) De que modo a CEI apoia o trabalho colaborativo entre os(as) docentes da EE e os(as) docentes do Ensino Comum?
- 19) Como se deu a atuação dos docentes da EE em 2023? No quesito distribuição de CH para cada função. E como está essa organização em 2024?
- 20) Considerando o ano de 2024, quais mudanças significativas ocorreram no planejamento do trabalho da CEI, considerando os anos anteriores?
- 21) Por parte da gestão e coordenações pedagógica, você considera que na EAUFPA há incentivo ao trabalho colaborativo entre EE e Ensino Comum? Oferta-se condições para tal? Se sim, de que forma?
- 22) Na sua concepção, quais os maiores desafios enfrentados no trabalho da EE na escola comum?
- 23) Comente sobre os desafios relacionados ao trabalho junto às famílias do PEE da escola.
- 24) Você trabalha quando está fora do ambiente escolar. Comente.
- 25) Você concorda com a sistematização das ações desempenhadas pela CEI em 2022 e 2023 feitas por esta pesquisa de tese? Você acrescentaria ou retiraria algo? Comente.
- 26) Na concepção da coordenação da CEI, quais foram as contribuições da atividade formativa “Formar(ações) CEI/EAUFPA” deixadas a esta coordenação no que tange ao trabalho docente da Educação especial na escola comum?

APÊNDICE K - QUESTIONÁRIO AOS(ÀS) DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EAUFPA PARTICIPANTES DA PRIMEIRA ETAPA DO “FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA

Informações pessoais

Nome:

Idade:

Estado Civil:

Solteiro

Casado

Divorciado

Possui filhos(as)?

Sim

Não

Se sim, quantos?

Possui deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

Sim

Não

Se sim, especifique:

Informações acerca do trabalho docente

Há quanto tempo atua como docente na Educação Especial?

Menos de 02 anos

De 02 a 05 anos

De 05 a 08 anos

De 08 a 10 anos

A mais de 10 anos

Você já trabalhou como docente de Educação Especial em (se necessário, assinale mais de uma alternativa):

Escolas especializadas

Escolares regulares

Outros

Em caso de outros, especifique:

Sua função/cargo que ocupa na CEI/EAUFPA:

Professor(a)

Coordenador(a)

APÊNDICE L – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE K

Há quanto tempo atua na CEI/EAUFPA?

- Menos de 02 anos
- De 02 a 05 anos
- De 05 a 08 anos
- De 08 a 10 anos
- A mais de 10 anos

Qual a carga horária de sua jornada de trabalho?

- Até 20 horas semanais
- De 21 a 30 horas semanais
- De 31 a 40 horas semanais

Você possui carga horária para planejamento? Se sim, descreva:

Quais ações de *Ensino* você desenvolve na EAUFPA? (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

- AEE
- Ações na sala comum
- Outras

Em caso de outros, especifique:

No período 2022-2023, quais ações de *Pesquisa* você desenvolveu na EAUFPA?

- Projetos de pesquisa
- Participação em grupo de pesquisas
- Outros

Caso assinale alguma opção acima, especifique o nome do projeto/grupo/outros

No período 2022-2023, quais ações de *Extensão* você desenvolveu na EAUFPA?

- Projetos de Extensão
- Outros

Caso assinale alguma opção acima, especifique o nome do projeto/outros

Em 2023, o trabalho que você desenvolveu na EAUFPA se deu diretamente com quantos(as) estudantes? Esses(as) estudantes estavam matriculados(as):

- Na Educação Infantil
- Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Nos Anos Finais do Ensino Fundamental
- No Ensino Médio
- Na Educação de Jovens e Adultos

APÊNDICE M – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE L

No período de 2022-2023, você participou como *ministrante* de processos formativos dentro da EAUFPA? Se sim, quantos foram, quais temas foram debatidos, e em qual formato foi o curso (presencial, a distância, híbrido)?

Em sua prática na EAUFPA, no período de 2022-2023, você participou de atividades na escola, tais como: (Se necessário, assinale mais de uma alternativa)

- Conselhos de classe
- Reuniões administrativas
- Reuniões pedagógicas
- Reuniões com as famílias
- Atividades culturais
- Bancas de concurso
- Comissões organizadoras
- Comissões de matrícula

Se houver outras, especifique:

O seu regime de contratação é:

- Efetivo – Dedicção exclusiva
- Efetivo
- Substituto

Se houver outros, especifique:

Em sua prática de trabalho, conscientemente, você se vale de algum referencial teórico?
Se sim, qual?

- Sim
- Não

Possui computador ou notebook na escola em que trabalha?

- Sim
- Não

Tem fácil acesso à internet?

- Sim
- Não

Tem possibilidade de imprimir materiais na escola em que trabalha?

- Sim
- Não

APÊNDICE N – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE M***Informações acerca da formação docente***

Qual é a sua formação inicial? Em que ano concluiu? Em qual instituição? O curso foi presencial, a distância ou híbrido? Sobre qual temática abordou o seu Trabalho de Conclusão de Curso?

No curso de graduação, você teve disciplinas sobre Educação Especial ou temáticas afins. Em caso positivo, registre abaixo sobre o que você recorda.

Você possui cursos de pós-graduação? Em caso positivo, discorra sobre o ano de conclusão, instituição e se o curso foi presencial, a distância ou híbrido. Em caso de especialização, sobre qual temática abordou a sua monografia ou artigo? Em caso de mestrado, sobre qual temática abordou a sua dissertação? Em caso de doutorado, sobre qual temática abordou a sua tese?

No período de 2022-2023, quantos processos formativos você participou como *ouvinte* em oportunidades externas à EAUFPA? Em caso positivo, quantos foram, qual a carga horária, quais temas foram debatidos e em qual formato foi o curso (presencial, a distância, híbrido)?

No período de 2022-2023, você participou de processos formativos como ouvinte em oportunidades ofertadas pela EAUFPA? Em caso positivo, quantos foram, qual a carga horária, quais temas foram debatidos e em qual formato foi o curso (presencial, a distância, híbrido)?

