



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ÉRICA NAZARÉ ARRAIS PINTO PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Natal/RN
2021

ÉRICA NAZARÉ ARRAIS PINTO PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo

Natal/RN
2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE

Pereira, Érica Nazaré Arrais Pinto.

Representações sociais de professores de salas de recursos multifuncionais a respeito do atendimento educacional especializado / Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira. - Natal, 2021.

219 f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo.

1. Representações Sociais - Tese. 2. Atendimento Educacional Especializado - Tese. 3. Salas de Recursos Multifuncionais - Tese. I. Melo, Elda Silva do Nascimento - Tese. II. Título.

RN/UF/BS/CE

CDU 37.035

ÉRICA NAZARÉ ARRAIS PINTO PEREIRA

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS A RESPEITO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO**

Tese examinada pelo programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em _____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elda Silva do Nascimento Melo – UFRN
(Orientadora)

Profa. Dra. Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares – IFRN
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Simone Maria da Rocha – UFERSA
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Cynara Teixeira Ribeiro – UFRN
(Examinadora Interna)

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira – UFRN
(Examinador Interno)

Prof. Dr. João Ricardo Freire de Melo – IFPB
(Suplente Externo)

Profa. Dra. Erika dos Reis Gusmão Andrade – UFRN
(Suplente Interno)

Dedico a vocês...

À Sabine, meu raio de luz, fonte inesgotável de amor;

Meus avós (*in memoriam*), pelas profundas marcas de carinho e ternura;

Meus pais (Antônio e Ivonete), pelo apoio incondicional e sem medida;

Meus padrinhos, Duda e Benício (*in memoriam*), pela benção de tantos anos.

AGRADECIMENTOS

“Tudo é do Pai
Toda honra e toda glória
É Dele a vitória
Alcançada em minha vida”

À quem tenho enorme gratidão e por isso presto meus agradecimentos:

Aos meus pais, pelo exemplo de luta incansável, verdadeiros desbravadores que sempre se preocuparam com a herança que queriam deixar a seus filhos: a educação.

Meu esposo e companheiro de vida, Josenildo, à quem agradeço por todo bem, companheirismo e acolhida às minhas dúvidas.

Meus irmãos queridos, que torceram por mim em cada um de meus projetos. Obrigada por minhas cunhadas e sobrinhos!

Aos tios Inocêncio, Graça e Edmundo (*in memoriam*), pelo exemplo de amorosidade;

À minha sogra Severina (*in memoriam*), por tantos dias que me acolheu com seus braços largos;

Ao Sr Antônio (*in memoriam*), que nos relatos de seus “vôos à Brasília”, foi o primeiro a acreditar que aquela menina seria a Dra. Érica.

Aos mestres orientadores,

No doutorado, Profa. Elda, que me acolheu entre os seus em um momento que já estava difícil acreditar que seria possível... tenho profunda gratidão pela oportunidade à mim concedida. Que para além das Representações Sociais, Deus possa ser sempre o guia para as suas ações e abençoe sua família.

E no mestrado, Prof. Pontes, à quem nunca esquecerei, grande mestre hoje e sempre.

À banca examinadora

Profa. Simone Rocha, grande responsável por apontar outros caminhos que me levassem a ressignificar meu projeto de doutorado; Profa. Andrezza, pela forma desprendida e feliz com que acolhe a cada um(a); à Profa. Cynara, ser humano de luz, que se volta para nós com doçura e coerência agregadoras; ao Prof. Adir, por ser esse exemplo de educador que se reinventa diariamente; ao Prof. João Ricardo, pela prontidão em colaborar com este trabalho e à Profa. Erika Andrade, minha primeira professora de seminário na Graduação, por quem tenho o maior respeito e estima. A vocês meu agradecimento pelas valorosas contribuições.

Às Secretarias de Educação

À Secretaria de Educação e Cultura do RN, no nome da SUESP e do então Subcoordenador Joiran Medeiros (*In memoriam*), que prontamente acataram meu pedido de afastamento; à Secretaria Municipal de Educação de Natal, no nome do Setor de Educação Especial, à quem agradeço na pessoa da minha gestora/chefe, Profa. Suedna Varela.

Aos Subcoordenadores e amigos da SUESP

À Profa Márcia Ribeiro Peixoto, por ter acreditado em “minha itinerante” Conceição Barbosa, nas técnicas, e hoje muito queridas, Ilma e Kívia. Obrigada por terem me acolhido na SUESP. Sou grata pela oportunidade! Depois, meu cicere da inclusão, Joiran Medeiros (*in memoriam*), pessoa que me ensinou diariamente e com quem tive a oportunidade de saber o que é estar coordenadora, pessoa firme em suas defesas e de uma leveza acolhedora. Querido “fio”, você vive! Joiran, presente! E, à Profa. Maria do Carmo de Sousa Severo, referência ímpar nesse estudo e que hoje, com uma força sem igual, dá continuidade ao trabalho dos Subcoordenadores que lhe antecederam. A confiança e compreensão jamais serão esquecidas! Aos amigos Alci e Marconde (*in memoriam*), por sempre terem me recebido com tanta alegria, em nome de vocês estendo o agradecimento à toda equipe aguerrida da SUESP, pelo carinho compartilhado, pela homenagem e amizade. Ubuntu!

Aos meus educadores de referência

Ao longo deste estudo doutoral, tive a oportunidade de conhecer e reencontrar professores fundantes, seja pelo exemplo do que é ser professor, seja pelas referências éticas e de vida que nos passam. Preciso agradecer à Inês Stamatto, pelo feliz reencontro de tê-la como professora, Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira, ser humano que transborda ética e mansidão; e à tríade Marta Pernambuco (*in memoriam*), Josineide de Oliveira e Conceição Almeida, às quais reverencio com nossa calorosa saudação: “Bachelard”!

Aos companheiros de luta

Aos inúmeros companheiros de estrada com quem tive oportunidade de *esperançar* dias melhores para a educação pública de nosso país. Grata a todas as escolas por onde passei e um agradecimento muito especial ao meu saudoso Paço da Pátria, onde vivi tantos momentos felizes e conheci o espaço de SRM.

Às crianças da minha vida

Filha amada, sobrinhos, afilhados e todos os estudantes que estiveram comigo ao longo da caminhada. Aprendi muito nesse caminhar...

Aos meus compadres Ana e Elton; minha prima Rejane

Pelo zelo com nossa Sabrine, por toda alegria, refúgio e cumplicidade. Recebam a gratidão que vem do coração.

Aos amigos do coração

Ir. Aparecida, aonde quer que vá, não esqueça: a gratidão não finda. Meus queridos amigos, é difícil nomeá-los e receio cometer injustiças, mas preciso citar algumas pessoas caras: Edilayne, Juliana e Karen, por algo mais do que amizade; à Rosinalda, professora de infância e amiga fiel até hoje; ao trio que me persegue desde o curso de Pedagogia (Iara, Amanda e Monika); a Key e Kaká pelo compartilhar de uma amizade incondicional; a cada um e cada uma à quem verdadeiramente chamo de AMIGO(A), sintam-se aqui mencionado e agraciado pela minha mais profunda gratidão...

Aos colaboradores desta pesquisa

Às estimadas Ariadna, Rute e Nilvana, pelos dados fornecidos pacientemente; à Marinalva, Celinha, Kívia, Adriana e Bernadete por cuidarem do meu pedido de licença; à Aldenora pela primorosa e acolhedora concessão do espaço do CAS; à Cláudia Macedo pela partilha de angústias em todas as etapas do doutorado e contribuição como avaliadora do instrumental de pré-teste; aos professores das SRM pelo carinho com que me receberam e ao precioso Grupo Reflexivo que colaborou tanto e tão prestativamente com nossa pesquisa. Vocês foram fundamentais para a viabilização desse trabalho.

Ao PPGEd e seus funcionários

Faço-os representar na figura de Letissandra e Milton. Grata por cada paciente orientação prestada.

Aos colegas de turma, de linha de pesquisa e grupo de estudos

“Juntos chegaremos lá”, turma que foi um divisor em minha vida: Bachelard!; obrigada aos colegas do grupo de estudos coordenado pela nossa matriarca acadêmica, Profa. Elda Melo. Saúdo: Marcelo, Carmem, João Pedro, Camila, Carlineide, Erivânia, Fillipe, Philipe, Sheyla, Reinaldo, Cibele, à Maíra sempre disponível e à doce e generosa Josângela. Um agradecimento MUITO CARINHOSO à Anna, Madele e Josângela, grandes achados desse doutorado, pessoas que conheci, compartilhei momentos únicos e guardarei em meu coração...

Aos não citados, mas sempre lembrados

São muitos e o espaço reduzido para tantos agradecimentos, mas que cada um com quem convivo, compartilho de alegrias, tristezas, demandas profissionais ou pessoais tenha a certeza de que está aqui representado.

Agradecer é sempre especial. Recebam meu afeto mais profundo...

*Tô indo.
Fiz coisas certas que deram errado
Fiz coisas erradas que deram certo
Fiz bem feito, ficou incompleto
Fiz mau feito, ficou perfeito
Fiz o que deu, faltou
Fiz o que não deu, sobrou
Fiz de conta que não gostei, foi bom
Fiz de conta que gostei, foi ruim
Fiz e farei enquanto viver, resultado, só depois vou saber.*

J. Ruy

RESUMO

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Representações Sociais e Formação Docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN. A questão norteadora da pesquisa foi: quais as possíveis representações sociais dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais acerca do Atendimento Educacional Especializado? Assim, o objetivo voltou-se a pesquisar as representações sociais dos professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) acerca do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O recorte empírico envolveu 128 professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte que atuam na cidade do Natal. O Atendimento Educacional Especializado é garantido desde a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, mas é com a proposição das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2001a; 2008a) que intensificam-se as discussões em torno do fazer pedagógico nos espaços de SRM. Assim, o AEE é um dos serviços destinados a subsidiar e fortalecer o processo inclusivo dos estudantes, público alvo da educação especial, conforme preconiza os dispositivos legais. Nessa perspectiva, o trabalho intenta aproximar-se do universo representacional dos sujeitos participantes da pesquisa a partir do aporte teórico-metodológico fornecido pela Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici. Para a construção dos dados partimos da Técnica de Associação Livre de Palavras, enquanto técnica projetiva que permite explorar o campo semântico a respeito do AEE e estabelecer aproximação inicial com o conteúdo das representações sociais. Por se tratar de uma teoria com abertura plurimetodológica, utilizamos ainda, questionário semiaberto, observação, diário de campo e grupo reflexivo. Para a análise dos dados, estabelecemos a interlocução entre a TRS com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2009), que nos permitiu realizar a categorização e inferência dos dados, organizando-os em Espiral de Sentidos desenvolvida por Melo (2018) e colaboradores de acordo com a abordagem da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric (1998). O percurso de pesquisa revelou um conteúdo representacional integrado a três elementos circunscritos no núcleo central: importante, inclusão e angústia. Estes elementos foram ancorados pelos professores para validar e legitimar o fazer do Atendimento Educacional Especializado, sua importância para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, reconhecendo as dificuldades e angústias cotidianas identificadas neste processo. Com base no estado da arte realizado, concluímos a pesquisa apontando a relevância e ineditismo do estudo, a sistematização de contribuições práticas voltadas aos profissionais da Educação Especial da rede estadual de educação do RN, ao Sistema Integrado de Gestão (Sigiduc) e deixando em aberto possíveis caminhos a pesquisas que possam dialogar com o estudo em tela.

Palavras chave: Representações sociais; Atendimento Educacional Especializado; Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This work is part of the Education, Social Representations and Teacher Education Research Line linked to the Graduate Program in Education at UFRN. The guiding question of the research was: what are the possible social representations of teachers who work in Multifunctional Resource Rooms about Specialized Educational Service? Thus, the objective returned to researching the social representations of teachers in Multifunctional Resource Rooms (SRM) about Specialized Educational Service (AEE). The empirical cut involved 128 teachers from the state education system of Rio Grande do Norte who work in the city of Natal. Specialized Educational Service is guaranteed since the Federal Constitution of 1988, in its article 208, item III, but it is with the proposition of the National Guidelines for Special Education in Basic Education and the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2001; 2008) that intensify the discussions around the pedagogical practice in SRM spaces. Thus, AEE is one of the services designed to subsidize and strengthen the inclusive process of students, the target audience of special education, as advocated by legal provisions. In this perspective, the work attempts to approach the representational universe of the subjects participating in the research based on the theoretical-methodological support provided by the Theory of Social Representations developed by Serge Moscovici. For the construction of the data, we started with the Free Word Association Technique, as a projective technique that allows to explore the semantic field about the AEE and establish an initial approximation with the content of social representations. As it is a theory with a multi-methodological opening, we also use a semi-open questionnaire, observation, field diary and reflective group. For the analysis of the data, we established the dialogue between the TRS with the Content Analysis proposed by Bardin (2009), which allowed us to perform the categorization and inference of the data, organizing them in a Spiral of Senses developed by Melo (2018) and collaborators according to the approach of the Central Nucleus Theory proposed by Abric (1998). The research path revealed a representational content integrated with three elements circumscribed in the central nucleus: important, inclusion and anguish. These elements were anchored by teachers to validate and legitimize the doing of Specialized Educational Service, its importance for the inclusion of students targeting Special Education, recognizing the daily difficulties and anxieties identified in this process. Based on the state of the art, we concluded the research pointing out the relevance and originality of the study, the systematization of practical contributions aimed at Special Education professionals in the state education network of RN, to the Integrated Management System (Sigiduc) and leaving it open possible paths to research that can dialogue with the study on screen.

Keywords: Social representations; Specialized Educational Service; Multifunctional Resource Rooms.

RESUMEN

Este trabajo forma parte de la Línea de Investigación Educación, Representaciones Sociales y Formación Docente vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la UFRN. El objetivo fue investigar las representaciones sociales de los docentes en Clases de Recursos Multifuncionales (CRM) sobre la Asistencia Educativa Especializada (AEE). El enfoque empírico involucró a 128 docentes de la red educativa estatal de Rio Grande do Norte que actúan en la ciudad de Natal. El Atendimento Educativa Especializada está garantida desde la Constitución Federal de 1988, en su artículo 208, inciso III, pero es con la propuesta de las Directrices Nacionales para la Educación Especial en Educación Básica y la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Integrada (BRASIL, 2001a; 2008a) que se intensifican las discusiones en torno del hacer pedagógico en los espacios de CRM. Así, AEE es uno de los servicios destinado para subsidiar y fortalecer el proceso inclusivo de los estudiantes, público alvo de la educación especial, tal como lo preconizan las disposiciones legales. En esta perspectiva, el trabajo intenta acercarse al universo representacional de los sujetos participantes en la investigación a partir del soporte teórico-metodológico fornecido por la Teoría de las Representaciones Sociales desarrollada por Serge Moscovici. Para la construcción de los datos partimos de la Técnica de Asociación de Palabras Libres, como técnica proyectiva que permite explorar el campo semántico sobre la AEE y establecer una aproximación inicial con el contenido de las representaciones sociales. Al ser una teoría con una abertura multimetodológica, también utilizamos un cuestionario semiabierto, observación, diario de campo y grupo reflexivo. Para el análisis de los datos, establecimos el diálogo entre el TRS con el Análisis de Contenido propuesto por Bardin (2009), lo que nos permitió realizar la categorización e inferencia de los datos, organizándolos en un Espiral de Sentidos desarrollada por Melo (2018) y colaboradores según el enfoque de la Teoría del Núcleo Central propuesto por Abric (1998). El recorrido de la investigación reveló un contenido representacional integrado con tres elementos circunscritos en el núcleo central: importante, inclusión y angustia. Estos elementos fueron ancorados por los docentes para validar y legitimar el hacer del Servicio Educativo Especializado, su importancia para la inclusión de los estudiantes público-alvo de la Educación Especial, reconociendo las dificultades y angustias cotidianas identificadas en este proceso. Con base en el estado del arte, concluimos la investigación señalando la relevancia y originalidad del estudio, la sistematización de aportes prácticos dirigidos a los profesionales de Educación Especial en la red educativa estatal de RN, al Sistema de Gestión Integrado (Sigiduc) y dejando en abiertos posibles caminos de investigación que pueden dialogar con el estudio en tela.