Para sua atuação na EAUFPA, na educação de pessoas público da EE, o que você gostaria de estudar, conhecer ou aprofundar?

Informações acerca de concepções e práticas

Na sua concepção, qual é o papel da escola na existência social das pessoas que compõe o público da Educação Especial?

Com base na resposta anterior, cite as três atribuições mais importantes e que correspondem a sua função/cargo.

Cite os desafios que você enfrenta na sua função/cargo.

Existe parceria entre o trabalho que você desempenha e o trabalho do docente do ensino regular? Em caso positivo, quem são os(as) parceiros(as), em quais espaços e momentos ocorrem essa articulação?

O que você entender por desenvolvimento humano?

O que você entender por deficiência?

Na sua concepção, qual é o papel dos laudos médicos no processo educativo de pessoas público da Educação Especial?

Para finalizar, o que você compreende por “atuação docente colaborativa na Educação Especial”.

APÊNDICE O – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE N***Informações acerca da satisfação docente***

Considerando que, nas últimas décadas, o trabalho docente no Brasil foi atravessado pelas reformas educacionais, a literatura da área (OLIVEIRA, 2004; OLIVEIRA; VIEIRA, 2012; PIOVEZAN; DAL RI, 2019) aponta que a reestruturação do trabalho docente resultou em processos de flexibilização e intensificação do trabalho docente, que por sua vez reverberam em sentimentos/sensações de insatisfação, de frustração, de impotência, entre outros. Em sua vivência profissional, na Educação Especial dentro da EAUFPA, você percebe impactos desses atravessamentos? Em caso positivo, discorra.

Espaço aberto / Palavras da pesquisadora

Prezado(a) colega participante, abaixo, segue um campo aberto, caso você queira registrar algo.

Conforme exposto em nosso encontro “I Formar(ações) com a CEI”, o objetivo dos nossos encontros será estudar a literatura da área, problematizar o trabalho docente na Educação Especial e traçar possíveis ações que potencializem a atuação da CEI na EAUFPA, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes PEE.

Agradeço a sua participação neste trabalho, que em síntese, visa fortalecer o trabalho desenvolvido na Educação Especial na EAUFPA.

Vamos juntos(as)! Há braços! E abraços afetuosos.

Ana Paula Barca

**APÊNDICE P – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA
EDUCAÇÃO INFANTIL DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA**

ROTEIRO

Apresentação geral:

- 1) Proposta de plano de trabalho

Algumas perguntas:

- 1) Há quanto tempo você exerce a função de coordenação da Educação Infantil (EI) na Escola de Aplicação da UFPA?
- 2) A partir da sua experiência na escola, como você avalia a inclusão das crianças Público da Educação Especial (PEE) na EI na EAUFPA?
- 3) Na sua concepção, qual é o papel da coordenação da EI junto às crianças PEE? E qual o papel da coordenação de Educação Especial (EE) junto a essas crianças?
- 4) Como você avalia o trabalho desenvolvido pela Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) junto a EI na EAUFPA?
- 5) Como você pensa que deveria ser o trabalho da EE junto a EI?
- 6) De que modo a coordenação da EI da EAUFPA apoia o trabalho colaborativo entre os(as) docentes da EI com os(as) docentes da EE?

**APÊNDICE Q - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO ESPECIAL PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DO
“FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA”**

ROTEIRO

- 1) Em 2024, você está acompanhando quantas crianças Público da Educação Especial (PEE)? E quantos docentes do ensino comum?
- 2) Na sua concepção, qual é o seu papel, enquanto docente de Educação Especial na escola comum junto às crianças PEE da Educação Infantil (EI)? Quais são os maiores desafios para o desempenho desse trabalho?
- 3) Quais concepções/fundamentos orientam a sua prática junto às crianças PEE?
- 4) Na sua compreensão, como o seu trabalho contribui com a organização do meio social educativo das crianças PEE na EI?
- 5) Na Escola de Aplicação da UFPA, você tem acesso a oportunidades de formação continuada que apoie o seu trabalho junto às crianças PEE? Comente.
- 6) Ao longo de uma semana de trabalho na EAUFPA, como a sua carga horária está distribuída entre a atuação com: criança PEE, equipe docente da EI, família, demais profissionais da escola e de apoio, entre outras tarefas que porventura você desempenha na Coordenação de Educação Inclusiva - CEI?
- 7) Como se dá a organização do planejamento do trabalho desenvolvido junto às crianças PEE? Há um planejamento em regime de colaboração? Em caso positivo, descreva.
- 8) O que você entende por trabalho colaborativo/colaboração entre docentes da EE e do ensino comum?
- 9) Na EAUFPA, você costuma atuar colaborativamente com docentes da educação comum? Se sim, como se materializa esse trabalho?
- 10) Por parte da gestão e coordenação pedagógica, você considera que na EAUFPA há incentivo ao trabalho colaborativo entre EE e EI? Oferta-se condições para tal? Se sim, de que forma?

**APÊNDICE R - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL PARTICIPANTE DA SEGUNDA ETAPA DO
“FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA”**

ROTEIRO

- 1) Há quanto tempo você atua na Educação Infantil (EI) da Escola de Aplicação da UFPA?
- 2) Em 2024, quantas crianças Público da Educação Especial (PEE) tem em sua turma?
- 3) Na sua concepção, qual é o seu papel, enquanto docente de EI junto às crianças PEE? Quais são os maiores desafios para o desempenho desse trabalho?
- 4) Quais concepções/fundamentos orientam a sua prática junto às crianças PEE?
- 5) Na EAUFPA, você tem acesso a oportunidades de formação continuada que apoie o seu trabalho junto às crianças PEE? Comente.
- 6) Como se dá a organização do planejamento das atividades às crianças PEE? Há um planejamento em regime de colaboração? Em caso positivo, descreva.
- 7) Ao longo de uma semana de trabalho na EAUFPA, quantas vezes você dialoga com a docente de Educação Especial (EE) que acompanha suas crianças PEE?
- 8) Como você percebe a materialização do trabalho docente da EE junto à EI?
- 9) O que você entende por trabalho colaborativo/colaboração entre docentes da educação comum e da EE?
- 10) Na EAUFPA, você costuma atuar colaborativamente com docentes da EE? Se sim, como se materializa esse trabalho?
- 11) Por parte da gestão, coordenação pedagógica, você considera que na EAUFPA há incentivo ao trabalho colaborativo entre EI e EE? Oferta-se condições para tal? Se sim, de que forma?

**APÊNDICE S - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DO MEIO SOCIAL
EDUCATIVO NA ESCOLA COMUM – EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nome do(a) observador(a): _____
 Data da observação: ____/____/_____
 Dia da semana: _____
 Horário de início da observação: _____
 Horário de fim da observação: _____
 Local da observação: _____
 Crianças PEE
 presentes: _____

Com base no que foi observado, responda às questões a seguir, assinalando uma das alternativas:

- Sim: quando a presença do item em questão foi observada.
- Não: quando a ausência do item em questão foi observada.
- Não se aplica: quando o item se refere a algo que não é necessário às crianças ou às atividades.
- Não observado: quando o item se refere a algo que não é possível observar.

MEIO SOCIAL EDUCATIVO – EDUCAÇÃO INFANTIL	
ESPAÇO	
Item 1 O ambiente físico é acessível a todas as crianças?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 2 A iluminação da sala é suficiente a todas as crianças?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 3 O mobiliário da sala é adequado a todas as crianças?	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica

<p><input type="checkbox"/> Não observado</p> <p>Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):</p>
<p>Item 4</p> <p>Há material didático/pedagógico/educativo de apoio disponível e acessível? (alfabeto móvel; material concreto; computador; revistas; livros; jogos etc.)</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado</p>
TEMPO
<p>Item 5</p> <p>Considera-se as particularidades temporais de todas as crianças?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado</p> <p>Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):</p>
RELAÇÕES
<p>Item 6</p> <p>A professora envolve as crianças nas decisões e combinados realizados na dinâmica da classe?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado</p>
<p>Item 7</p> <p>A professora procura oferecer respostas pedagógicas/educativas adequadas às características e necessidades de todas as crianças?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado</p> <p>Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):</p>
<p>Item 8</p> <p>Todas as crianças recebem atenção individualizada por parte da professora?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado</p>

Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 9 Considera-se as necessidades educacionais de todas as crianças na apresentação das propostas de atividades? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 10 Considera-se as necessidades educacionais de todas as crianças nas formas de expressão às propostas de atividades? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 11 Considera-se as necessidades educacionais de todas as crianças nas formas de engajamento com as propostas de atividades? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 12 Busca-se garantir a aprendizagem, conforme os objetivos educacionais estabelecidos, considerando-se os conhecimentos prévios de todas as crianças? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 13 Auxilia-se as crianças na aquisição de autonomia e independência?

Sim
 Não
 Não se aplica
 Não observado
Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):

Item 14
Há condições estruturais e pedagógicas para que todas as crianças participem das atividades propostas?

Sim
 Não
 Não se aplica
 Não observado

Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):

Item 15
O meio social educativo é propício para interações entre todas as crianças?

Sim
 Não
 Não se aplica
 Não observado

Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):

Item 16
O meio social educativo oportuniza que todas as crianças brinquem?

Sim
 Não
 Não se aplica
 Não observado

Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):

Item 17
O meio social educativo favorece a cooperação e o coletivismo entre todas as crianças?

Sim
 Não
 Não se aplica
 Não observado

Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):

Item 18
Todas as crianças se comunicam efetivamente?

<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado Nome(s) da(s) criança(s) não contemplada(s):
Item 19 No caso de haver estagiário/auxiliar/cuidador, esse constitui-se um apoio à sala de aula e não às crianças com necessidades especiais exclusivamente? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado
Item 20 Sobre a atividade proposta observada, houve planejamento colaborativo entre o par docente (Educação Infantil e Educação Especial)? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não se aplica <input type="checkbox"/> Não observado

Adaptado de Martins, Chacon e Galvão (2023)

OUTRAS OBSERVAÇÕES
Descrição dos momentos acompanhados pelo(a) observador(a)
Propostas de atividades:
Objetivos:
Descrição do desenvolvimento:
Materiais utilizados:
Tempo de duração:
Comentários:

APÊNDICE X - INSTRUMENTO “PRÁXIS DE TRABALHO DOCENTE COLABORATIVO – EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INFANTIL”

Formar(ações) CEI/EAUFPA

Práxis de trabalho docente colaborativo – Educação Especial e Educação Infantil

Prezada professora participante,

Neste documento você deverá registrar sua atuação ao longo dos próximos dias. Considerando a proposta de desenvolvimento de uma práxis de trabalho colaborativo entre a Educação Especial e a Educação Infantil, abaixo segue um quadro ilustrativo da carga horária prevista para o período da pesquisa, considerando o trabalho com 03 crianças público da Educação Especial (PEE).