Palabras claves: Representaciones Sociales; Atendimento Educativo Especializado; Clases de Recursos Multifuncionales.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AEHD** – Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar
- APAARN** – Associação dos Pais e Amigos dos Autistas do RN
- ATP** – Assessoria Técnica e de Planejamento
- BPC** – Benefício de Prestação Continuada
- CAP** – Centro de Apoio Pedagógico Iapissara Aguiar
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAS** – Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez
- CE** – Centro de Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEAEE** – Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado de Santa Cruz
- CEESP** – Centro Estadual de Educação Especial
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CP** – Conselho Pleno
- CREEMOS** – Centro Regional de Educação Especial de Mossoró
- DIREC** – Diretoria Regional de Educação e Cultura
- DSM-5** – Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDUCERE** – Congresso Nacional de Educação
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- GAEE** – Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais
- GR** – Grupo Reflexivo
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LEPED** – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS** – Língua Brasileira de Sinais
- LILACS** – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MEC – Ministério da Educação

NAAH/S – Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

NAEHD – Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar

NAPES – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NC – Núcleo Central

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEE – Plano Estadual de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGED – Programa de Pós-Graduação Em Educação

RN – Rio Grande do Norte

RS – Representações Sociais

SAPES – Salas de Apoio Pedagógico Especializado

SEARH – Secretaria Estadual de Administração e Recursos Humanos

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEEC – Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIGEDUC – Sistema Integrado de Gestão da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação de Natal

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUVAG – Centro de Saúde Auditiva

SUESP – Subcoordenadoria de Educação Especial

TALP – Técnica de Associação Livre de Palavras

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Pesquisas sobre AEE no Portal ScieLo durante o ano de 2018	34
Quadro 2. Número de estudantes matriculados na rede estadual de ensino do RN no triênio 2018-2020	57
Quadro 3. Matrícula de alunos por necessidades especiais na rede estadual do RN – 2010 a 2013	69
Quadro 4. Distribuição dos professores e SRMs ativas em Natal entre os anos de 2016 e 2018	77
Quadro 5. Número de professores em exercício na rede estadual de ensino do RN/2018	78
Quadro 6. Distribuição dos 7 Centros Estaduais de Educação Especial do RN	79
Quadro 7. Ações da SUESP voltadas para o Programa de SRM e resultados alcançados em 2017	81
Quadro 8. Traçado da pesquisa	87
Quadro 9. Quantitativo de evocações	98
Quadro 10. Classificação dos elementos da TALP	99
Quadro 11. Campo semântico evocado no NC – TALP	107
Quadro 12. Recorte de Justificativas dos Eixos Intermediários I e II	108
Quadro 13. Principais aparelhos eletrônicos utilizados	118
Quadro 14. Principais redes sociais utilizadas pelos sujeitos	119
Quadro 15. Fontes de pesquisa usadas para planejar	119
Quadro 16. Razões pelas quais não participa de atividades culturais	123
Quadro 17. Experiência profissional anterior ao AEE	126
Quadro 18. Detalhamento das experiências	127
Quadro 19. Formações em outras áreas	131
Quadro 20. Formações necessárias ao exercício do AEE	132
Quadro 21. Formações em outras áreas com 1 evocação	133
Quadro 22. Acreditar na inclusão	134
Quadro 23. Roteiro norteador do Grupo Reflexivo	144
Quadro 24. Etapas da análise de conteúdo	150
Quadro 25. Quadro matricial da categoria Ser e sentir-se professor do AEE	154

Quadro 26. Quadro matricial da categoria Concepções e desafios do AEE	159
Quadro 27. Quadro matricial da categoria documentos da escola: PPP e Plano de AEE	166
Quadro 28. Quadro matricial da categoria Formação e identidade	172
Quadro 29. Quadro matricial da categoria É preciso acreditar.....	179

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Frequência absoluta de artigos publicados de 2001 a 2014 por tipo de abordagem da TRS	46
Gráfico 2. Gênero dos sujeitos – TALP	92
Gráfico 3. Idade dos participantes – TALP	93
Gráfico 4. Tipo de universidade que frequentou – TALP	94
Gráfico 5. Tempo de atuação na Educação Especial – TALP	95
Gráfico 6. Tempo de atuação na SRM – TALP	95
Gráfico 7. Formação inicial – TALP	96
Gráfico 8. Formação na área da Educação Especial	96
Gráfico 9. Estado civil dos sujeitos – Questionário	116
Gráfico 10. Renda familiar mensal – Questionário	117
Gráfico 11. Regime de trabalho (CH) – Questionário	117
Gráfico 12. Onde exerce outro vínculo	118
Gráfico 13. Gêneros textuais lidos	122
Gráfico 14. Hábito de frequentar atividades culturais	122
Gráfico 15. Atividades culturais frequentadas	123
Gráfico 16. Forma de ingresso no AEE	124
Gráfico 17. Professores com formação em Educação Especial	130
Gráfico 18. Formações mencionadas	130
Gráfico 19. Formação continuada em outras áreas	131
Gráfico 20. Formação Inicial – GR	148
Gráfico 21. Formação lato sensu – GR	148
Gráfico 22. Formação em Educação Especial – GR	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Recorte teórico e metodológico	37
Figura 2. Mapa de distribuição das 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura do RN	76
Figura 3. Modelo de convite/comunicado de formação	89
Figura 4. Formações mencionadas pelos sujeitos – TALP	97
Figura 5. Organização das evocações no Excel	99
Figura 6. Campo semântico evocado para o que é o AEE na escola	103
Figura 7. Espiral de sentidos – Representações Sociais de Atendimento Educacional Especializado	106
Figura 8. Recorte dos elementos periféricos das RS	111
Figura 9. Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação acadêmica	115
Figura 10. Justificativas para o ingresso no AEE	125
Figura 11. Avaliação do Grupo Reflexivo	141
Figura 12. Pontos positivos e negativos do Grupo Reflexivo	142

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: SITUANDO JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DO ESTUDO	20
1.1	Problemática e objeto de estudo	27
1.2	Objetivos	37
2	A GRANDE TEORIA: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	40
2.1	Situando a Teoria das Representações Sociais	40
2.2	Teoria do Núcleo Central: uma perspectiva de apreensão das Representações Sociais.....	45
3	EDUCAÇÃO ESPECIAL: DELINEAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS ..	53
3.1	Marcos legais da educação especial: breve panorama	53
3.2	O Atendimento Educacional Especializado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	58
3.3	Plano Estadual de Educação do RN: situando a Educação Especial	67
3.4	O AEE no contexto das ações desenvolvidas pela Subcoordenadoria de Educação Especial	74
4	DESENHOS REPRESENTACIONAIS EM MOVIMENTO: RETRATANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO	85
4.1	Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP: primeiras explorações do campo semântico	90
4.2	Evocações constatadas na/pela TALP	97
4.3	Questionário: instrumento de aproximação com o conteúdo das RS.....	112
4.4	Grupo Reflexivo: encontro de vozes que se inter cruzam.....	137
4.4.1	<i>Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – dados do Grupo Reflexivo</i>	<i>146</i>
5	DIMENSÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	153
5.1	Categoria: Ser e sentir-se professor do AEE.....	153
5.2	Categoria: Concepções e desafios do AEE	158
5.3	Categoria: documentos da escola – PPP e Plano de AEE.....	166
5.4	Categoria: Formação e Identidade	172
5.5	Categoria: É preciso acreditar... ..	179
5.6	Contribuições da pesquisa para a instituição colaboradora.....	187

6	INCONCLUSÕES SOBRE UM ITINERÁRIO INACABADO	192
	REFERÊNCIAS	198
	APÊNDICE A – PROPOSTA DE MELHORIA	210
	APÊNDICE B – MODELO DE PLANO DE AEE	211
	APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO	213
	APÊNDICE D – TALP	214
	APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO	215
	ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA	218

1 INTRODUÇÃO: SITUANDO JUSTIFICATIVAS E QUESTÕES DO ESTUDO

*“Quem não ouve a melodia acha maluco quem dança”
(Oswaldo Montenegro)*

Fui¹ “fisgada” muito cedo pela educação... e, embora não saiba precisar como isso se deu, uma vez que não convivi com a figura de minha mãe professora, pois atuou na docência por pouco tempo após casar, já que precisava exercer a difícil missão da maternidade junto aos quatro filhos; sei e reconheço que certamente configura-se como uma referência importante para mim. Ela foi uma das grandes responsáveis pela alfabetização de meu pai, que trabalhava durante todo o dia e à noite aprendia a juntar as sílabas, começando assim, a desvendar o mundo escrito que lhe cercava e para o qual dava tanta importância, mas que pelas dificuldades financeiras tão pouco teve acesso.

De minha trajetória lembro, com clareza, das noites em que juntava os colegas da rua na calçada da casa dos meus pais e ali, ministrava gratuitamente as primeiras “aulas” de minha vida. Nesse período, tinha entre 8 e 9 anos de idade e, paralelamente, dava aula de reforço para outras crianças da vizinhança e até da família. Pouco depois passei a ser procurada por pais que retribuía meu trabalho com algum valor mensal simbólico ou pequenos mimos.

Nesse mar mergulhei profundamente, tive muitos alunos, pois assim os considerava, brinquei bastante e me sentia livre, feliz e valorizada. Eram sentimentos realizadores! Tempos depois, há mais ou menos três anos, reencontrei uma colega desse período de minha infância e ela me perguntou: “você virou professora, né?” Sorri e respondi: “claro que sim!” Meu caminho sempre esteve ali, desenhado à minha frente. Era seguir...

Dando um salto no tempo histórico, quando pensamos no contexto de elaboração de um projeto de tese, percebemos que, o desejo por imergir em um estudo doutoral acerca das representações sociais sobre o Atendimento Educacional Especializado está enraizado numa reflexão de nossa vida, com justificativas ligadas também ao nosso caminhar profissional.

¹ Na introdução, por se tratar de um texto que discorre sobre experiências vivenciadas pela pesquisadora, utilizamos a primeira pessoa do singular.

Cascudo dissera certa vez, que não escolheu o folclore: “O folclore é que se interessou por mim”. Parafraseando o professor, como preferia ser chamado, não me interessei pela Educação Especial, ela que se interessou por mim. Ainda lembrando Cascudo, ousou dizer que, assim como ele foi o cicerone para Mário de Andrade, tive eu também os meus, os quais reverencio e referencio como grandes mestres da Educação Especial e do que é ser um humano que pensa e age de forma inclusiva. Joiran Medeiros foi, sem dúvida, meu grande cicerone.

Ouso dizer que, o interesse pela educação especial não foi o que surgiu primeiro, pois, em um primeiro momento, não a escolhemos enquanto campo de atuação, na verdade, fomos escolhidos por ela! Foi em 2007, próximo ao final do mestrado, quando um acidente automobilístico levou-me a experienciar, temporariamente, a condição de pessoa com deficiência. Nesse momento e pelas circunstâncias devidas, passei a perceber o mundo com outros olhos, foi quando a modalidade da educação especial despertou-me para o encantamento e com ele, todos os desafios impostos.

Ao longo de minha caminhada em direção ao doutorado, fui aprovada cinco vezes na prova escrita do PPGEd, mas a frustração veio sempre nas etapas posteriores. Todas as tentativas se deram em outra linha de pesquisa, mas decidi desbravar novos caminhos metodológicos ou “novos olhares”, que pudessem dar conta de investigar o que desde o início desejamos: o Atendimento Educacional Especializado. Foi nesse desbravar que, em minha sexta seleção para o PPGEd, me deparei com as representações sociais e me apeguei então à “abertura” teórica e metodológica desta abordagem com o desejo de fazer com que fossem ouvidos, os professores do Atendimento Educacional Especializado, e ainda, por permitir que fossemos lançados a rever discursos, posturas, valores.

Em etapas anteriores, no concernente aos estágios curriculares e investigações realizadas, sempre foram direcionados para uma instituição escolar pública estadual, e nela tive contato com crianças, adolescentes e jovens excluídos não só pelo fato de não terem acesso aos bens de produção, mas por não terem acesso às diversas expressões culturais e, por geralmente, serem oriundos de escolas que não os acolheram em função de questões comportamentais. Fiz o estágio curricular do curso de Pedagogia que resultou em um capítulo de livro com o relato das experiências vivenciadas, bem como na elaboração da monografia. Logo

em seguida, realizei o estágio supervisionado em Psicopedagogia e o trabalho de conclusão de curso voltado para o projeto de intervenção construído que resultou na organização de um espaço brincante e de mediações pedagógicas dentro da escola e que, a posteriori ficou como sugestão de brinquedoteca.

Durante certo espaço de tempo da especialização, desenvolvi concomitantemente, a pesquisa de mestrado, na mesma instituição, e lá estive em contato com estudantes em situação de vulnerabilidade social, que experienciam os sentidos da palavra desigualdade e sentem juventudes desiguais. Nesse período, estava sob a orientação do querido mestre, o professor Luiz Gonzaga Pontes Pessoa, investigando as expectativas de jovens e adolescentes quanto à inserção no mundo do trabalho ao longo do processo formativo em oficinas profissionalizantes oferecidas pela escola no horário contrário ao da sala de aula comum.

No que diz respeito às justificativas profissionais, estas apareceram pouco tempo depois, em janeiro de 2010, quando uma colega de trabalho, que já atuava na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), informou de uma seleção para professores que iriam compor o quadro das Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse ano, iniciei na SRM da escola municipal em que trabalhava localizada no bairro do Paço da Pátria, na cidade do Natal/RN. Nesta comunidade visualizava todos os dias a dialética inclusão-exclusão, pois aqui falamos de sujeitos marcados pela marginalização social, política, econômica e, situados dentro desse contexto, lidávamos com um grupo de estudantes com deficiências diversas, que nem sempre tinham um responsável legal alfabetizado com condições de mediar as atividades escolares e de vida autônoma.

Após nossa inserção como professora do AEE, primeiro e caro serviço da Educação Especial que atuei, foi possível participar de cursos de formação continuada que tratavam das mais diversas temáticas ligadas à modalidade, os quais eram ministrados pelas colegas da Secretaria Municipal de Educação do Natal (SME) ou por meio de parcerias com profissionais de outras redes ou instituições de ensino superior.

De 2012 a 2014 fiz outra especialização, dessa vez em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (na modalidade a distância, com 180h/a, das quais, 24h/a eram presenciais), que resultou no trabalho

intitulado *Atendimento Educacional Especializado junto a um aluno com deficiência intelectual: a SRM como espaço de aprendizagens*. Sublinhamos, contudo, que essa formação era marcada por uma abordagem intrincada, cujos módulos baseavam-se sempre na elaboração de Planos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para cada tipo de público contemplado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com exceção dos estudantes com altas habilidades/Superdotação, ao que deixamos registrada na avaliação final do curso, nossa crítica quanto à exclusão desse público pouco conhecido, e que na realidade do censo escolar estadual, aparece em números que precisam ser considerados.

Tanto que, diante de uma avaliação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação do RN (NAAH/S), desnuda-se a dificuldade encontrada pelas escolas quanto à identificação desses estudantes. A esse respeito, o NAAH/S publicou pesquisa em 2014 na qual aponta que dos 7.080 alunos com necessidades educacionais matriculados, 61 estão registrados na área de Altas Habilidades/Superdotação².

Ao longo de quase cinco anos, o trabalho no Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais sempre se mostrou desafiador, inquietante e com muitos questionamentos. No âmbito da escola, tive momentos dilemáticos, para usarmos uma expressão de Elias (1998), no que diz respeito à concepção que muitos colegas professores tinham quanto a considerar a SRM “o cômodo lugar onde não se faz nada”, ou ainda, por sermos vistos na escola, como os únicos responsáveis pela inclusão e pelos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, esses estudantes eram “meus”, não havia o entendimento da responsabilidade compartilhada, da coparticipação no processo educativo como um todo.

Outra ideia que povoava o imaginário dos professores da sala comum era a de que “todo e qualquer aluno” que estivesse com problemas comportamentais e familiares deveria ser atendido, novamente, o estudante era “meu”. Foi uma longa trajetória até a desconstrução de tal concepção, até passarmos a entender, naquele contexto escolar, que todos os estudantes eram de responsabilidade nossa, do

² A esse respeito ver pesquisa intitulada NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO DO RN: possibilitando a inclusão educacional e social, disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8970>.

coletivo e que as ações planejadas deveriam ter a participação dos diversos sujeitos envolvidos.