Período	Distribuição atual da CH – AEE/SRM	Distribuição da CH na práxis proposta pela pesquisa– AEE/Turma da EI
Agosto	06h – trabalho com a criança na sala de recursos multifuncionais	06h – trabalho junto à turma da EI <ul style="list-style-type: none"> • Observação na turma a partir do protocolo da pesquisa;
Setembro	12h – trabalho com a criança na sala de recursos multifuncionais	12h – trabalho junto à turma da EI <ul style="list-style-type: none"> • Atuação na sala de referência; • Atuação nas salas ambiente; • Elaboração de materiais para uso na sala de referência/ sala ambiente;

APÊNDICE Y – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE X

Docente: _____

Período: _____

MÊS- AEE/Turma da EI		
CH total = 06h	Local de atuação	Breve descrição do tempo e atividade desenvolvida
OUTRAS FORMAS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA COMUM		
Aqui você pode indicar outras atividades desenvolvidas no período, como diálogos com as famílias, assessoramento docente, processos formativos, entre outras.		
CH	Local de atuação	Atividade desenvolvida

APÊNDICE Z – DOCUMENTO “PLANEJAMENTO COLETIVO”

Planejamento coletivo

Prezadas professoras participantes,

Após este período de aproximação entre as docentes (Educação Especial e Educação Infantil) que durou cerca de um mês e meio, chegamos ao momento do planejamento coletivo. Nesta etapa da pesquisa a proposta é que vocês possam se valer:

- 1) Das observações da profa. de EE feitas por meio do protocolo de observação;
- 2) Das elaborações e percepções tidas pelo par docente ao longo do processo de aproximação;
- 3) Dos conceitos debatidos nos 02 estudos que realizamos nos últimos dois meses.

Abaixo, registrarei uma breve síntese de alguns conceitos que foram debatidos em nossos estudos. Os textos e os slides utilizados podem ser revisitados para necessários aprofundamentos. Acrescentei uma introdução aos conceitos de Vigotski relativos à educação e ao desenvolvimento de pessoas com deficiência que, por motivos dos limites temporais dessa pesquisa, não puderam ser explanados detalhadamente, mas considerando que este momento de planejamento também é formativo, avalio oportuno acrescentá-los neste material.

Contribuições dos conceitos da teoria histórico-cultural de Vigotski debatidos nos estudos

1. Conceito de Educação em Vigotski

Para o autor, “educar significa organizar a vida” (1924/2003, p. 220). A escola enquanto instituição que organiza deliberadamente processos educativos tem papel fundamental na organização de todas as relações sociais estabelecidas no âmbito escolar a fim de que estas sejam propulsoras de desenvolvimento humano. Em Vigotski, adota-se uma perspectiva de educação ampla, comprometida com a formação da personalidade humana consciente, ou seja, com o ser humano em sua inteireza, portanto, não está centrada apenas na aprendizagem de conteúdos acadêmicos (Teixeira, 2022).

2. Conceito de processo educativo, professor e meio social educativo

A fim de superar a polarização de abordagens teóricas que privilegiam o(a) professor(a) ou o(a) aluno(a)/criança no processo educativo, Vigotski ao tomar a dialética como base de sua teoria, afirma que “o processo educativo, portanto, é trilateralmente ativo: o aluno é ativo, o professor e o meio existem entre eles são ativos” (1924/2003, p. 79). Para o autor, o(a) professor(a) “é o organizador do meio social educativo, o regulador e controlador de suas interações com o educando” (1924/2003, p. 79). Nesta compreensão, por meio social educativo compreendemos ser aquilo que é organizado intencionalmente pelo(a) professor(a) a fim de contribuir com a formação dos(as) estudantes/crianças, nesta acepção, cabem as múltiplas relações sociais estabelecidas nas vivências escolares.

3. Conceitos de desenvolvimento e idade psicológica

Para Vigotski, o desenvolvimento humano não pode ser reduzido ao desenvolvimento cognitivo ou ao mero desenvolvimento de funções psíquicas superiores de forma isoladas, diferente disso, para o autor, trata-se do processo de desenvolvimento do ser humano como uma personalidade consciente, como uma síntese sistêmica, dinâmica e contraditória de diferentes funções psíquicas e de múltiplas determinações.

Vigotski (1997) focalizou o desenvolvimento das pessoas com deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientam a sua concepção de desenvolvimento social da personalidade consciente. Para o autor, o que é válido para as relações entre educação e desenvolvimento em qualquer ser humano é igualmente válido para a educação das pessoas que na educação brasileira são denominadas de público da Educação Especial.

Para Vigotski (2011), o percurso do desenvolvimento humano não se dá de modo linear. Ele é marcado por avanços e recuos, momentos estáveis e momentos críticos, revelando o caráter dialético da construção da personalidade consciente. Tal concepção de desenvolvimento é necessária para nós, professores e professoras, organizadores do meio social educativo de nossos(as) alunos(as), que apresentam trajetórias plurais de desenvolvimento.

Além disso, o desenvolvimento também é marcado pela presença das idades psicológicas, cujo conceito está relacionado à formação global e dinâmica da pessoa, nas quais ocorrem a reestruturação da consciência e da personalidade como um todo. Entre

as idades sistematizadas pelo autor, detivemos nossos estudos na idade pré-escolar, compreendendo o período etário de três a sete anos. A idade pré-escolar é caracterizada como um período de transição entre a infância inicial (um a três anos) e a idade escolar (oito a doze anos).

Vimos que no início da idade pré-escolar, a criança tende a ser mais perceptiva, e ainda apresentar-se mais motivada pelos seus próprios interesses. Ao aproximar-se do fim da idade pré-escolar, a criança tende a estar mais propícia a seguir as instruções oferecidas. No geral, a criança dessa idade apresenta um desenvolvimento importante da memória e, ao final do período, com a crise dos sete anos, consolida-se a imaginação como neoformação. Nesta compreensão, a brincadeira de faz de conta assume o papel de atividade principal no processo de desenvolvimento infantil.

Tomando a premissa de que as elaborações do autor valem para todas as pessoas (independentemente de suas particularidades orgânicas), entendemos como fundamental considerar que a criança pré-escolar PEE deve participar de processos educativos que considerem as especificidades da idade da qual ela faz parte, portanto, a criança pré-escolar PEE deve estar juntamente com seus pares, uma vez que a fonte de desenvolvimento da criança com deficiência está na coletividade, junto com as demais crianças e adultos.

4. Conceitos de incongruência e compensação em Vigotski

Considerando que algumas pessoas com deficiência apresentam peculiaridades em suas funções elementares (fatores orgânicos), como a surdez, cegueira, entre outras (deficiência primária). Tais condições ao serem confrontadas com o social, no qual, os elementos técnicos e simbólicos da produção humana estão organizados para certo padrão de normalidade, findam por gerar uma incongruência (Bottcher, L.; Dammeyer, J. tradução Teixeira, S.) entre a pessoa e o meio social, gerando a deficiência (deficiência secundária).

De posse dessa compreensão, a educação escolar, de um modo geral, e o(a) professor(a), de modo particular, assumem papel central na organização de caminhos alternativos e recursos especiais a fim de favorecer a redução da incongruência entre a pessoa com deficiência e o meio social e, ao mesmo tempo, favorecer processos compensatórios no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Para Vigotski, a

compensação social é o produto da luta social da pessoa com deficiência e o meio em que ele está inserido (1931).

Conceito de colaboração (Mendes, 2023)

Este conceito é compreendido como basilar para o desenvolvimento de um trabalho mais articulado entre a Educação comum e a Educação Especial. A colaboração está assentada em três princípios básicos: a) um objetivo comum; b) voluntarismo e c) paridade. Nesta compreensão para além de trabalhar juntos(as) é preciso ter objetivos comuns, para configurar a colaboração. O voluntarismo está relacionado a vontade de fazer algo, portanto, há de se ter vontade nas partilhas e na construção coletiva. A paridade implica na construção de uma relação sem hierarquias, não há quem oriente e outro que apenas siga determinações. Na relação colaborativa cada docente contribui a partir de suas percepções e intenções no processo.

A partir do conceito de colaboração acima exposto, a proposta é que o planejamento construído coletivamente seja referente a um determinado período temporal e que este seja relativo às atividades planejadas para toda turma, considerando que cada criança é singular, mas que a coletividade se constitui como fonte de desenvolvimento infantil. O par docente planejará com um olhar para o coletivo da turma. Neste processo, considera-se o todo e cada criança. Espera-se que esta seja uma experiência em que o olhar da especialista e da professora da sala de referência seja lançado sobre todas as crianças, incluindo as crianças com deficiências da turma.

Desejamos um ótimo trabalho!

E mais uma vez agradecemos a disponibilidade e o empenho de cada uma neste percurso, que em síntese, visa fortalecer o trabalho desenvolvido com as crianças da EAUFPA.

Vamos juntas! Há braços e abraços afetuosos.

Ana Paula Barca e Sônia Regina Teixeira

Formar(ações) 2024

APÊNDICE AA - ROTEIRO DE ENTREVISTA AVALIATIVA DA PRÁTICA DE TRABALHO COLABORATIVO/EDUCAÇÃO INFANTIL

Roteiro de conversa: avaliando o processo/ Profa. da Educação Infantil

Pergunta inicial:

- 1) Após a participação na pesquisa, o que você entende por trabalho colaborativo/colaboração entre docentes da educação comum e da Educação Especial (EE)?

Sobre o momento 1 – aproximação do par docente e momentos de estudos coletivos

- 1) Nos últimos dois meses, período da prática colaborativa, ao longo de uma semana de trabalho na EAUFPA, quantas vezes você dialogou com a docente de EE que acompanha suas crianças Público da Educação Especial (PEE)?
- 2) Além dos momentos de encontro na sala de referência, quais foram as outras oportunidades de diálogos com a docente da EE? Na sua percepção, quais são os impasses para efetivar esses diálogos com mais frequência?
- 3) Como foi pra você contar com a presença da professora de EE na sala de referência nesse período?
- 4) Como você avalia a possibilidade de estudar juntamente com a colega da EE? Na sua percepção, como este movimento pode se desdobrar na prática pedagógica junto às crianças PEE da Educação Infantil?
- 5) Na sua percepção, os conceitos estudados da teoria histórico-cultural podem apoiar a organização do processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil? Comente.

Sobre o momento 2 – planejamento coletivo

- 6) Houve dificuldades para efetivar o planejamento coletivo? Ele ocorreu em que momento? Comente.
- 7) O roteiro de conceitos sistematizado pela pesquisadora apoiou o processo de planejamento? Comente.
- 8) Como foi pra você contar com a presença da professora de EE no planejamento das atividades da turma, contemplando todas as crianças?
- 9) Comente quais foram as intenções do par docente na organização das atividades planejadas? Quais foram os objetivos traçados?

APÊNDICE BB - CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE AA

- 10) De acordo com o planejamento, quais foram as estratégias de engajamento das crianças nas propostas, visando o envolve-las e motiva-las? Comente.
- 11) De acordo com o planejamento, quais foram as estratégias de apresentação das propostas de atividades às crianças? Comente.
- 12) De acordo com o planejamento, quais foram as possibilidades de ação e expressão das crianças em relação às atividades propostas? Comente.
- 13) As crianças participaram do planejamento, por meio de escolhas e/ou combinados?

Sobre o momento 3 – implementação da atividade planejada

- 14) Como foi pra você contar com a presença da professora de EE no momento da implementação da proposta planejada?
- 15) Avalie brevemente como foi a implementação da atividade.
- 16) Como se deu a relação das crianças PEE com seus pares, com os adultos e com os demais elementos do meio social educativo organizado?
- 17) Qual foi o papel desempenhado por você e pela profa. de EE? Houve a participação de outra pessoa? Em caso positivo, qual foi o papel desempenhado por essa pessoa?

Perguntas finais:

- 18) Considerando os 3 princípios de colaboração (Mendes, 2023) estudados: objetivos comuns, voluntarismo e paridade, como você avalia a presença ou ausência deles no trabalho desenvolvido junto a profa. de EE?

APÊNDICE CC - ROTEIRO DE ENTREVISTA AVALIATIVA DA PRÁXIS DE TRABALHO COLABORATIVO/EDUCAÇÃO ESPECIAL

Roteiro de conversa: avaliando o processo/ Profa. de Educação Especial

Pergunta inicial:

- 1) Após a participação na pesquisa, o que você entende por trabalho colaborativo/colaboração entre docentes da educação comum e Educação Especial (EE)?