No início de 2013, assumi o trabalho do Atendimento Educacional Especializado em uma escola da rede estadual. Na realidade vivenciada no estado, enquanto professora da SRM, era comum nos encontros formativos percebermos/identificarmos nos discursos lançados por alguns colegas, indícios da configuração de um trabalho voltado para o reforço escolar, e em outros casos, confundido com atendimento psicopedagógico. Destas impressões, começamos a delinear nossas inquietações para um projeto de doutorado.

Recebia, quinzenalmente, a visita de uma professora itinerante que assessorava nosso fazer, traçava objetivos e encaminhamentos. As atividades desenvolvidas foram relatadas à coordenação do Programa SRM e, a Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), no nome da Professora Márcia Peixoto, nos fez o convite para compor a equipe de coordenação das Salas de Recursos Multifuncionais no estado do RN, pouco tempo depois, em Janeiro de 2015, a convite de outro grande mestre, o professor Joiran Medeiros da Silva, assumi a coordenação pedagógica da Subcoordenadoria até Janeiro de 2017.

Evocando Freitas (2002, p. 29) entendemos ser importante traçar esse desenho do pesquisador, de suas motivações pessoais, até porque “[...] ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como ser concreto em diálogo com o mundo em que vive”.

Ao chegar à SUESP, encontramos além do serviço de itinerância, outras ações voltadas à inclusão. Dentre elas, formações práticas voltadas para a Tecnologia Assistiva, com confecção de materiais, instalação e utilização de softwares. Para muitos professores, parecia ainda existir dúvidas quanto aos objetivos do Atendimento Educacional Especializado, sobre como deveriam se processar as intervenções pedagógicas junto aos estudantes com necessidades educacionais especiais e sobre qual o papel desse serviço frente à proposta de educação inclusiva. Tais dúvidas são geradas pela própria Política Nacional de 2008, pois não traça com clareza o que é o AEE.

Sabemos que essas discussões vêm sendo travadas e que começaram a se intensificar a partir da proposição do Ministério da Educação ao lançar as *diretrizes*

para a política de educação na perspectiva inclusiva, bem como a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais na rede básica de ensino de modo a fortalecer o processo de inclusão (BRASIL, 2001a; 2008a).

Situamos a importância da investigação, principalmente quando a contextualizamos no cerne do atual momento histórico e político, no qual presenciamos a tentativa do atual governo sob a liderança do Presidente Jair Bolsonaro, que intenta o desmonte de uma política de educação especial inclusiva, sob as vestes de atualização mas, cujo objetivo não é outro senão o retroceder ao modelo segregacionista que defende a educação de pares iguais na escola ou em instituições especializadas. O Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida foi suspenso pelo Ministério Público Federal que, entendeu ser uma ação que vai de encontro ao que está posto na Carta Magna do Brasil, advogando que há uma violação à proteção dos direitos humanos nela presentes.

Tomando por base a configuração preliminar identificada nos discursos e práticas dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado quanto ao papel deste atendimento frente à política de educação especial em perspectiva inclusiva, bem como a inquietação quanto a compreender e desnudar como estes sujeitos representam o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais, as **questões** que nos fizemos e que justificam este estudo são:

- ✓ Quais as possíveis representações sociais dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais acerca do Atendimento Educacional Especializado?
- ✓ Que sentidos atribuem ao Atendimento Educacional Especializado?
- ✓ Como compreendem o lugar/papel do Atendimento Educacional Especializado na escola?
- ✓ Como se sentem frente às atribuições expostas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar?

Partindo destas questões, organizamos a sistematização do estudo em tela, a partir de 06 capítulos, abrangendo a introdução, apresentada até aqui e que tem continuidade da subseção 1.1 na qual traçamos a problemática desenhada no/com o estudo e caracterizamos sumariamente o objeto de estudo. Na subseção 1.2 sistematizamos os objetivos da pesquisa, os quais estão interligados e foram redefinidos no caminhar, principalmente no que concerne à contribuição pensada como devolutiva à instituição colaboradora.

No capítulo 2 denominado de **A Grande Teoria**, sistematizamos as principais contribuições epistemológicas da Teoria das Representações Sociais e a Teoria do Núcleo Central, destacando os principais sistematizadores das duas Teorias, respectivamente: Moscovici e Abric, recorrendo para tal à recolha bibliográfica.

Na sequência, o capítulo 3 **Educação Especial: delineamentos da perspectiva inclusiva**, está organizado em 4 subseções que trazem delineamentos da construção histórica a partir de recorte temporal demarcado a partir da década de 80 acerca da compreensão de Educação Especial em Perspectiva Inclusiva. Contempla ainda o contexto potiguar, situando dispositivos legais próprios e as principais ações desenvolvidas pela Subcoordenadoria de Educação Especial, enquanto órgão responsável por esta modalidade no âmbito do Rio Grande do Norte.

No quarto capítulo designado **Desenhos representacionais em movimento: retratando o percurso da investigação** situamos o caminhar metodológico da pesquisa, instrumentos e procedimentos adotados com vistas a caracterizar os sujeitos participantes a partir de variáveis pensadas de modo a apreender um pouco da diversidade de cada sujeito particular, seu lugar de fala, seus anseios, dificuldades e projeções.

O capítulo 5, que para efeitos didáticos e estéticos, foi desmembrado do capítulo anterior, intitula-se **Dimensões do ser e do fazer docente em Salas de Recursos Multifuncionais** e dá continuidade ao traçado metodológico com foco na imersão por 5 categorias de análise que emergiram do conteúdo produzido ao longo dos seis encontros do Grupo Reflexivo, foram elas: *Ser e sentir-se professor do AEE, Concepções e desafios do AEE, Documentos da escola – PPP e Plano de AEE, Formação e Identidade e É preciso acreditar...*

No sexto e último capítulo **Inconclusões sobre um itinerário inacabado**, trazemos as considerações finais, mas não conclusivas, acerca do estudo realizado e sistematizado no presente texto doutoral. Trata-se de um resgate geral acerca do que foi abordado ao longo das seções anteriores; nele apontamos ainda, o ineditismo do estudo, sistematizando as principais contribuições da investigação para os sujeitos envolvidos, instituição colaboradora e possíveis adequações ao Sistema Integrado de Gestão da Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN.

1.1 Problemática e objeto de estudo

Na contemporaneidade a formação de professores vem ocupando espaço nas discussões dos pesquisadores da área e, no caso brasileiro, até bem pouco tempo, veio se constituindo em uma das políticas de governo de maior centralidade. Dentre outras razões, isto se deve em grande parte, à necessidade de formar professores sob o prisma dos novos paradigmas educacionais. Some-se ainda, a falta de professores na educação básica que, no caso do Rio Grande do Norte, registrou no ano de 2018, um déficit de 930,1 professores (SigEduc/SEEC, 2018).

No entendimento de Sobrinho (2011), desde a década de 1990 que, no Brasil, os discursos sobre formação e profissionalização docente foram sendo tecidos de modo a dar conta desse novo cenário. Dentro desses novos paradigmas, a educação vem sendo conclamada a aceitar, valorizar e conviver com a diversidade. Educar para a diversidade parece ser hoje o lema da educação que se propõe a ser inclusiva. Contudo, no contexto de uma sociedade capitalista e excludente, insurge um dos grandes desafios da educação na atualidade, a saber: garantir que todas as pessoas, indistintamente, tenham pleno acesso à escola e a um trabalho pedagógico de qualidade, respeitando as possibilidades e limitações dos diversos sujeitos.

Essa constatação adquire maior significado quando pensamos na escolarização dos estudantes com necessidades educacionais especiais nos diversos níveis e modalidades de ensino. Se partirmos da ideia defendida por Mitler (2003) para quem a inclusão diz respeito a todas as pessoas que não estão beneficiando-se com a escolarização, esta área da educação passa a dizer respeito não somente às pessoas com deficiência.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a) ressalta-se que deve haver uma nova postura da escola regular que favoreça a integração social e sua opção por práticas heterogêneas, garantindo a capacitação dos professores, fazendo intervenções em sua ação pedagógica para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Nessa perspectiva, recai sobre aqueles que fazem a escola, as recomendações explicitadas nas propostas oficiais, acerca de como ressignificar práticas há muito enraizadas em uma concepção homogeneizadora acerca do que venha a ser estudante, o ensinar e o aprender.

Apresenta-se aos que fazem a escola o desafio de lidar com as diferenças, de compreender que os educandos são diferentes em suas necessidades e potencialidades, com construção humana diferenciada e carregam, consigo, as marcas desse constructo social.

Para Mittler (2003, p. 25), “a Inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola”.

Esta é a designação de escola inclusiva que defendemos, todavia devemos questionar a referência aos padrões perfeitos, os “pre” conceitos e os estigmas, que na escola, muitas vezes, estão presentes de forma acentuada, mas encobertos pela cortina do “politicamente correto”. E ainda: como temos tratado aqueles que são *diferentes*? Essas pessoas estão experienciando práticas inclusivas que garantam o acesso à escolarização conforme preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência?

Quanto à escola, tem os subsídios necessários para lidar com esse público? Tem buscado construir um espaço de vivência e valorização das diferenças? E os profissionais responsáveis pelo dito Atendimento Educacional Especializado³, sentem-se habilitados a lidar com essas demandas? O processo formativo pelo qual passaram/passam consegue dar conta dos saberes e fazeres necessários à intervenção pedagógica com qualidade?

³ O atendimento educacional especializado é referendado no Art. 208 da Constituição Federal de 1988. Contudo, é somente a partir de 2007 que as discussões sobre este serviço são intensificadas, pois é quando o Ministério da Educação inicia a implantação de salas de recursos multifuncionais nas diversas escolas da rede pública de educação básica.

Qualidade parece um conceito demasiado subjetivo e conflituoso, mas nos aproximamos do conceito apresentado por Zabalza (1998, p. 32) ao dizer que esta diz respeito

[...] tanto às pessoas que participam nos processos educativos como aquelas que se beneficiam dos mesmos. Ela não é tanto um repertório de traços que se possui, mas sim algo que vai sendo alcançado. A qualidade é algo dinâmico, que se constrói dia-a-dia e de maneira permanente.

Seguindo o traçado exposto até aqui, o qual considera que o “[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (UNESCO, 1994, p. 5), volta-se para a escola o desafio de construir espaços e trabalhos inclusivos. Essa construção que tanto defendemos e é propagada por inúmeros documentos orientadores oficiais, requer mudanças, quebra de paradigmas, esforço conjunto, ação colaborativa dos diversos segmentos e a compreensão de que muito do fracasso escolar é desvelado pelas práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito da instituição escolar.

Insurge, nesse contexto colaborativo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa subsidiar o processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ele é um dos serviços, não o único, e objetiva empreender ações conjuntas que propiciem o acesso ao currículo e a plena acessibilidade dos educandos aos processos de aprendizagem. Ainda em relação ao documento supracitado, destacamos que a “[...] preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p. 10).

Em se tratando das atribuições do profissional do Atendimento Educacional Especializado esta orientação não é diferente. A esse respeito referendamos a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que em seu Art. 18, inciso IV, e § 2º cita quem são os professores especializados e parte das responsabilidades destes profissionais:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor da classe comum nas práticas que são necessárias para

promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b, p.5).

Percebemos que diante das inúmeras e variadas atribuições, não é sem razão que o papel deste profissional ainda não seja bem compreendido por ele mesmo e pelos demais segmentos da escola. Trata-se de uma função relativamente nova que demanda uma redefinição de papéis e cujas implicações do seu fazer começam a ser investigadas no sentido de identificar possíveis contribuições deste serviço para a melhoria nos processos de aprendizagem. Assim, dentro do que é requerido do professor especializado, entendemos que ainda há muito a se fazer, pois o perfil esperado para a atuação deste profissional requer conhecimentos técnicos, teóricos e práticos diversificados.

Mendes (2011) nos alerta que é preciso avançar nas pesquisas no que concerne a adentrar o universo das Salas de Recursos Multifuncionais, compreender o AEE realizado nesses espaços, as implicações deste serviço e suas contribuições às práticas inclusivas. Dentro desse universo de caminhos a serem percorridos quanto à investigação sobre o Atendimento Educacional Especializado, nos deparamos com aquele que, para nós é basilar: **as representações sociais de professores de Salas de Recursos Multifuncionais acerca do Atendimento Educacional Especializado.**

Em nossa investigação a tese anunciada é de que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais possuem uma representação social ancorada nos elementos importante e inclusão e objetivada no elemento angústia. Portanto, embora reconheçam a importância e necessidade de promoção da inclusão neste espaço, irradiando para comunidade escolar, admitem que tal processo não se dá dissociado da angústia que suscita por tratar-se de um processo de disputas simbólicas que envolve conteúdo sócio-afetivo, ideológico e da profissionalidade. No entanto, esperam por reconhecimento e consolidação de uma práxis colaborativa que estabilize o sentimento de pertença e a identidade do grupo imbricado à uma escola inclusiva.

Buscamos assim, verificar os sentidos atribuídos; traçar uma caracterização desse grupo de professores e identificar os possíveis elementos representacionais consolidados no/pelo grupo de participantes da pesquisa. Com isso, objetivamos ir além do discurso circulante pautado no “politicamente correto” sobre as questões

que envolvem o AEE e a inclusão da pessoa com deficiência, para adentramos no universo das representações sociais dos professores foco deste estudo.

Sabíamos que outros indícios poderiam aparecer, mas só a pesquisa iria nos dizer... contudo, em se tratando da colaboração científica do estudo, é nosso desejo realizar devolutiva à instituição, com reverberações práticas voltadas ao grupo de professores do AEE.

Desde 2008 com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado vêm se debruçando sobre o trabalho e a formação de professores nesta modalidade de ensino.

Contudo, realizando uma busca por estudos publicados na área, nos deparamos com apenas um estudo focalizado nas representações sociais dos professores do AEE. Trata-se de pesquisa de mestrado intitulada “*Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense*” (PACHECO, 2016), vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá. Nela, a autora sistematiza pesquisa desenvolvida com 19 professores de sala comum e de SRM, cujas percepções acerca do trabalho do AEE mostraram-se diferenciadas, pois para o primeiro grupo, o AEE configura-se como o “salvador da pátria” (expressão usada pela autora) e para o segundo grupo, as considerações sobre o AEE ficaram relacionadas, principalmente, à dificuldade de horário para planejamento.

O levantamento no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e do PPGEd, nos apontou algumas pesquisas sobre representações sociais acerca da Educação Inclusiva, e outra de Lobato (2015) intitulada “*Representações sociais de professoras a respeito do atendimento educacional especializado para alunos surdos*” que investiga como professores da sala comum e Centros de AEE representam tal atendimento para a pessoa com surdez.

A pesquisa de Lobato (2015) foi realizada no município de Breves/PA, com 03 professores de sala comum da rede municipal e 02 que atuam em Centro de Atendimento Educacional Especializado, utilizando a interpretação de mapas

conceituais construídos pelos professores, como principal ferramenta de identificação das representações sociais do grupo.

Utilizando os mesmos descritores (Representações Sociais e Atendimento Educacional Especializado), fizemos uma busca no Portal ScieLo (Scientific Electronic Library Online – Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) e não encontramos trabalhos sobre a temática. O mesmo acontece quando alteramos o último descritor para Salas de Recursos Multifuncionais, bem como quando realizamos a busca em periódicos internacionais divulgados no Science Direct.

Fazemos referência ao artigo da professora Arlete Marinho Gonçalves: *“Representações sociais de professores do atendimento educacional especializado acerca do trabalho docente com educandos público alvo da educação especial”*, no qual a autora apresenta o resultado de pesquisa envolvendo 32 professores do município de Breves/PA com os quais investigou sobre o trabalho docente com alunos público alvo da Educação Especial a partir da abordagem estrutural das RS. O estudo foi publicado no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), ocorrido no ano de 2015, durante mesa redonda que contou com a apresentação de trabalho de Lobato (2015), mencionada anteriormente, sobre as perspectivas de uma professora itinerante para a educação de estudantes surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Breves/PA, e a pesquisa de Silveira (2015) que apresentou as representações sociais de professores do Ensino Fundamental sobre a inclusão do estudante com surdez na rede municipal de Ananindeua/PA.