Sobre o momento 1 – aproximação do par docente e momentos de estudos coletivos

- 1) Durante o período da práxis colaborativa, em média, ao longo de uma semana de trabalho na EAUFPA, quantas vezes você dialogou com a docente de Educação Infantil (EI)?
- 2) Além dos momentos de encontro na sala de referência, quais foram as outras oportunidades de diálogos com a docente da EI? Na sua percepção, quais são os impasses para efetivar esses diálogos com mais frequência?
- 3) Como foi pra você realizar o Atendimento Educacional Especializado nos ambientes da EI?
- 4) O protocolo de observação lhe permitiu obter informações que você julgou pertinentes ao seu trabalho com as crianças Público da Educação Especial (PEE)?
- 5) O que você achou dos momentos de estudos juntamente com a colega da EI? Na sua percepção, como este movimento pode se desdobrar na prática pedagógica junto às crianças PEE da Educação Infantil?
- 6) Na sua percepção, os conceitos estudados da teoria histórico-cultural podem apoiar a organização do processo educativo das crianças PEE na Educação Infantil? Comente.

Sobre o momento 2 – planejamento coletivo

- 7) Houve dificuldades para efetivar o planejamento coletivo? Ele ocorreu em que momento? Comente.
- 8) O roteiro de conceitos sistematizado pela pesquisadora apoiou o processo de planejamento? Comente.

APÊNDICE DD – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE CC

- 9) As observações feitas por meio do protocolo serviram de apoio no momento do planejamento?
- 10) Como foi pra você planejar juntamente com a professora da EI?
- 11) Comente quais foram as intenções do par docente na organização das atividades planejadas? Quais foram os objetivos traçados?
- 12) De acordo com o planejamento, quais foram as estratégias de engajamento das crianças nas propostas, visando o envolve-las e motiva-las? Comente.
- 13) De acordo com o planejamento, quais foram as estratégias de apresentação das propostas de atividades às crianças? Comente.
- 14) De acordo com o planejamento, quais foram as possibilidades de ação e expressão das crianças em relação às atividades propostas? Comente.
- 15) As crianças participaram do planejamento, por meio de escolhas e/ou combinados?

Sobre o momento 3 – implementação da atividade planejada

- 16) Avalie brevemente como foi a implementação da atividade.
- 17) Como se deu a relação das crianças PEE com seus pares, com os adultos e com os demais elementos do meio social educativo organizado?
- 18) Qual foi o papel desempenhado por você e pela profa. de EI? Houve a participação de outra pessoa? Em caso positivo, qual foi o papel desempenhado por essa pessoa?

Perguntas finais:

- 19) Considerando os 3 princípios de colaboração (Mendes, 2023) estudados: objetivos comuns, voluntarismo e paridade, como você avalia a presença ou ausência deles no trabalho desenvolvido junto a profa. de EI?
- 20) Quais os desdobramentos da aproximação com as crianças PEE no contexto da turma de EI nas suas concepções e prática pedagógica na Educação Especial?
- 21) Quais os desdobramentos da sua participação na pesquisa nas suas concepções e prática pedagógica na Educação Especial?

APÊNDICE EE - “FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA: PRIMEIRA ETAPA - FICHA DE AVALIAÇÃO”

Ficha de avaliação

Prezado(a) colega participante,

Neste momento convido você a fazer uma breve avaliação da atividade formativa intitulada “Formar(ações) CEI/EAUFPA”, desenvolvida no período de janeiro a julho de 2024, com carga horária total de 30h.

Chegamos ao final de nossos estudos, deixo registrado minha gratidão pelo empenho e participação de toda equipe e de cada um(a), marcando a singularidade que cada um possui e demonstrou nesse processo.

Um forte abraço!

Ana Paula Barca

PARTE 1: MEIO SOCIAL FORMATIVO

A atribuição da nota e as escalas do grau de satisfação e de importância variam de 1 a 5, sendo:	
1	Insatisfatório/ Sem importância
2	Pouco satisfatório/ Pouco importante
3	Regularmente satisfatório/Regularmente importante
4	Satisfatório/Importante
5	Muito satisfatório/ Muito importante

		1	2	3	4	5
LOCAL	1	Estrutura da atividade formativa				
	1.1	Local dos encontros				
	1.2	Dia dos encontros				
	1.3	Horário dos encontros				
	1.4	Duração total da atividade formativa (meses)				
	1.5	Carga horária da atividade formativa				
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	2	Organização dos estudos				
	2.1	Ordem de realização dos estudos				
	2.2	Metodologia (Leitura dos textos, círculos de debates e sínteses reflexivas)				
	3	Material de estudo				
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material escrito				
	3.2	Estrutura dos textos: tamanho da fonte, espaçamento etc.				

	3.3	Coerência dos textos ao tema dos encontros					
	3.4	Qualidade do material de exposição (slide)					
	4	Relações					
	4.1	Oportunidades para diálogos e debates					
	4.2	Oportunidades para atuação coletiva					

PARTE 2: PESQUISADORA (ORGANIZADORA DO MEIO SOCIAL FORMATIVO)

			1	2	3	4	5
PESQUISADORA	1	Organização do meio social formativo					
	1.1	Clareza nos assuntos abordados					
	1.2	Domínio do assunto proposto					
	1.3	Didática					
	1.4	Compromisso com as atividades realizadas					
	1.5	Apresentação da literatura debatida					

PARTE 3: DOCENTES PARTICIPANTES

			1	2	3	4	5
PARTICIPANTES	1	Participação pessoal					
	1.1	Execução da leitura dos textos					
	1.2	Participação nos círculos de debates					
	1.3	Realização das sínteses reflexivas					
	1.4	Compromisso com as atividades realizadas					
	2	Relação da atividade formativa com a sua atuação docente					
	2.1	Possibilidade de reflexão sobre conceitos e concepções referentes à área da Educação Especial					
	2.2	Possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas na área da Educação Especial					
	2.3	Contribuição para melhoria de sua atuação profissional					

PARTE 4 – MAIS ALGUMAS PALAVRAS

- 1) A atividade formativa correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente:
- 2) Destaque pontos positivos desta atividade formativa:
- 3) Destaque pontos de melhoria desta atividade formativa:
- 4) Em que medida os estudos e debates realizados o(a) fizeram refletir sobre aspectos/dimensões do trabalho da Educação Especial articulado ao ensino comum por meio de um trabalho colaborativo? Escolha uma opção e em seguida comente, por gentileza.