Referendamos ainda, a pesquisa *“A escola e suas transformações, a partir da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva”* proposta pelo MEC e coordenada pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em parceria com o Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo (IPDSC). Trata-se de investigação nacional que envolveu dirigentes municipais, professores do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, professores do AEE, gestores, coordenadores pedagógicos e pais de estudantes com deficiência. Apesar de utilizar o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) enquanto método de resgate das Representações Sociais (RS) Mantoan (2015) apresenta como objetivo da investigação identificar e caracterizar como se deu a implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, não diz respeito especificamente ao AEE.

Em se tratando de estudos locais que estão disponíveis no Banco de Teses e Dissertações do PPGEd, mencionamos, mesmo sem contemplar a temática das Representações Sociais, o estudo de Severo (2012), autora que usamos para subsidiar discussões de nossa investigação em vários momentos. Seu trabalho é referência, principalmente pelo resgate histórico precioso sobre a Educação Especial e o papel do professor itinerante em nosso Estado. Mencionamos ainda, o estudo recente de Araújo (2016), que realizou pesquisa para analisar o AEE à luz da legislação e da atuação pedagógica dos professores em Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual do RN, pesquisa que à época acompanhamos de perto, colaborando com o fornecimento de dados e no pré teste do questionário elaborado pela pesquisadora. Trata-se de um trabalho com muitas variáveis quantitativas analisadas à luz da estatística descritiva e que apontaram para uma das principais conclusões da autora: o de que “o desafio mais evidente se consubstancia na articulação entre o serviço de AEE e a equipe escolar” (ARAÚJO, 2016, p. 104).

O levantamento realizado acerca das produções científicas teve por objetivo buscar trabalhos de pesquisa que tratam de forma interligada a temática das representações sociais e o AEE, ou seja, objetivamos identificar pesquisas apenas pelo descritor Atendimento Educacional Especializado. Mesmo assim, referendamos como importante os levantamentos de Araújo (2016) em 3 bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), localizando entre 2013-2014, um total de 14 publicações ligadas à Pós-graduação.

No mesmo ano, destacamos a publicação de Pasion, Mendes e Cia (2017) intitulada Salas de Recursos Multifuncionais: revisão de artigos científicos, na qual as autoras apresentam 2 fontes de pesquisa: o site da Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e o da SciELO. A investigação em pauta fez parte do Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) e selecionou 19 produções, que apontaram principalmente para o funcionamento do AEE, voltam-se para os professores, enquanto sujeitos participantes e os estudantes com paralisia cerebral e deficiência visual como públicos mais investigados.

Partindo de um período subsequente que vai de 2015 a 2017, mencionamos a busca realizada por Macedo (2017) no site da Scielo, na qual ampliou a relação de descritores Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e Sala de Aula Comum; SRM; AEE e Sala de Aula Regular; AEE. Nesta, também se deparou com 14 trabalhos analisados descritivamente, dos quais, 12 referem-se ao descritor Atendimento Educacional Especializado.

Para ultimarmos o período de buscas, no ano de 2018, não verificamos nenhum levantamento realizado sobre trabalhos desenvolvidos em torno do AEE. Por essa razão, fizemos busca ao Portal da Scielo utilizando o descritor Atendimento Educacional Especializado, sendo possível identificar cinco (5) trabalhos que fazem menção ao AEE. À guisa de síntese, no Quadro 1 abaixo, apresentamos o objetivo principal e resultados apontados por cada estudo.

Quadro 1 – Pesquisas sobre AEE no Portal ScieLo durante o ano de 2018

PORTAL SCIELO		
Autor(a)(es)	Objetivo Principal	Resultado(s) Apontado(s)
SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel	Caracterizar as matrículas contidas nos microdados do Censo Escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na sala comum nas cinco regiões do país,	O acesso dos estudantes com TEA à sala comum aumentou consideravelmente em todas as regiões do país, principalmente a partir de 2012, ano de promulgação da Lei Nº 12.764/2012. Contudo, destaca que ainda é preciso repensar as estratégias de suporte para o público em questão.
VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte.	Problematizar a articulação dos currículos escolares com os pressupostos da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento (traz essa nomenclatura)	Aponta os professores como mediadores do conhecimento; o currículo como uma prática cultural aberta a novas experiências e a escola como um cotidiano que pode ser reinventado pelas ações de seus praticantes.
MARQUES DE OLIVEIRA, Neusa Denise; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado.	Investigar as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o serviço de AEE	AEE entendido pelas equipes diretivas como um serviço individualizado, setorizado e com pouca interlocução entre os profissionais da escola.

SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; LACERDA, Lonise Caroli	Analisar as contingências a que o professor do AEE está submetido ao realizar o desenvolvimento e aplicação dos recursos pedagógicos necessários aos estudantes da sala de recurso multifuncional	Aponta preocupações com o trabalho colaborativo, a <i>invisibilidade</i> do recurso de tecnologia assistiva e, principalmente, o acompanhamento do uso de recursos no ambiente escolar.
Vieira, Alexandre Braga; Ramos, Ines de Oliveira	Estabelecer uma aproximação da Educação Especial com as produções de Boaventura de Sousa Santos	Constituir movimentos de interações/inter-relações entre os professores para potencializar os processos de escolarização de alunos com deficiência, evidenciando a importância dos investimentos na formação continuada e a articulação dos recursos humanos e materiais.

Fonte: elaboração própria (2021)⁴.

Cabe referirmos aqui, a pesquisa desenvolvida pelo Observatório Nacional de Educação Especial – ONEESP, coordenado pela professora Dra. Enicéia Gonçalves Mendes, que contou com a colaboração de 115 pesquisadores de 16 estados brasileiros, 64 municípios e representantes de 22 de Instituições de Ensino Superior, perfazendo um total de 2.500 professores de SRMs ouvidos acerca de como compreendem o AEE, avaliação dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais e a formação docente.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas a partir da investigação do Observatório, fazendo recortes para análise. Nesse ponto, não poderíamos deixar de mencionar os estudos de Anjos (2015) e Santiago, Santos e Melo (2017) que tecem considerações sobre as realidades do Pará e Rio de Janeiro, respectivamente.

Em se tratando do Rio Grande do Norte/RN, temos a indicação do artigo de Silva, Martins e Araújo (2015) que trata dos desdobramentos acerca do AEE no RN a partir da pesquisa do ONEESP, na qual atuaram como pesquisadoras colaboradoras. No artigo apresentam panorama da realidade do município do Natal com base em pesquisa que utilizou a metodologia de Grupo Focal com 15 professoras e sistematizou as concepções sobre avaliação por elas expressas.

⁴ O Quadro respeita as terminologias utilizadas pelos produtores dos estudos em questão.

No caso do Rio Grande do Norte, o estudo não envolveu professores da rede estadual de ensino, apenas da rede municipal, ao que tivemos a oportunidade de, enquanto professora atuante no AEE, participar da pesquisa, expressando nossas inquietações com o fazer cotidiano em Salas de Recursos. A oportunidade foi positiva e reforçou nosso desejo de ouvir os professores da rede estadual, que não participaram da pesquisa, o que naquele momento se configurou para nós, como um desejo investigativo, ficava cada dia mais acentuado.

No que concerne ao Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025) aprovado pela Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, que contempla a Educação Especial prioritariamente, na Dimensão 1: universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica, meta 4, composta por 14 estratégias, acreditamos que nosso estudo vem ao encontro do PEE, uma vez que trazemos inquietações de professores do AEE e nos propomos a repensar *com eles*, ações formativas, bases documentais, o lugar do AEE na escola e a construção identitária dos profissionais que atuam nos espaços de SRM.

Assim, o estado da arte pautou-se em levantamento que considerou o período de janeiro de 2008 até novembro de 2018, não sendo encontradas, nas fontes mencionadas, produções que sistematizem a discussão sobre as representações sociais de professores do AEE. Nesse traçado, quando tratamos da associação direta entre os dois descritores de nosso interesse (AEE e RS), verificamos que existe um campo amplo para discussões que podem ser travadas à luz da Teoria das Representações Sociais e, aos que se proponham, os caminhos para novas pesquisas estão abertos aos desbravadores.

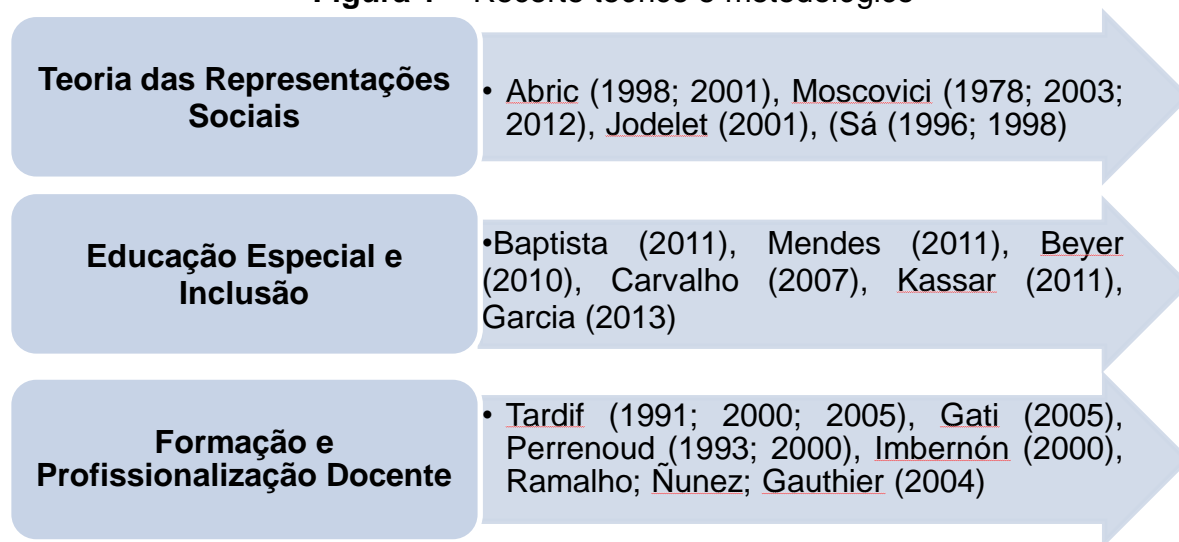
Pelas razões expostas, entendemos que esse estudo pode trazer contribuições aos que pretendam desenvolver pesquisas relacionadas à temática sobre como os professores das Salas de Recursos Multifuncionais representam o AEE e colabore com os pressupostos da Educação Inclusiva e com o fazer do Atendimento Educacional Especializado.

Face ao exposto, foi nosso desejo encarar o desafio de verificar como os professores do AEE que atuam nas escolas estaduais da cidade do Natal/RN, representam tal atendimento. Sendo assim, desenvolvemos *com* esses profissionais um Grupo Reflexivo para discussão que fosse propositivo dentro desse processo.

Situamos a pesquisa dentro de uma abordagem qualitativa pois, segundo Gomes (2013, p. 80), “ao analisarmos e interpretarmos informações geradas por uma pesquisa qualitativa, devemos caminhar tanto na direção do que é homogêneo quanto no que se diferencia dentro de um mesmo meio social”

A Figura 1 a seguir apresenta recorte teórico e metodológico evidenciado ao longo do texto doutoral, trazendo os principais autores com os quais dialogamos:

Figura 1 – Recorte teórico e metodológico



Fonte: elaboração própria (2021).

Tomamos como embasamento teórico e metodológico a Teoria das Representações Sociais desenvolvida em 1961 por Moscovici, uma vez que se propõe a buscar [...] “possibilidades de reconstrução teórica, epistemológica e metodológica” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 1995, p. 17). Para apreensão das representações utilizamos a Teoria do Núcleo Central (TNC) desenvolvida por Jean-Claude Abric. Adotamos ainda, um dos métodos de recolha de dados propostos pelo autor: a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que, no tópico sobre os referenciais teóricos e metodológicos, será sumariamente descrita.

1.2 Objetivos

Diante da problemática aqui delineada, acreditamos que este estudo vem reiterar a necessidade de escuta dos profissionais do AEE, ao mesmo tempo em

que reafirma a perspectiva de uma educação inclusiva. Ainda, adquire relevância por possibilitar o repensar de ações formativas e da prática pedagógica proporcionada nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Esperamos que este possa contribuir para o diálogo com outros estudos sobre inclusão escolar, formação do profissional do AEE, práticas pedagógicas e os caminhos da atual política direcionada à pessoa com necessidades educacionais especiais. Ratificamos: estamos tratando de um campo de investigação multifacetado, com amplas possibilidades para o desenvolvimento de pesquisas sobre representações sociais dos professores do AEE e demais profissionais dos serviços de apoio da Educação Especial.

Dentro das inquietações que suscitaram a sistematização de tal estudo doutoral, definimos como objetivo principal:

- ✓ Investigar as representações sociais dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais da rede estadual da cidade do Natal/RN.

Em se tratando dos objetivos específicos e complementares pensados para o estudo, elencamos:

- ✓ Identificar o conteúdo das representações sociais sobre Atendimento Educacional Especializado construídas pelos professores;
- ✓ Entender, a partir dos discursos docentes, como se constrói a compreensão de Atendimento Educacional Especializado;
- ✓ Propor, com base nas demandas do campo de pesquisa, um modelo de Plano de Atendimento Educacional Especializado e uma Proposta de melhoria das informações sobre a Educação Especial no Sistema Integrado de Gestão⁵ (Sigeduc).

⁵ Destacamos aqui a valorosa contribuição da então Secretária de Educação, professora Dra. Betânia Leite Ramalho e sua equipe, que a partir de 2011, iniciam o processo de implantação do Sigeduc no estado do RN. A respeito da idealização, implantação e funcionalidades do mesmo, recomendamos visualizar o estudo doutoral da professora Dra. Ana Paula dos Santos Oliveira Flor (2019) orientado pela professora Betânia, disponível no Banco de Teses e Dissertações da UFRN.

Assim, para alcançar os objetivos expressos, nos ancoramos na perspectiva teórico e metodológica fornecida pela Teoria das Representações Sociais, na busca por responder nossa questão de partida, verificar a consonância com o objeto de estudo e tecer diálogos com os achados da pesquisa.

2 A GRANDE TEORIA: AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

*“Existem épocas em que tudo parece depender da vontade da maioria, e épocas nas quais a obstinação de alguns indivíduos, de alguns grupos, é suficiente para decidir o curso das coisas”
(Serge Moscovici, 1981)*

Neste capítulo sistematiza-se a pesquisa bibliográfica em torno da Teoria das Representações Sociais, também chamada de A grande teoria, pontuando os conceitos centrais e que foram fundamentais à construção e compreensão em torno do objeto de estudo.

Autores como Doise (2014) fazem menção à TRS como a grande teoria, e outros, como Sá (1998) que também a reconhece como tal, refere-se fazendo a ressalva quanto às diferentes abordagens da teoria a partir da contribuição de alguns teóricos.

A grande teoria das representações sociais [...] desdobra-se em três correntes teóricas complementares [...]. Não se trata por certo de teorias incompatíveis entre si, na medida em que provêm todas de uma mesma matriz básica e de modo algum a desautorizam (SÁ, 1998, p. 65).

Assim, nesse capítulo, apresentamos, como dito, conceitos basilares da teoria e adentramos na Teoria do Núcleo Central enquanto abordagem definida para referendar as etapas de análise dos dados.

2.1 Situando a Teoria das Representações Sociais

A inclinação para o aporte teórico-metodológico da Teoria das Representações Sociais deu-se por ser uma “modalidade de conhecimento particular tendo a função de elaboração dos comportamentos e da comunicação entre os indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27), ou seja, por proporcionar o compartilhamento de saberes e fazeres entre sujeitos e objetos sociais que estão situados num dado tempo e espaço histórico.

A teoria tem seu surgimento atrelado aos estudos da Psicologia Social, o que sugere uma ponte entre as duas áreas (Psicologia e Sociologia) e a possibilidade de apreensão da interdependência social dos sujeitos históricos. Para efeitos desse

estudo, não temos por objetivo traçar o caminho histórico da psicossociologia, mas situar de onde nascem as raízes epistemológicas da teoria.

Assim, a TRS tem como seu principal idealizador teórico, o francês Serge Moscovici, que ao propor um estudo doutoral (*La Psychanalyse, son image et son public*), sobre as representações sociais de Psicanálise na França em 1961, veio afirmar como o pensamento do senso comum, não é o mero “conhecimento vulgar”, mas pensamento dotado de racionalidade e com expressão para determinado grupo social.

Moscovici afirma que “[...] a primeira violência anti-semita ocorreu nas escolas e universidades por pessoas estudadas que queriam legitimar o pensamento científico e diminuir o senso comum [...]” (MOSCOVICI *apud* WOLTER, 2015, p. 32). Assim, Moscovici não só reconhece como valoriza o saber do senso comum, intrigava-o entender como esses saberes poderiam ser comprovados no campo do domínio científico. Para ele, existe racionalidade no senso comum, e de algum modo, é isso que explica/justifica proposições como: chover no dia de São José é sinal de bom inverno ou que comer doce faz com que a mãe “dê” muito leite, dentre outros exemplos que poderíamos elencar.

Nesse desenho, trazemos o cerne da preocupação de Moscovici ao nos relatar:

[...] quando comecei minha pesquisa na França, tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum. Ainda mais, não os considerei como algo tradicional, ou primitivo, como mero folclore, mas como algo muito moderno, originando-se parcialmente da ciência, como a configuração que assume quando se torna parte da parcela da cultura. Vi a transformação do conhecimento científico em senso comum como uma área de estudo possível e excitante (MOSCOVICI, 2003, p. 311).

A beleza da defesa de Moscovici, reside em não hierarquizar os dois conhecimentos, engendrando um esforço em compreender como os sujeitos elaboram um saber do senso comum, como transformam o saber científico em senso comum e não o contrário, e ainda, como os saberes circulantes interferem nesse processo de modo a transformar o que lhe é não familiar em familiar.

Autores como Wolter (2015) apontam a contribuição do estudo doutoral de Moscovici, principalmente por trazer a gênese representacional, algo geralmente esquecido pelos pesquisadores, mostrando como essa nova representação nasce pelo embate, pela polêmica entre os sujeitos.

Contudo, autores como Farr (1994), Minayo (2001), Lahlou (2014), destacam que, as bases da teoria, estão atreladas às contribuições fundantes de sociólogos, antropólogos, psicólogos, nomes como: Simmel, Piaget, Freud e Durkheim⁶, este último apontado, pelo próprio Moscovici (2001) como o primeiro responsável por utilizar a expressão representações coletivas, dando conta assim, da extensão do conhecimento elaborado no âmbito de um grupo social.

Em resumo, o conceito de representações coletivas é ao mesmo tempo forma de conhecimento e guia para as ações sociais, justamente os sentidos mais desenvolvidos por toda a corrente da Psicologia Social desenvolvida e liderada por Serge Moscovici (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Moscovici amplia, não de modo imediatista, a concepção de Durkheim, rechaçando explicações baseadas em perspectivas individuais para tratar e analisar realidades sociais (PORTO, 2009). Para Farr (1994) a conceituação de Moscovici dá conta de modelos sociais mais avançados e dentro da produção teórica do referido autor, uma das principais conceituações de representação social apresentada nos aponta para

[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. [...] são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Um ponto crucial e sensível em sua teoria é a forma com que propõe o revisar do status epistemológico desse senso comum a tanto vulgarizado. Nessa perspectiva, os objetos (no caso de Moscovici, a Psicanálise), precisam ser investigados valorizando o que emerge do convívio dos grupos sociais, ou seja, envolve perceber as expressões, sejam culturais, corporais, linguísticas, relacionais, e até normativas. Ele vem tratar como fenômeno aquilo que antes era tratado apenas como conceito (MOSCOVICI, 2003).

Moscovici traça conceituações para a representação entendida como algo que [...] “fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime” [...] e dentro dessa compreensão acerca do que é uma representação destaca que a RS [...] “é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” pois, “uma representação é

⁶ Destaque-se ainda Weber e a escola fenomenológica representada por Schutz, Marx e os marxistas, que não trabalham diretamente o conceito, mas abordam a expressão (MINAYO, 1994).

sempre uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1978, p. 26-27).

Considerando essas diversas expressões, na TRS existem espaços distintos e bem demarcados que implicam em saberes nem sempre distantes, mas distintos. Aqui nos referimos ao universo consensual e reificado, que Arruda (2002, p. 130) define: “o universo consensual seria aquele que se constitui principalmente na conversa informal, na vida cotidiana, enquanto o universo reificado se cristaliza no espaço científico, com seus cânones de linguagem e sua hierarquia interna”. Contudo, [...] “ressalva-se que as representações sociais, como conhecimento científico popularizado, não são uma apropriação da racionalidade científica, que permanece no distante universo reificado” (NÓBREGA, 2017, p. 161), elas estão manifestas no âmago das relações entre os indivíduos, numa perspectiva sistêmica, pois nem todo grupo é social.

A respeito da Representação Social, Melo (2014, p. 271) menciona que esta é

[...] elaborada pela atividade simbólica e psicossocial do indivíduo enquanto ser social que, assim, apreende seu ambiente. Portanto, só pode ser compreendida se também for compreendido o contexto histórico no qual é produzida. É processo e produto da relação entre a atividade mental e a práxis social. Dessa forma, a representação social está sempre referendada a alguma coisa (objeto) e a alguém (sujeito). Por isso, configura-se como um conjunto de conceitos, significações e interpretações construídos e partilhados entre os pares.

Nesse sentido, Melo (2014) vem destacar as interfaces entre conhecimentos construídos no âmbito de um grupo que apresenta especificidades e apreende o mundo à sua maneira, com base em um contexto social carregado de significações. Assim, Melo (2014) caminha em direção à proposição de Jodelet, para quem a representação “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22), é, pois, “um guia para a ação”, uma proposição prática com base nos (com)partilhamentos construídos pelo/no grupo.

Para Moscovici, toda representação tem duas faces: uma icônica e outra simbólica que são [...] “interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2011, p. 46). Desse modo,

tratamos de um sistema de significação/interpretação de um grupo, mas também de um sujeito, pois como nos diz a máxima gestaltiana, “o todo é sempre mais do que a soma das partes”.

Dentro do modelo teórico fundado por Moscovici, um conceito pouco abordado em trabalhos de pesquisa desenvolvidos à luz da Grande Teoria, é o de Themata, que aparece tardiamente na obra de Moscovici, sendo utilizado inicialmente pelo filósofo Holton sob a designação de thema ou themata, mas que, dentro da gênese das representações sociais pode ser entendido como o plural de tema, modificando-se da concepção abordada pela filosofia das ciências com Holton, mas dentro da psicologia social baseada em conceitos e imagens que influem na formação das RS. Moscovici e Vignaux afirmam que:

[...] os temas, ou análises temáticas, expressam uma regularidade de estilo, uma repetição seletiva de conteúdos que foram criados pela sociedade e permanecem preservados pela sociedade. Eles se referem às possibilidades de ação e experiência em comum que podem se tornar conscientes e integradas em ações e experiências passadas. Em síntese, a noção de tema indica que a possibilidade efetiva de sentido vai sempre além daquilo que foi concretizado pelos indivíduos ou realizado pelas instituições (MOSCOVICI; VIGNAUX, 2003, p. 224).

Assim, o “princípio organizador” ou themata perpassa todo o processo de constituição de uma representação até que ela chegue ao patamar de sua função social, de seu caráter inacabado, mutante, transformador, que modifica-se em função do tempo histórico, do fazer dos sujeitos sociais em interrelação em seus grupos sociais.

Auxiliando nesse processo de mutação das RS, Moscovici destaca a influência de 3 mecanismos de comunicação utilizados pela mídia para repassar informações, são eles: a difusão, propaganda e propagação. O primeiro deles, objetiva atingir o grande público por meio da divulgação de informações mais gerais; a propaganda visa a constituição de RS, e, por fim, o terceiro mecanismo, a propagação, que como o nome nos sugere, visa atingir e influir nas atitudes dos grupos sociais (MOSCOVICI, 1978). Esses 3 mecanismos atuam na mutação das RS principalmente a partir do papel fundamental da imprensa, dos veículos de comunicação, no que concerne à disseminação de um universo consensual que insere-se no âmbito de práticas sociais amplamente estabelecidas pelos sujeitos

A teoria apresenta especificidades e abordagens diferenciadas que objetivam a apreensão do fenômeno, ao que expomos na sequência, a perspectiva adotada para nosso estudo acerca das RS de professores do Atendimento Educacional Especializado.

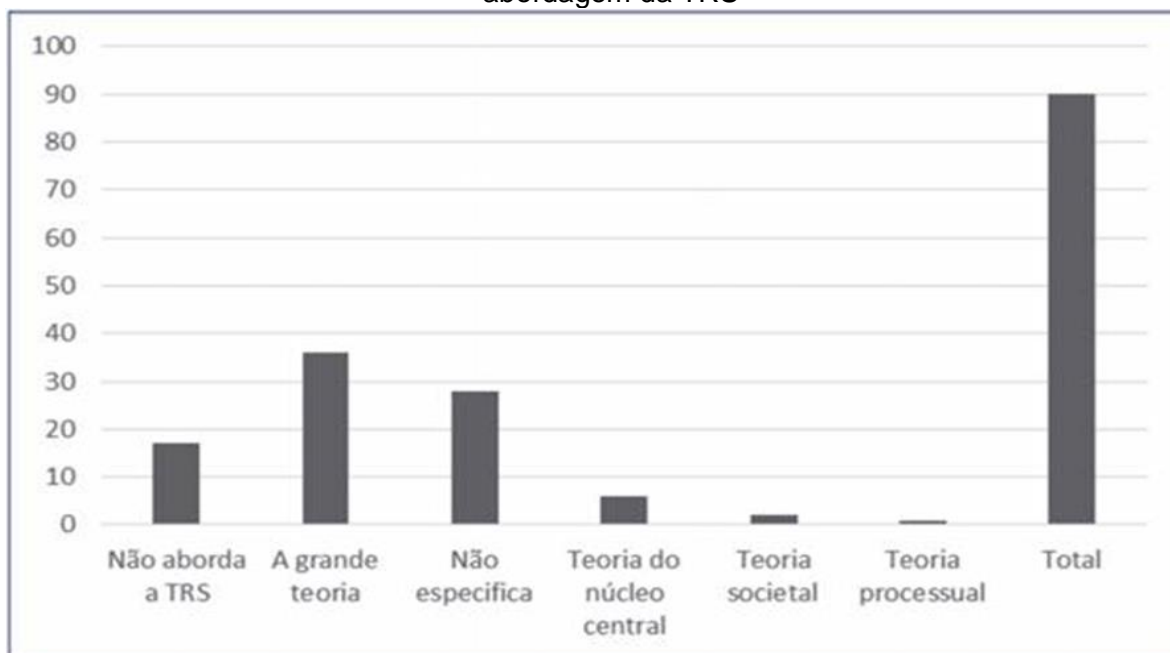
2.2 Teoria do Núcleo Central: uma perspectiva de apreensão das Representações Sociais

Como dito, a Teoria das Representações Sociais (RS) tem em Moscovici seu principal sistematizador e vem sendo amplamente empregada para investigações científicas nas mais variadas áreas do conhecimento, principalmente por possibilitar uma abertura metodológica que é facilmente identificada na variedade de pesquisas que se utilizam do referencial teórico desta abordagem.

Essa teoria sofre subdivisões interpretativas que revelam seu caráter multifacetado, mas que não deixam de dialogar e se articular entre si. Dessa subdivisão temos três abordagens: a dimensional ou processual cuja principal sistematizadora é Denise Jodelet; a abordagem societal no nome de Willem Doise e a abordagem estrutural com Jean-Claude Abric; abordagens que são utilizadas em diversos tipos de pesquisas: experimentais, etnográficas, interventivas, etc; o que nos traz à tona sua característica plurimetodológica, identificada também nas diversas formas de recolha de dados, valendo-se desde questionários, entrevistas, grupos focais, até técnicas mais peculiares da perspectiva estrutural das RS.

Pesquisa realizada por Martins-Silva em 2016 apresenta levantamento bibliométrico acerca dos estudos organizacionais nas produções científicas realizadas entre 2001 e 2014 no Brasil. O estudo demonstra que uma boa parte das pesquisas não tomam a TRS por modelo teórico e metodológico. Um recorte do estudo é apresentado no gráfico a seguir, e nele é possível perceber que, dentre as pesquisas que adotam a TRS, a maior incidência dos usos tem por base a perspectiva moscoviciano e, na sequência, situam-se os estudos relacionados à abordagem estrutural.

Gráfico 1 – Frequência absoluta de artigos publicados de 2001 a 2014 por tipo de abordagem da TRS



Fonte: Martins-Silva *et al.*, 2016.

Apesar da pesquisa tratar dos estudos organizacionais, destacamos a ampla utilização da TRS nas diversas áreas (ALMEIDA, 2009) e, embora a perspectiva processual apareça com a menor frequência no estudo mencionado, não podemos deixar de destacar a importante contribuição de Denise Jodelet, uma das principais responsáveis pela disseminação da teoria (ARRUDA, 2002), tendo publicado em 2011, um balanço sobre as pesquisas envolvendo a TRS no Brasil, estudo que aponta a expansão quantitativa e qualitativa de uma “escola brasileira” que tem se debruçado e colaborado para o avanço da teoria (JODELET, 2011).

Jodelet é responsável por desenvolver um estudo doutoral que tem a loucura como objeto representacional, no qual faz uma imersão profunda numa comunidade francesa a fim de identificar as representações sociais dos moradores que conviviam com pessoas com quadro de doença mental, tecendo análises minuciosas que foram sistematizadas em seu livro *Loucuras e Representações Sociais*, publicado em 1989 sendo referência de estudo pormenorizado acerca do fenômeno da loucura.

Jodelet (2001) propõe que ao estudar uma representação social, 3 questões precisam ser respondidas: Quem sabe e de onde sabe? O que e como se sabe? Sobre o que se sabe e com que efeito? Nas considerações da autora, essas três

questões centrais auxiliam na apreensão da relação do sujeito com o objeto representacional.

A elaboração de representações sociais se dá no intercâmbio das relações estabelecidas num universo social e diz respeito tanto ao agrupamento de fenômenos quanto ao conceito que os engloba e ainda à teoria que os explica (VALA, 1993). Dentro desse entendimento,

[...] as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do seu conteúdo cognitivo, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção. Ou seja, a partir das funções simbólicas e ideológicas a que servem e das formas de comunicação onde circulam (SPINK, 1993, p. 300).

A compreensão dos fenômenos sociais tem por base tornar familiar aquilo que não é familiar, algo proposto por Moscovici em 1961, e que, segundo ele, acontece por dois processos: o de ancoragem e o de objetivação. O primeiro [...] “refere-se à inserção orgânica do que é estranho no pensamento já constituído. Ou seja, ancoramos o desconhecido em representações já existentes”, já a objetivação, [...] “é essencialmente uma operação formadora de imagens, o processo através do qual noções abstratas são transformadas em algo concreto, quase tangível” (SPINK, 1993, p. 306).

A objetivação traduz uma concepção, um conceito do universo científico em uma imagem, é esse objeto ancorado que vai permitir a construção dos pilares de um saber mais robusto, compartilhado, objetivar a ancoragem é tarefa complexa, que torna algo subjetivado em concreto, quase palpável, que permite aos sujeitos compreender algo que estava na abstração em algo próximo aos olhos, tornando possível aos sujeitos interpretá-lo e compartilhá-lo.

A ancoragem vai permitir que os sujeitos acrescentem à imagem ou objeto desconhecido um conceito, uma rede de significações que é permeada pela linguagem e permitirá a construção de uma teia de compartilhamentos, dentro de um grupo social permeado por crenças, juízos, concepções, ao que esse objeto passa a ter significações que variam de um indivíduo para outro, pois como nos sublinha Jodelet sobre as representações, elas

[...] devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação

– a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual eles têm de intervir (JODELET, 2001, p. 26)

Feito o devido registro acerca da valorosa obra de Jodelet, apresentaremos um recorte do enfoque proposto pela abordagem estrutural das representações ou Teoria do Núcleo Central (TNC), como é comum ser chamada. Isto porque, é dentro dessa abordagem que tentamos apreender nosso objeto de estudo. Assim sendo, temos, sem dúvida, na figura de Abric, o grande responsável pela sistematização da TNC, contudo, não podemos deixar de mencionar o reconhecido trabalho do Grupo do Midi, como se convencionou chamar o Grupo Francês de pesquisadores do Mediterrâneo.