Insatisfatório/ Sem importância	Pouco satisfatório/	Regularmente satisfatório/	Satisfatório/ Importante	Muito satisfatório/
---------------------------------------	------------------------	-------------------------------	-----------------------------	------------------------

	Pouco importante	Regularmente importante		Muito importante

- 5) Em que medida os estudos e debates realizados o(a) fizeram refletir sobre aspectos/dimensões do trabalho da Educação Especial que tem como prioridade a oferta do Atendimento Educacional Especializado no contraturno? Escolha uma opção e em seguida comente, por gentileza.

Insatisfatório/ Sem importância	Pouco satisfatório/ Pouco importante	Regularmente satisfatório/ Regularmente importante	Satisfatório/ Importante	Muito satisfatório/ Muito importante

- 6) Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários, relações, entre outros, que achar pertinente.
- 7) Caso queira, registre um comentário que deseja fazer sobre esta atividade formativa:

Nome (facultativo) _____

Data ____ / ____ / ____

**APÊNDICE HH - FORMAR(AÇÕES) CEI/EAUFPA: SEGUNDA ETAPA -
FICHA DE AVALIAÇÃO**

Ficha de avaliação

Prezada colega participante,

Neste momento convido você a fazer uma breve avaliação da atividade formativa intitulada “Formar(ações) CEI/EAUFPA: SEGUNDA ETAPA”, desenvolvida no período de julho a outubro de 2024.

Deixo registrado minha gratidão pelo empenho e participação do par docente que vivenciou a práxis de trabalho colaborativo entre Educação Especial e Educação Infantil.

Um forte abraço!

Ana Paula Barca

PARTE 1: MEIO SOCIAL FORMATIVO

A atribuição da nota e as escalas do grau de satisfação e de importância variam de 1 a 5, sendo:	
1	Insatisfatório/ Sem importância
2	Pouco satisfatório/ Pouco importante
3	Regularmente satisfatório/Regularmente importante
4	Satisfatório/Importante
5	Muito satisfatório/ Muito importante

		1	2	3	4	5
1	Etapa 1: Observação da profa. de EE da dinâmica da turma / Aproximação do par docente					
1.1	Quantidade de vezes que a docente da EE esteve na turma					
1.2	Relação entre o par docente					
1.3	Frequência das crianças PEE					
1.4	Como você avalia a relevância de momentos como esse para a dinâmica do trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.5	Possibilidade de reflexão sobre concepções referentes ao trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.6	Possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas no trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.7	Contribuição para melhoria de sua atuação profissional					

		1	2	3	4	5
LOCAL	1	Etapa 2: Momentos de estudos com o par docente				
	1.1	Local dos encontros				
	1.2	Dia dos encontros				
	1.3	Horário dos encontros				
ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA	2	Organização				
	2.1	Ordem de realização dos estudos				
	2.2	Metodologia adotada				
	2.3	Exposição e condução dos estudos				
	3	Material de estudo				
	3.1	Relação tempo de leitura e quantidade de material de estudo				
	3.2	Estrutura dos textos: tamanho da fonte, espaçamento etc.				
	3.3	Coerência dos textos ao tema dos encontros				
	3.4	Qualidade do material de exposição (slide)				
	4	Relações				
	4.1	Oportunidades para diálogos e debates				

		1	2	3	4	5
1	Etapa 3: Planejamento coletivo					
1.1	Como você avalia a relevância de momentos como esse para a dinâmica do trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.2	Possibilidade de reflexão sobre concepções referentes ao trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.3	Possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas no trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
1.4	Contribuição para melhoria de sua atuação profissional					
2	Etapa 4: Implementação do planejamento coletivo					
2.1	Como você avalia a relevância de momentos como esse para a dinâmica do trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
2.2	Possibilidade de reflexão sobre concepções referentes ao trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
2.3	Possibilidade de reflexão sobre práticas desenvolvidas no trabalho com crianças PEE da Educação Infantil					
2.4	Contribuição para melhoria de sua atuação profissional					

PARTE 2: PESQUISADORA (ORGANIZADORA DO MEIO SOCIAL FORMATIVO)

		1	2	3	4	5
PESQUISADORA	1	Organização do meio social formativo				
	1.1	Clareza nos assuntos abordados				
	1.2	Domínio do assunto proposto				
	1.3	Didática				
	1.4	Compromisso com as atividades realizadas				
	1.5	Contribuição com as etapas propostas				

PARTE 3: DOCENTES PARTICIPANTES

		1	2	3	4	5
PARTICIPANTES	1	Participação pessoal				
	1.1	Empenho e dedicação na etapa 1				
	1.2	Execução da leitura dos textos				
	1.3	Participação nos debates				
	1.4	Compromisso com as atividades realizadas				
	1.5	Empenho e dedicação na etapa 3				
	1.6	Empenho e dedicação na etapa 4				

PARTE 4 – MAIS ALGUMAS PALAVRAS

- 1) A atividade formativa correspondeu as suas expectativas iniciais? Comente:
- 2) Comente quais as principais contribuições deixadas pela práxis de trabalho colaborativo em suas concepções e práticas?
- 3) Destaque pontos positivos desta atividade formativa:
- 4) Destaque pontos de melhoria desta atividade formativa:
- 5) Faça sugestões de mudanças quanto: aos procedimentos, conteúdo e atividade, materiais, espaços, horários, relações, entre outros, que achar pertinente.
- 6) Caso queira, registre um comentário que deseja fazer sobre esta atividade formativa:

Nome (facultativo) _____

Data ____/____/____

**APÊNDICE KK - FORMULÁRIO ÀS FAMÍLIAS DO PÚBLICO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL DA EAUFPA**

Formulário às famílias do público da Educação Especial da EAUFPA

Prezadas famílias,

Este formulário é direcionado às famílias das crianças e estudantes público da Educação Especial matriculados(as) no ano letivo de 2024. O objetivo é obter informações sobre as percepções dos familiares em relação ao trabalho da Educação Especial desenvolvido na instituição e do processo de inclusão na educação comum. As informações serão reservadas para fins da pesquisa acadêmica e a sua identidade será preservada. Desde já agradeço a colaboração com essa pesquisa.