Ao longo de sua exposição acerca da TNC, podemos inferir que, Abric aprofunda alguns aspectos específicos da teoria, mas o faz de maneira respeitosa para com os princípios da TRS. Dito isto, passamos a caracterizar esta perspectiva de interpretação que está focada na dimensão cognitiva e estrutural da representação. Assim, a Teoria do Núcleo Central, é uma Teoria que vem exercer papel complementar à TRS.

Com isso, julgamos ser necessário expressar a conceituação dada por Abric ao que compreende ser a RS, pois entendemos que está diretamente relacionada a todo o tracejado elaborado por Moscovici. Assim, Abric nos apresenta:

Uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes; ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular composto de dois subsistemas em interação: um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico (ABRIC, 1998, p. 2).

Esses dois sistemas (central e periférico) são constituintes da representação, que por sua vez, possui quatro funções atribuídas por Abric (1998), a saber:

- ✓ Função de saber: refere-se ao conhecimento adquirido e integrado ao senso comum dos sujeitos;
- ✓ Função de identidade: refere-se ao papel de cada sujeito no universo social, definindo e preservando a identidade do grupo;
- ✓ Função de orientação: funciona como o guia de comportamentos que se baseiam na finalidade de dada situação e de regras;

- ✓ Função de justificação: se a função orientadora funciona como o guia de comportamentos, a justificadora vai incidir sobre a etapa posterior, que a de justificar os comportamentos e as tomadas de decisões.

O entendimento de Abric (1998), baseado na proposição de Moscovici acerca do “núcleo figurativo”, é de que a representação é formada por uma estrutura de hierarquização que agrupa crenças, valores, emoções, informações e opiniões que se encontram dispostas em uma estrutura com elementos centrais e outra que congrega elementos subordinativos ou periféricos.

Destarte, “toda representação está organizada em torno do núcleo central ou núcleo estruturante, que determina, ao mesmo tempo, sua significação e sua organização interna. O núcleo central é um subconjunto da representação” (SÁ, 1998, p. 67). Importa entender, então, como os sujeitos sociais, os grupos constroem seu repertório representacional e realidade.

Nessa perspectiva, é possível acessar o conteúdo figurativo e simbólico do núcleo central das representações sociais, e este núcleo, no entendimento de Flament (1994, p. 80) “como formas de pensamento prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados”, ou seja, o núcleo diz respeito fundamentalmente ao que dá significação à RS, sem contudo, dispensar as respostas periféricas, pois “constituem o essencial do conteúdo da representação: seus componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos” (ABRIC, 1998, p. 31).

Ainda de acordo com Abric, o Núcleo Central (NC) possui três funções estruturantes e bem definidas, a saber:

- i) uma função **geradora** é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- ii) uma função **organizadora** é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo central é o elemento unificador e estabilizador da representação.
- iii) uma função **estabilizadora**, seus elementos são os que mais resistem às mudanças. Através dessa função, é possível perceber diferenças essenciais entre representações (ABRIC, 1998, p. 31, grifo nosso).

Assim, o NC configura-se como a unidade de maior estabilidade e que assegura preservação e propagação das representações de determinado grupo, sendo por essa razão, mais resistente a mudanças. Dentro dessa perspectiva, Abric

destaca ainda que, o NC possui duas dimensões, uma funcional e outra normativa, que são determinadas pelo tipo de relação estabelecida entre os sujeitos com o objeto representado. As dimensões na explicação do próprio Abric (1998, p. 22):

- dimensão **funcional** [...] quando as situações possuem finalidade operatória: serão privilegiados, portanto, quando os elementos mais importantes do provável núcleo central da representação estão relacionados a realização de tarefas [...]
- dimensão **normativa** em todas situações em que intervêm diretamente nas dimensões socioafetivas, sociais ou ideológicas. Nesses tipos de situações, se pode pensar que uma norma, um estereótipo, uma atitude fortemente marcada estarão no centro da representação. (Grifo nosso).

O NC vai ser sempre definido pelo tipo de relação que os sujeitos estabelecem com o objeto representacional. A dimensão normativa dá a tônica ideológica atribuída pelos sujeitos e a funcional as condutas, as práticas dos sujeitos históricos, dois processos desencadeados pelo que Abric chamou de ativação, que é toda vez que se recorre aos elementos valorativos do núcleo central para traçar justificativas, as quais podem ter mais ou menos componentes afetivos ou cognitivos.

Em relação às dimensões tratadas, Sá (2002), reforça que, a dimensão funcional é acionada pelas condutas sociais, enquanto a dimensão normativa está diretamente relacionada às narrativas de determinado grupo social. É, pois, no NC onde encontramos os elementos de maior estabilidade (ABRIC, 1998), são os elementos mais caros e mais protegidos pelo grupo.

No que concerne à unidade periférica, esta possui elementos de maior instabilidade, e por isso mesmo, é mais mutável, tem a função de resguardar o núcleo central, mas por sua característica de ligação às experiências individuais, é ela que irá permitir possíveis adaptações. “Sendo assim, ligado à ideia de centralidade, surge o conceito de sistema periférico, onde ocorrem atualizações e contextualizações da dimensão normativa” (GONÇALVES, 2016, p. 98).

De acordo com Spink (1995), a RS possui elementos periféricos que mantêm uma relação de interdependência com o núcleo central. Estes estão relacionados, principalmente aos atributos individuais, ao que é experienciado por cada indivíduo, sendo assim, mais flexível e possibilitando mudanças no modus operandi. Seria então, um elemento de menor valor frente à apreensão de uma representação social? Abric (1998) vem nos afirmar que não, que o sistema periférico pode

apresentar características de flexibilidade, mas que isso é positivo e pode ser indicativo de uma representação que encontra-se em processo de transformação.

Esse sistema periférico cumpre com três funções primordiais: função de concretização, função de regulação e função de defesa.

Função de concretização: [...] constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamento. Eles permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis.

Função de regulação: mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação.

Função de defesa: o núcleo central de uma representação resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. Então, o sistema periférico funciona como o sistema de defesa da representação [...] (ABRIC, 1998, p. 32, grifo nosso).

De igual modo, uma representação é constituída pela anexação de elementos variados e ao longo do processo de mediação entre o objeto e o sujeito, existe a necessidade de responder a três funções básicas das RS, a saber: concretização, regulação e defesa. A primeira tem por base a mediação estabelecida pelos elementos periféricos com o núcleo central e a realidade concreta na qual se dá a representação; a segunda função respeita à flexibilidade, maleabilidade e mutação das RS incorporando aos elementos periféricos novas informações do contexto em questão; por fim, a defesa, que como o próprio nome nos sugere, vai preservar e manter intactas as características que configuram o núcleo central (ABRIC, 1998).

O enveredar pela Teoria das Representações Sociais numa abordagem estrutural é, de imediato, tentador, principalmente por sua perspectiva metodológica, como já mencionado, contudo, faz-se imprescindível conhecer os princípios da teoria e tomar por base a orientação das três etapas preconizadas por Abric (1998), ao nos apontar a verificação do conteúdo da representação, a inquirição da estrutura dos elementos periféricos e do núcleo central, e por fim, a apuração da centralidade, que deve ser realizada no intuito de confirmar ou refutar a centralidade dos elementos mais significativos ao grupo investigado.

Com base em proposições de autores como Oliveira (2015) com a ideia de associação celular e Sá (1996) com a capa de livro em espiral fazendo referência ao movimento das RS, Melo (2018) e colaboradores organizam um esquema em espiral para sistematização gráfica dos elementos representacionais que revelam-se na

Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), denominado de espiral de sentidos. Tal organização gráfica respeita o entendimento de Vergès (1999) acerca da estruturação representacional em quadrantes, no qual temos um núcleo central e quadrantes que representam elementos mais próximos a esse núcleo e elementos periféricos.

Frente ao exposto, avaliamos que, diante das incontáveis possibilidades de estudo, os interessados em navegar pela TRS podem se utilizar de mecanismos variados de navegação, não tendo necessariamente um guia padrão a ser seguido. A esse respeito, o próprio Moscovici (2001 p. 14-15) nos diz ser:

[...] fundamentalmente contra a tendência em fetichizar um método específico. A teoria das representações sociais, mesmo que isso possa suscitar resistências ou discordâncias entre nós, permanecerá criativa por tão longo tempo o quanto ela souber aproveitar as oportunidades de cada método disponível possa oferecer [...].

O propósito com a discussão acerca das inúmeras possibilidades e aberturas metodológicas fornecidas pela TRS é similar: lancemos mão dos instrumentos disponíveis e naveguemos...

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DELINEAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

3.1 Marcos legais da educação especial: breve panorama

Ribeiro (2003) afirma que as discussões em torno da Educação Especial e da Inclusão não são tão recentes e sublinha a necessidade de fazer uma digressão histórica como forma de conhecer as raízes filosóficas, sociológicas e até psicológicas destas áreas. Para essa investigação, faremos um breve resgate da educação especial a partir da década de 1970 de século XX, por ser este o período do discurso pela democratização do ensino, da estruturação da Lei nº 5.692/71 e do relatório Warnock, entre outros marcos igualmente importantes.

Autores como Plaisance (2010) e Carvalho (2007) apontam o Relatório Warnock, elaborado em 1978 por Mary Warnock e apresentado ao Parlamento do Reino Unido, como um dos primeiros documentos a tratar da conceituação de necessidades educacionais especiais. Nele, a autora já apresentava sugestões de modificações para atender pessoas com deficiência a partir da compreensão de que a deficiência em si não deve ser a justificativa para o não aprender. Para Laplane (2006), o Relatório é um marco importante quanto à compreensão de que as crianças têm necessidades diferentes e que, por isso, não devem ser estigmatizadas. Destaca ainda, a importância desse documento para as discussões travadas *a posteriori* acerca da inclusão.

A Lei 5.692/71 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 61, traz a mudança de terminologia para os então chamados cursos primário, ginásial e colegial passando para o ensino de primeiro e segundo graus. Essa é a mudança mais evocada quando tratamos deste documento, mas no contexto da Educação Especial, precisamos destacar o Artigo 9º que fala “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Eram tempos ditatoriais e a Lei foi promulgada por Médici com o intuito principal de profissionalizar a mão de obra que iria contribuir para o chamado milagre brasileiro, referência feita ao crescimento acelerado da industrialização no país.

Em 1972, temos um marco importante quanto à sistematização das ações da Educação Especial, que foi a criação, pelo MEC, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) com o objetivo de ter um órgão de referência que centralizasse as ações em torno de tal modalidade. Nesse período, aqui no Brasil, ainda vivenciávamos o modelo integracionista com implantação de diversas classes especiais. É com a Constituição Federal de 1988 que podemos identificar passos mais voltados para a universalização do ensino, uma vez que a educação passou a ser entendida como direito social. Destaque deve ser feito ao seu Artigo 208 que trata do acesso de todos à educação pública e atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990 destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia, organizada pelo Banco Mundial e UNESCO. Nesta, o objetivo foi disseminar a equidade e o respeito às necessidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca de 1994 é citada por Ribeiro (2003) como um dos documentos mais controversos, uma vez que cita que as escolas devem acolher todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. A ideia era “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (UNESCO, 1994).

Aqui no Brasil, em 1994, mencionamos a publicação da Política Nacional de Educação Especial, cujo objetivo principal foi orientar a organização da integração instrucional na qual sublinhava-se que o acesso destinava-se aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). O documento em questão demonstra já em sua apresentação, a tônica segregacionista e, na sequência, apresenta revisão conceitual de tópicos voltados à potencialidade, incapacidade e normalização, princípios fundantes da integração. Faz menção ao espaço de realização do AEE em *Sala de recursos* destinada à complementação, no entanto, não traz referência à suplementação. Assim, para além da revisão de conceitos segregacionistas, o que observamos de modo geral, na Política de 94 é a manutenção do entendimento de que a responsabilidade pela educação dos *não normalizados*, é apenas da educação especial.

Pouco depois, no que concerne à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, Kassir (2011, p. 51) nos fala que esta traz “preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país”. Na referida Lei adota-se o princípio da inclusão, porém alguns autores, como é o caso de Ribeiro (2003) e Beyer (2010), questionam o trecho que expomos a seguir: “o ensino deve ser ministrado a todas as crianças, jovens e adultos com Necessidades Educativas Especiais preferencialmente no sistema comum de ensino”. A justificativa para tal questionamento é a de que o termo preferencialmente dá abertura para a exclusão, o que iria de encontro ao que é propagado nesse período histórico e no próprio documento.

Para além do Atendimento Educacional Especializado, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, vêm propor outras medidas de apoio. Citamos o Art. 15:

A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de seus projetos pedagógicos as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2001a, p. 13).

Configura-se, assim, a transversalidade da Educação Especial que deve perpassar todos os níveis de ensino do processo de escolarização do sujeito, que tem a possibilidade de, no contexto escolar, ter suas necessidades atendidas por meio de condições curriculares adequadas. Destacamos, ainda, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que buscou apoiar a formação de gestores e educadores a partir do seu princípio norteador: “garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino” (BRASIL, 2006a) que inicia, pela via do processo formativo, a disseminação dos princípios da inclusão entre gestores e educadores das escolas públicas da rede básica de ensino, e em nível de Educação Superior, o Programa Incluir (BRASIL, 2005), que segundo Baptista (2011), são programas que vieram consolidar os princípios inclusivos na atual política de Educação Especial.

Em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) corrobora com os pressupostos de uma educação inclusiva ao reconhecer que muitas ações são necessárias até que cheguemos a esta construção tão idealizada, para alguns utópica, que é a inclusão. Dentro da variedade de ações o PDE destaca:

[...] a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2007, p. 63).

Na continuidade, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva vem delimitar o público alvo da educação especial, que são: [...] “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” [...] (BRASIL, 2008a, p. 8).

O Decreto Nº 6.571/08 é revogado pela instituição do Decreto 7.611/2011 que vem definir a função do Atendimento Educacional Especializado: “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008b).

Mencionamos como igualmente importante o Plano Nacional de Educação de 2010 que sistematiza em sua meta 4, a universalização para a população entre 4 e 17 anos, do atendimento escolar na rede regular de ensino, para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O traçado histórico e político apresenta recorte do delineamento de parte do aparato legal em torno da construção de uma perspectiva educacional que traz a trama de interesses diversificados, com representatividade de segmentos distintos da sociedade, principalmente no que diz respeito ao envolvimento na luta por direitos humanos pautados no princípio de que todas as pessoas, indistintamente, devem ter acesso à educação que acolha, respeite e valorize as diferenças.

Da égide do aparato jurídico, é inegável o lugar conquistado pelos diversos segmentos representativos de pessoas com deficiência na busca por inclusão, o que foi impulsionado em grande medida por interesses políticos e econômicos de uma sociedade que prima pelo capital e viu na crescente participação das pessoas com deficiência um campo lucrativo de maior poder de compra de bens e serviços.

A respeito do AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais, trataremos mais adiante quando da discussão a respeito da formação do professor responsável por esse atendimento. Para finalização deste breve transitar histórico, destacamos a

avaliação feita por Magalhães (2011, p. 28-29) quanto às políticas públicas voltadas para a inclusão, destacando que não devemos incorrer no erro simplista de associar a inclusão de alunos com deficiência à mera solidariedade. E finaliza: “A inclusão em suas marchas e contramarchas é um substrato da garantia do direito à educação para um setor da sociedade civil que conquista paulatinamente notoriedade nas políticas sociais”.

Neste sentido, faz-se complexo avaliar um tema multifacetado, contudo, sabemos que é cada vez mais imperativo discutir a inclusão à luz do educar para a diversidade, uma vez que tem sido crescente o acesso à escola das pessoas com deficiência e/ou com características diferenciadas de desenvolvimento, prova disso são os dados comprobatórios da rede estadual, que segundo dados do último Censo (de 2017) teve um total de 231.245 estudantes matriculados, dos quais, 5.126 possuem algum tipo de necessidade educacional especial, o que corresponde a um percentual de aproximadamente 2,22% do universo de matrículas.

O Quadro 2 a seguir apresenta o registro da matrícula de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede estadual nos últimos três anos. De 2018 para 2019 é possível observar uma queda no número geral de matrículas, não sendo o mesmo observado na matrícula dos estudantes NEE, nem na matrícula de estudantes no AEE que apresentou aumento considerável de 482 estudantes, dentro do triênio especificado. Segundo relato da gestora da SUESP, este quantitativo que está adentrando as escolas da rede estadual é reflexo de um trabalho histórico em prol da inclusão e, principalmente, pela figura do professor de apoio presente em boa parte das escolas que possuem estudantes que necessitam da intervenção deste profissional. Assim, não poderíamos deixar de mencionar os desdobramentos da mediação pedagógica desses professores e o quanto vêm colaborando para o processo de inclusão.

Quadro 2 – Número de estudantes matriculados na rede estadual de ensino do RN no triênio 2018-2020

Ano	Estudantes na Ed. Básica	Estudantes com NEE	Estudantes matriculados no AEE
2018	222.043	4.777	2.423
2019	216.927	4.965	2.453

2020	217.756	5.259	2.488
------	---------	-------	-------

Fonte: elaboração própria (2021) com base nos dados do GPD/SEEC, 2020.

Nessa direção, o aumento no número de estudantes com NEE nos remete à uma indagação: tal ampliação ao acesso está sendo acompanhada de efetiva participação nos processos de aprendizagem promovidos nas/pelas escolas?

3.2 O Atendimento Educacional Especializado a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial no Brasil foi por longo tempo organizada de forma substitutiva ao ensino comum, assegurada por uma gama de serviços com recursos humanos e pedagógicos específicos para as pessoas com deficiências. Mudanças nos segmentos sociais, políticos, econômicos, morais e éticos, mobilizaram a universalização na/da educação, enquanto um dos direitos sociais constitucionalmente estabelecidos para todos (BRASIL, 1988), mediante a garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Art. 205). Estabelecendo a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inciso I).

A década de 1990 demarcada pelo movimento político que assumiu a educação como direito de todos, assim corroborado em diversos aparatos jurídicos do país, como: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/1990; LDB (9394/1996); Decreto nº 3.298/1999; Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001; Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009; Decretos nº 6.571/2008 e nº 7.611/2011; Resolução nº 04/2009, Resolução nº 04/2010 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), entre outros já referendados ao longo de nossa exposição sobre o percurso histórico da Educação Inclusiva.

Nesse contexto, ganha força e evidencia o movimento mundial por uma Educação Inclusiva, constituída como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos. Orientação política e filosófica que concebe a

escola como espaço de todos e todas, reconhecendo e valorizando as diferenças diante do processo educativo.

Com isso, a Educação Especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a). A atuação deverá ser de forma complementar ou suplementar à escolarização, não sendo substitutiva, e ainda, integrada à proposta pedagógica da escola regular (BRASIL, 2009a, 2010b).

Com esse enfoque, a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2008) objetiva promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades (BRASIL, 2008a) e transtornos funcionais específicos, de acordo com as Resoluções nº 02/2012 e 03/2016 CEE/RN, nas escolas comuns.

Objetiva também, garantir para que a transversalidade da educação especial ocorra desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado, no contraturno; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008a).

A partir de então, várias diretrizes foram encaminhadas norteando a organização geral e específica, a exemplo: Resoluções, Decretos, Notas técnicas, etc. É notória a amplitude de ações que devem ser articuladas para que seja de fato concretizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Conforme Garcia e Michels (2011) mudanças significativas foram detectadas no curso das diretrizes nos anos de 2008, 2009 e 2010, dentre elas cita a redefinição da compreensão acerca da população a ser atendida pela Educação Especial. Apesar de manter o termo alunos com necessidades educacionais especiais, delimitou o público: deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008a).

E, em relação à definição conceitual da educação especial como modalidade centrada na disponibilização de recursos e serviços. Outro aspecto salientado é a reiteração das diretrizes em relação à característica complementar e suplementar dos serviços evidenciando não ser esta modalidade substitutiva à escolarização. Característica que predominou por longo tempo na organização educacional para as pessoas com deficiência.

Mudanças políticas, pedagógicas e filosóficas na relação educacional-especial e regular são indispensáveis. Conforme Carvalho (2004) para efetivação da educação inclusiva é imperiosa a identificação e remoção das barreiras conceituais, atitudinais e político administrativas, cujas origens são múltiplas e complexas.

Constatação que pode ser vista no estudo de Silva (2016, p. 4) revelando as lacunas a serem preenchidas na implantação da política de inclusão escolar, como:

[...] a falta acessibilidade arquitetônica em alguns prédios, intérpretes em Libras para alunos surdos, mobiliário e equipamentos adequados para as práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência visual e intelectual, ainda precisa-se avançar na acessibilidade comunicacional [...]

Os resultados das pesquisas acima retratam a realidade do país, considerando a amplitude e particularidades de cada contexto. Isto porque, sabemos que as diretrizes políticas repercutem de forma diversa.

Na discussão sistematizada no item 3.1, indicamos a proposição da atual Política Nacional de Educação Especial como um documento importante na orientação ao trabalho pedagógico daqueles que lidam cotidianamente com a premissa de construção de uma escola inclusiva. Aqui, iremos dialogar com a referida Política no intuito de compreender um pouco do Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, que por sua vez consistem em:

[...] espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (ALVES *et al.*, 2006, p. 13).

Esses espaços podem ser de dois tipos: tipo I é a sala que contempla escolas com estudantes público-alvo regularmente matriculado; a do tipo II destina-se às escolas de ensino comum que tenham estudantes cegos registrados no Censo Escolar/INEP. No âmbito do RN, são 42 salas deste porte, que apresentam recursos e maquinário de uso complexo, requerendo do professor o domínio não só do Braille, mas habilidades específicas requeridas ao manuseio do maquinário.

A Política (BRASIL, 2008a) menciona de modo amplo, que os sistemas de ensino devem garantir:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008a, p. 8).

São proposições que certamente ainda não são realidade nos sistemas de ensino, mas tentaremos nos deter ao AEE e aos aspectos mais ligados a este fazer. Assim, dentro do trabalho do Atendimento Educacional Especializado, uma das atribuições do profissional do AEE está direcionada a [...] "atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno com necessidades educacionais especiais ao currículo e a sua interação no grupo" (ALVES et al, 2006, p. 17).

O AEE precisa pensar as práticas pedagógicas institucionalizadas, compreender a dinâmica da sala de aula e da escola. Merece peculiar atenção a prática pedagógica adotada, que pode ser fator determinante para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, pois uma pedagogia que desconsidera as diferenças destes, quanto a seus ritmos, interesses e expectativas, não leva em consideração aspectos basilares do processo de ensinar e aprender. Isto porque

muitas das mudanças a serem realizadas na relação ensino e aprendizagem partem da necessidade do professor de acreditar na capacidade de pensar de seu aluno, para que dessa forma possa estruturar mais claramente as tarefas a serem realizadas em sala de aula (PROENÇA, 2002, p.187).

Nesta direção, não é difícil perceber como vozes são cotidianamente silenciadas no interior de nossas escolas e como desconsideramos a participação dos estudantes na definição sobre *o que* e *como* estudar, sobre o que estes têm interesse em conhecer, seus anseios e expectativas.

A escola, muitas vezes, parece não ouvir a voz de crianças, adolescentes, jovens e adultos desejosos por atenção, por uma escola que respeite a singularidade de cada indivíduo, que esteja preocupada em cumprir seu papel formativo; o que pressupõe o compromisso com a construção da educação inclusiva que tanto proclamamos.

Insurge um desafio à escola que é propiciar um espaço de aprendizagem pautado em uma abordagem dialética e dialógica, de modo a trazer para o debate, para a problematização, situações da realidade vivenciada pela comunidade escolar, pois sabemos que existem realidades muito peculiares que precisam ter suas especificidades respeitadas.

Parece-nos importante, existir uma congruência entre os saberes sistematizados nas propostas curriculares e os procedimentos de ensino adotados no espaço escolar. No caso dos estudantes com deficiência, o abismo, às vezes, torna-se ainda maior quando consideramos a flexibilização curricular, que parece primar pelo “nivelar por baixo”, adotando como suficiente os conteúdos mínimos necessários a determinado grupo de estudantes.

Assim, as escolas são conclamadas a atender a diversidade e isto demanda (re)organização do trabalho pedagógico. Nessa tarefa, o professor do Atendimento Educacional Especializado é tido como o especialista que pode subsidiar as particularidades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Diante de tão complexa realidade alguns questionamentos persistem: Como proceder à organização do trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais? Quais são os saberes necessários ao professor especializado? Como deve ser a formação do profissional para essa nova organização/estruturação da escola? Essas são algumas das questões que emergem quando da reflexão aqui sistematizada.

Encontramos em alguns documentos proposições nessa direção. A LDBEN (Lei nº 9394/96) traz no inciso III do Artigo 59 a formação necessária aos que

pretendem atuar nos serviços da educação especial. Destaca-se: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado [...]”. Para a Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001, o entendimento é de que professores “preparados” são os que “[...] comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores”.

O já referendado Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade tem como objetivo “formar e acompanhar os docentes dos municípios-polo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2006a). Temos ainda o Programa de Formação em Educação Inclusiva voltado para cursos de extensão e especialização na modalidade a distância e o Programa de Apoio à Educação Especial que tem a parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Especial que passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com ações materializadas pelo decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Contudo, no governo do atual presidente Jair Bolsonaro, esta Secretaria é extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Em substituição, apresenta-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), em meio à uma sequência de retirada de conquistas e direitos construídos, principalmente porque a SECADI nasce de histórica mobilização popular perseverada por inúmeros segmentos da sociedade.

No balanço de Caiado e Laplane (2009), o primeiro Programa mencionado, obteve abrangência, mas com um acentuado descompasso entre os meios e fins, uma vez que, naquele período não era possível vislumbrar a organização e o financiamento das ações de formação voltadas aos novos municípios que seriam incorporados gradativamente ao Programa.

Acentuando o exposto, Mendes (2011) considera que ainda fazem-se necessárias investigações e pesquisas em torno da efetividade destas formações e a implicação que tem na prática dos professores especializados, bem como a caracterização desses profissionais. Baptista (2011) também destaca que vem ocorrendo estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado, mas que é preciso avançar com as pesquisas nas diversas realidades brasileiras.

Ao falar dos contextos formativos, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 22) relatam como estes podem ser desprofissionalizantes, e apontam para “[...] a necessidade de se apostar na construção de um ‘modelo teórico inovador’, de uma formação que possa contribuir para a superação dos diferentes obstáculos ao trabalho docente”.

Se, como dizem os autores acima mencionados, o modelo de formação não vem contemplando os saberes e fazeres necessários ao trabalho docente em sala de aula comum, o que dizer do processo de formação voltado para os conhecimentos específicos ao professor especializado que irá atuar em Salas de Recursos Multifuncionais?

No que respeita à configuração desse atendimento, encontramos em nível nacional, na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 trechos importantes que orientam sua organização, funcionamento e atribuições do professor do AEE. Mencionamos o Art. 5º que traz:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009^a, p.2)

Quanto ao atendimento no contraturno fica claro para nós que este trecho põe à mostra que não estamos tratando de um atendimento substitutivo à escolarização, mas complementar ou suplementar. Isto porque as atividades realizadas, mesmo tendo caráter pedagógico, são diferentes das realizadas em sala de aula comum. Nesse sentido, elas não devem ter a configuração de reforço escolar ou de cunho psicopedagógico.

Esse é um ponto crucial da configuração do AEE e que causa muitas indagações dos professores especializados e de alguns autores como Mendes (2011), pois acreditam que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva “o que fazer” do professor do AEE não aparece bem definido. A Resolução anteriormente mencionada vem ampliar as orientações acerca do trabalho deste profissional de modo a minimizar possíveis dúvidas, quando elenca:

- 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^a, p.3).

Pela caracterização apresentada, percebemos que não é despropositada nossa inquietação acerca de investigar quais *as representações sociais dos professores que atuam neste serviço*. São variadas atribuições que exigem formação continuada e saberes específicos próprios da educação especial em perspectiva inclusiva, além de intervenções que vão além do espaço da Sala de Recursos Multifuncionais.

O cenário atual reforça a relevância desse estudo, uma vez que estamos imersos em um governo golpista dos direitos sociais historicamente construídos realizando manobras de retrocesso e extinção dos mesmos. Manobra que se iniciou com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e a articulação de um novo bloco no poder (GARCIA, 2018), que teve ainda no governo Temer a defesa da “atualização” da Política de Educação Especial, retirando a perspectiva inclusiva e abrindo espaço para que instituições filantrópicas ofereçam escolarização, o que se configura como o retorno das classes especiais, que ainda persistem em alguns estados brasileiros.

Nosso posicionamento não poderia deixar de ser contrário a este duro golpe que está sendo engendrado para a Educação Especial em Perspectiva Inclusiva que

tanto defendemos. Tal defesa foi, inclusive, tecida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) ligado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas que, com o apoio de outras instituições e de movimentos sociais, elaborou um documento em defesa da PNEEPEI no qual se defende prioritariamente, que toda e qualquer alteração na referida Política seja apresentada em forma de texto-base e lançado para consulta pública da sociedade civil (LEPED, 2018).

Contudo, desconsiderando todas as entidades e solicitações feitas, o MEC não enviou a minuta para apreciação antes da consulta pública. Na ocasião, acessamos o site com o texto-base disponibilizado no qual apontamos nossas considerações e reforçamos nossa defesa pela educação inclusiva. Essa abertura para pressuposições teve inclusive ampla divulgação nas redes sociais, grupos de *Whatsapp*, não foi, contudo, essa a tônica identificada na condução da atualização pelo MEC, principalmente no que diz respeito à transparência e ao diálogo com os diversos segmentos ligados à pessoa com deficiência, salvo as instituições especializadas.

Agora, já no (des)governo de Jair Bolsonaro, estava prevista a publicação da Política “atualizada” em abril de 2020, mas não houve nenhum pronunciamento a respeito sobre uma possível data de publicação. Contudo, no dia 30 de setembro, o Presidente ao lado da primeira dama Michelle Bolsonaro, aparece em transmissão ao vivo no canal do Planalto no You Tube para realizar o que chamaram de “lançamento da Política Nacional de Educação Especial”, ocasião que trataram como homenagem ao mês dos surdos.

O documento apresentado sob a forma de Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Nele, identificamos que o Programa Sala de Recursos Multifuncionais não é mais o foco e quando se referem a este, mencionam apenas salas de recursos, não especificando assim, de que tipo de recursos estamos falando. Com a defesa do retorno de escolas especiais⁷, incentivo

⁷ As classes especiais se configuram em espaços de mediação pedagógica que primam pela organização de turmas entre “pares iguais”, ficando a pessoa com deficiência, segregada e sentenciada a interagir e conviver apenas com iguais. A esse respeito, mencionamos os estudos de Januzzi (2004) e Beyer (2013) que descrevem a influência do modelo clínico-médico para a estruturação desses espaços pedagógicos.

às instituições especializadas que podem ter também, classes especiais, fica-se subentendido que, as SRM podem ser específicas por tipo de deficiência.

As críticas foram imediatas, com emissão de notas de repúdio, carta-convocação com manifesto elaborado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED/FE/Unicamp) e diversas discussões utilizando canais do You Tube ou ferramentas de comunicação por vídeo. Em todos esses meios tivemos defesas manifestas por pesquisadores das mais diversas áreas e das organizações da sociedade civil que requerem a revogação do mencionado decreto.

Ao longo dos 12 anos de PNEEPEI, Garcia (2013) apresenta-se como uma das pesquisadoras que traça importante avaliação da Política de 2008, apontando elementos do processo construtivo, dos inúmeros debates públicos somados ao longo dos 14 anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações que resultaram nas políticas educacionais inclusivas que hoje ainda temos em vigor. Sabemos que toda política traz concepções firmadas em definições políticas atravessadas por interesses, principalmente os econômicos.

Entendemos que as críticas tecidas por autores como Garcia (2011; 2013), Mendes (2011), Matos e Mendes (2014), quanto ao foco da PNEEPEI na Sala de Recursos Multifuncionais são reais, pois é o Programa que aparece o tempo todo em evidência no texto. Sabemos que, a atual Política precisa de ajustes e pode ser melhorada, principalmente quanto a considerar os diversos serviços da Educação Especial, pois é uma política que deve estar voltada para toda a modalidade e não apenas um serviço dela. Entretanto, não somos favoráveis à uma outra política, que venha revestida de roupa nova, mas que na prática apresenta os mesmos tecidos do passado. A PNEEPEI teve um longo caminhar de embates ideológicos que culminou com a versão que hoje conhecemos e que defende, de fato, a educação inclusiva indistintamente, sendo contrária à segregação e escolarização pelo critério de estar “entre iguais”.