1) Nome do(a) responsável: _____

2) Nome da criança/estudante: _____

3) No ano letivo de 2024, o(a) seu(sua) filho(a) está matriculado(a):

- Na Educação Infantil
- Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental
- Nos Anos Finais do Ensino Fundamental
- No Ensino Médio

4) Na sua compreensão, qual é a grau de importância do papel do Atendimento Educacional Especializado na educação de seu(a) filho(a)?

- Não é importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

APÊNDICE LL – CONTINUAÇÃO DO APÊNDICE KK

5) Você encontra dificuldades para levar seu(sua) filho(a) à escola para participar do Atendimento Educacional Especializado ofertado no turno oposto ao da educação comum?

Sim

Não

6) Caso tenha respondido "sim" na alternativa anterior, assinale abaixo os motivos de sua resposta (pode marcar mais de uma alternativa)

Custo financeiro para o deslocamento.

Sem disponibilidade de pessoa para acompanhar a criança ou estudante no AEE.

Reside em localidade distante da escola, impossibilitando o retorno no contraturno.

A criança ou estudante não possui disponibilidade de tempo no turno ofertado o AEE, em virtude de terapias ou outras atividades.

A criança ou estudante sente sono ou faz medicações que impossibilitam a participação no contraturno.

A criança ou estudante não demonstra interesse em participar da atividade.

Outros motivos.

7) Como você avalia o processo de inclusão de seu(sua) filho(a) na turma de educação comum no ano de 2024

Insatisfatório

Pouco satisfatório

Satisfatório

Muito satisfatório

APÊNDICE MM - FORMULÁRIO ÀS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA DO FORMAR(AÇÕES)

Prezada família,

Primeiramente, agradeço o aceite da pesquisa que permitiu a participação de sua criança.

Por meio da oferta do Atendimento Educacional Especializado no contexto da turma, a proposta visou aproximar ainda mais a Educação Especial da sala de referência da Educação Infantil. A partir dessa vivência, que ocorreu no período de 27/08/24 a 04/10/24, gostaria de obter informações sobre a percepção das famílias das crianças participantes. Abaixo estão algumas perguntas. Agradeço mais uma vez a participação nesta pesquisa, que em síntese, visa fortalecer o trabalho desenvolvido com as crianças da EAUFPA.

Ana Paula Barca

- 1) Na sua compreensão, qual é o papel do Atendimento Educacional Especializado?
- 2) Qual é a sua percepção sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertado no turno da tarde?
- 3) Qual é a sua percepção sobre o Atendimento Educacional Especializado ofertado no contexto da turma de Educação Infantil, no período de 27/08/24 a 04/10/24, conforme ocorreu no período da atividade da pesquisa?
- 4) Caso queira, registre abaixo algum comentário sobre a proposta e/ou sobre a participação de sua criança.

ANEXO A – PLANO COLABORATIVO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ESCOLA DE APLICAÇÃO
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL



PLANO COLABORATIVO AEE-SALA COMUM

Professoras:

– Pré I-A

– AEE/Educação Infantil

Tempo de planejamento e preparação dos materiais: 2/10/2024 (8h às 12h) e 3/10/2024 (8h às 12h)

Dia do experimento: 4/10/2024

Horário: 7h as 11h

Local: Espaço da Educação Infantil da EAUFPA.

ORGANIZAÇÃO DO MEIO SOCIAL EDUCATIVO:

7h:30 às 8h – Acolhimento

1. Atividade de botões colados na mesa colmeia – para cada criança, na chegada () leva os materiais e organiza nas respectivas mesas das crianças).
2. Roda musical, segurando as mãozinhas uma da outra em círculo, em volta das cadeirinhas.
3. Depois das voltinhas, sentar em roda ainda para iniciar conversa do bom dia da turma.
4. Fazer calendário () produz as 14 folhas de calendário para cada criança, () imprime e plastifica no LACEB).
5. Chamada dos nomes das crianças.

8h:15 às 9h – atividade do dia

1. Atividade concreta-exploratória: Figuras de frutas na parede e cada criança com uma cartela de letra para identificação da figura/nome que está na parede. Reconhecer letras, figuras e palavras-função social das palavras que as crianças estão trabalhando na música POMAR do Grupo Palavra Cantada (AÇÁI, BANANA, TOMATE, LARANJA, GOIABA, MAMÃO, UVA, CÔCO, ABACATE, MELANCIA, MAÇA, ABACAXI, MORANGO, MANGA). () produz as cartelas das 14 frutas e 14 letras, () imprime e plastifica no LACEB)

9h:02 às 9h:30 – Parquinho

1. Exploram o parquinho – bosque e brinquedos.
2. Lavagem das mãos para seguir caminhando para o refeitório.

9h:31 às 10h – Lanche no refeitório

1. Lanche.

10h:02 às 11h:40 – Outro conjunto de atividades

1. Roda de relaxamento.
2. Conversa para iniciar a aula-passeio no bosque.
3. Aula – passeio e recolha de folhas grandes do bosque por cada criança.
4. Volta para a sala: pintura com guache da folha a partir do papel paraná no formato A3 e 4 cores de tinta.