3.3 Plano Estadual de Educação do RN: situando a Educação Especial⁸

⁸ Traz recortes do artigo elaborado em parceria com Maria do Carmo de Sousa Severo e Joiran Medeiros da Silva, publicado nos anais do VII Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais. UFRN, CE, NEE. – Natal, RN: EDUFRRN, 2016.1242 p.: PDF; 8,25 MB.

Nesse breve recorte acerca do Plano Estadual de Educação do RN (2015-2025), situamos a Educação Especial a partir da organização da meta 4, estratégia 1, e ainda, o público alvo da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e da Resolução Estadual 02/2012 CEE/RN.

No estado do Rio Grande não é diferente, apesar de ter iniciado a implementação da política Educacional integrativa e/ou inclusiva, logo nos primeiros anos da década de 1990 na rede escolar pública, ainda existem várias barreiras ao processo de inclusão escolar. Como reveladas por algumas pesquisas: Cavalcanti (2007); Vieira (2008); Melo (2010); Lira (2012); realizadas no contexto da rede escolar pública. Sob o viés dessa realidade foram constituídas as proposições para a meta 4.

Para este recorte, nos baseamos numa perspectiva metodológica de caráter documental e bibliográfica. Segundo Costa e Costa (2011, p. 36) a pesquisa bibliográfica: “é aquela realizada em livros, revistas, jornais, etc. Ela é básica para qualquer tipo de pesquisa, mas também pode esgotar-se em si mesma”. Conforme Gil (2002), a pesquisa documental embora siga os passos semelhantes ao da pesquisa bibliográfica, volta-se para exploração de documentos.

Portanto, foram coletados alguns resultados de pesquisas realizadas acerca do processo de inclusão escolar na rede pública no estado do Rio Grande do Norte. E de dados no censo da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEEC) que embasaram a elaboração do PEE.

A rede escolar do RN, quando da implantação da Política Nacional de Educação Especial (2008), já atendia na rede escolar pública ou privada estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e com transtornos funcionais específicos, nos diversos segmentos da Educação Básica. Assim, em 2013 quando estávamos elaborando o Plano Estadual de Educação, já contávamos com 2.848 estudantes com necessidades especiais matriculados. No Quadro 3, fazemos um recorte do número de matrículas entre 2010 e 2013, que foi o período que subsidiou a construção do texto base da Educação Especial no PEE/RN.

Quadro 3 – Matrícula de alunos por necessidades especiais na rede estadual do RN – 2010 a 2013

Necessidades Especiais	Ano Letivo			
	2010	2011	2012	2013
Asperger	42	32	22	17
Autismo	47	81	45	54
Baixa visão	358	458	234	224
Cegueira	77	79	24	23
Deficiência auditiva	355	353	129	123
Deficiência física	476	620	298	298
Deficiência Mental	2195	2978	1446	1546
Deficiência múltipla	160	240	105	109
Psicose infantil	608	697	352	281
Rett	17	20	10	9
Surdez	482	28	132	138
Surdocegueira	3	537	1	2
Superdotação	23	3	13	24
TOTAL	4843	6126	2811	2848

Fonte: elaboração própria (2021) com base nos dados da SEEC/ATP/GAEE/RN – INEP/MEC (2013).

São notórias as diferentes demandas dos estudantes acima apresentados e a necessidade dos serviços e recursos a serem disponibilizados, para de fato assegurar a materialização do processo de inclusão escolar, pois este se dá não apenas pelo acesso à escola, mas pela permanência, garantia da aprendizagem, participação e avanços aos níveis mais elevados de ensino que almejar o estudante.

Para apoiar o processo educacional dos referidos estudantes, a Educação Especial, pelo estado, disponibiliza(va) à época, dos seguintes serviços e programas: Atendimento Educacional Especializado, ofertado em Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar, criado em 2010, contemplado em 2013 com 7 classes hospitalares. Ainda, o Serviço de Itinerância; Programa de Formação Continuada⁹ para professores dos serviços de apoios pedagógicos especializados e, em menor proporção, a formação de professores da sala de aula comum e gestores; os profissionais intérprete e

⁹ O Programa de Formação Continuada nem sempre é realizado por meio de recursos do Governo Federal e, geralmente está voltado para as áreas das diversas deficiências ou temáticas gerais relacionadas à Educação Especial em perspectiva inclusiva. Esse processo é assumido pelos serviços por meio de colaboradores e parcerias.

instrutores de Libras e professores de apoio¹⁰, por meio exclusivamente de projeto temporário, até início de 2016; A Matrícula Antecipada para pessoas com deficiência; Os Centros de Atendimento Educacional Especializado e Formação de Profissionais (07) no estado, e (02) Núcleos, 01 para o atendimento educacional especializado para escolares em tratamento de saúde – NAEHD e 01 Núcleo para estudantes com altas habilidades/superdotação – NAAHS. Os respectivos espaços atuam com o atendimento aos estudantes; orientações/formação para os professores; orientação às famílias, produção de material, etc; com demanda distinta entre as instituições de acordo com a especificidade de atendimentos.

No Plano Estadual de Educação (2015-2025) aprovado na Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016, a Educação Especial perpassa em várias dimensões/metodologias/estratégias. Porém, abordaremos nesse texto a DIMENSÃO 1: *universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica*, enfocando a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b, p.78).

No que se refere à organização da Meta 4 – PEE, em consonância com o Plano Nacional de Educação, apresentaremos algumas ressalvas. A primeira delas, diz respeito à universalização da educação básica, constituída com a educação infantil, ensino fundamental e médio, trazendo a oferta a partir dos quatro anos, quando o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/1996, Art. 58, § 3º – nos aponta que: “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

¹⁰ Os referidos profissionais: Libras- Ed. Especial intérprete/tradutor; Libras- Ed. Especial; Pedagogia - Ed. Especial, este último para atender a necessidade de professor de apoio, foram inseridos no quadro efetivo na rede estadual, pela primeira vez, por meio de concurso público, conforme o EDITAL Nº 002/2015 – SEARH – SEEC/RN, DE 30 DE OUTUBRO DE 2015. Disponível em: <http://adcon.rn.gov.br/ACERVO/EGRN/DOC/DOC000000000095278.PDF>. Registramos que, a primeira professora encaminhada foi Geilza da Silva Fernandes para a Escola Estadual Aldo Fernandes de Melo.

Segunda ressalva, o sistema educacional do estado tem perseverado para que a escolarização da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou transtorno funcional específico ocorra na escola comum, já não existindo classe/escola especial no âmbito da rede pública ainda na década de 1990. Fazendo-se necessário no momento de elaboração do PEE, no que se referia à Educação Especial, algumas adequações que contemplassem a realidade do estado, a ser explicitada na análise da estratégia 1.

Para assegurar o proposto na Dimensão 1, a Meta 4 está constituída por 14 estratégias que orientam os desafios a serem vencidos no sistema educacional do RN, não expomos todas elas na íntegra, mas podemos em síntese apontar que contemplam:

- ✓ a construção e reestruturação de escolas públicas de Educação Básica conforme normas de acessibilidade;
- ✓ a garantia dos serviços de apoio pedagógico especializado¹¹, a viabilização de condições estruturais físicas, materiais e pedagógicas para assegurar o atendimento educacional especializado;
- ✓ a oferta de plenas condições de acessibilidade aos espaços escolares, nas diversas dimensões;
- ✓ a garantia em regime de colaboração com a União e os municípios, o atendimento educacional especializado às crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, na **Educação Infantil**;
- ✓ a contribuição com a busca ativa de pessoas com deficiência, beneficiárias do Programa do Benefício de Prestação Continuada (BPC) na escola;
- ✓ a realização anual da matrícula antecipada;
- ✓ Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais nas redes escolares estadual e municipais, criando mecanismos próprios de orientação e de monitoramento do atendimento educacional especializado;
- ✓ assegurar a aplicabilidade das ações oriundas do programa Escola Acessível;
- ✓ orientar e monitorar a implementação do atendimento educacional hospitalar e domiciliar, em ações intersetoriais com instituições de saúde parceiras;
- ✓ promover articulação intersetorial entre instituições educacionais de saúde, de assistência e de direitos humanos;
- ✓ Implantar no quadro funcional do sistema estadual de ensino, no prazo de dois anos¹² a partir da vigência deste Plano, os cargos de instrutores de intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de

¹¹ Os serviços de apoio acima referidos contemplam os professores do atendimento educacional especializado, professores itinerantes, professores para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, de língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, tradutor e revisor Braille, de orientação e mobilidade.

¹² Registramos um avanço histórico com a conquista de inserir no edital N° 001/2015, os profissionais dos serviços de apoios, alguns meses antes da Lei n° 10.049, de 27 de janeiro de 2016, ser sancionada. Essa Lei trata da aprovação do Plano Estadual de Educação do RN.

Libras, tradutor, revisor Braille e professor de apoio (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b, grifo nosso).

As estratégias¹³ foram elaboradas a partir das demandas dos estudantes com NEE, apresentadas no quadro aqui exposto, associada às condições estruturais da rede escolar com diferentes necessidades para assegurar o direito de todos participarem e aprenderem. É uma demanda consideravelmente ampla para análise que não será esgotada nesse recorte sobre o PEE. Assim, para o enfoque aqui proposto, nos deteremos à estratégia 1.

Foi exposta em fórum e acatada a proposta condizente com a nossa realidade educacional, não como Meta, mas como estratégia inicial:

Estratégia 1: Universalizar, o acesso à Educação Básica para a pessoas com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Funcionais Específicos, assegurando sua permanência e participação, com a garantia do sistema educacional inclusivo, e o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino, em salas de recursos multifuncionais, centros públicos, instituições filantrópicas, confessionais e comunitária conveniadas com o poder público. (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b).

Como podemos ver foi suprimida a delimitação de idade para assegurar o acesso das crianças à Educação Básica, com a proposição de assegurar a permanência e a participação destas no processo de escolarização. Assim, a Educação Especial do RN assume que deve ser favorecido esse direito antes dos quatro anos, para que seja possível realizar as intervenções/estimulações para o desenvolvimento da criança o mais cedo possível.

Conforme Baptista (2011, p. 68), “A relação entre Educação Especial e educação infantil constitui um ponto de necessário investimento pela escassez de serviços e pela importância dos apoios em momento inicial da vida e da escolarização das crianças com deficiência”.

De tal forma, serão mobilizados os serviços e recursos que fazem parte da Educação Especial para apoiar a escola comum e buscando, quando necessário, articular e mobilizar parcerias para que seja possível atender as

¹³ As discussões acerca da organização da Educação Especial, no Plano Estadual de Educação, iniciaram em 2013 na gestão da Subcoordenadora de Educação Especial - Profa. Márcia Maria Ribeiro Peixoto, transcorrendo até 2015, com a gestão do Prof. Joiran Medeiros da Silva. A Meta 4 e as 14 estratégias foram elaboradas com a contribuição dos representantes dos diferentes serviços e programas da Subcoordenadoria de Educação Especial sob a orientação/supervisão da Profa. Maria do Carmo de Sousa Severo.

crianças, nos anos iniciais de vida.

A estratégia 1 é bastante esclarecedora no sentido de que, preferencialmente se refere ao atendimento educacional especializado, como legislativamente estabelecido na CF (1988) que garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208).

Assim, não deixando margem para ambiguidade, quanto ao direito à educação no âmbito da escola comum. Nessa perspectiva, a educação especial deixa claro o seu papel como apoio/suporte com recursos e serviços destinados às demandas de necessidades dos estudantes/professores e demais profissionais, e não substituindo a educação regular, mas somando a esta, para garantir o direito de todos os estudantes, conviver, participar e aprender com/nas diferenças.

A educação especial no estado do Rio Grande do Norte, há mais de duas décadas persevera na implantação da filosofia inclusionista. Assim, a constituição do Plano Estadual de Educação se configurou com a perspectiva de legitimar e dar continuidade à proposição política de tornar o sistema educacional inclusivo. Com alguns diferenciais em relação ao Plano Nacional de Educação, ao delimitar na estratégia 1, da meta 4, a atuação do serviço e recursos da área desde os anos iniciais da infância. Outro ponto é a extensão da atuação da área aos estudantes com transtornos funcionais específicos, e ainda, a clareza dos espaços para os atendimentos educacionais especializados, evitando ambiguidade de interpretações, não admitindo organização substitutiva da área. Todavia, as perspectivas são que a rede de apoio, com serviços/recursos/materiais e as várias dimensões de acessibilidade, sejam ampliadas, para que, de fato, venham a apoiar todos os estudantes, segundo suas necessidades, assegurando a participação no processo educacional na escola comum.

Dentre as dimensões de acessibilidade, mencionamos o entendimento de Sassaki (2007) que nos indica seis tipos:

- ✓ acessibilidade arquitetônica – ligada ao rompimento de barreiras ambientais físicas;
- ✓ comunicacional – ligada ao rompimento de barreiras na comunicação

interpessoal, escrita e virtual;

- ✓ atitudinal – ligada ao rompimento de barreiras de convivência entre os pares;
- ✓ programática – ligada ao rompimento de barreiras que estão impregnadas nos dispositivos institucionais;
- ✓ metodológica – ligada ao rompimento de barreiras nas metodologias e técnicas de ensino;
- ✓ instrumental – ligada ao rompimento de barreiras nos instrumentos e ferramentas de ensino e estudo.

Assim, o autor nos aponta que o olhar está para além da preocupação com a acessibilidade física, é preciso pensar os sujeitos em sua multiplicidade, considerar as particularidades de cada estudante e compreender que inclusão se faz considerando os anseios de cada um, de cada uma, afinal deve prevalecer a máxima: “nada sobre nós, sem nós”, frase que representa o lema da luta pelo rompimento das diversas barreiras impostas socialmente e o entendimento de que os que se beneficiam diretamente da inclusão devem ser ouvidos, respeitados e participar de todos os processos de decisão que os envolvem.

3.4 O AEE no contexto das ações desenvolvidas pela Subcoordenadoria de Educação Especial

Sabemos que pensar o Atendimento Educacional Especializado no Rio Grande do Norte é olhar para o passado, para a sua constituição histórica e traçar todo o caminho até então percorrido. Todavia, para essa sistematização, passaremos à configuração adquirida a partir da Política Nacional. Rememoramos, porém, a contribuição de autores como Martins (1993), Bedaque (2011) e Severo (2012) quanto ao resgate que fazem da Educação Inclusiva no nosso estado.

Para coordenar e sistematizar as ações da Educação Especial no Estado a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC) criou em 1975 um órgão de execução programática, à época chamado de Subcoordenadoria de Educação Especial, mas com a sigla (SEESP) passando em 1996 a ser referenciada com a sigla que atualmente a conhecemos – SUESP (SEVERO, 2012). A mudança ocorreu

para diferenciar o órgão estadual do órgão central federal (Secretaria de Educação Especial que utilizava a mesma sigla SEESP).

Conforme a Resolução 02/2012-CEE/CEB/RN, de 31 de outubro de 2012, compete ao órgão responsável pela Educação Especial (SUESP), em seu artigo 14, parágrafo 1º, inciso II, “desenvolver programas de formação continuada de professores para atuar na área da Educação Especial” (Rio Grande do Norte, 2012, p.4). E em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao definir que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Partindo da organização proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, a Subcoordenadoria de Educação Especial passa a concentrar maior atenção no Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Multifuncionais. Esta fez a adesão ao Programa Salas de Recursos Multifuncionais e vem seguindo as diretrizes atuais.

Baptista (2011, p. 69, grifo nosso) chama a atenção para o fato de que essa adesão

[...] é apenas um início de um processo laborioso de instituição dos serviços, pois cabe ao município **contratar os profissionais qualificados ou investir na formação de integrantes de seus quadros**, além do delineamento pedagógico que deverá inserir esses serviços nos projetos político-pedagógicos das escolas.

Esta citação é bem representativa de nossa preocupação quanto às necessidades formativas dos profissionais do AEE no âmbito das escolas estaduais. Isto porque, nos últimos dois anos o número de Salas de Recursos Multifuncionais aumentou consideravelmente, e foram encaminhados professores para atuarem nas SRMs que não tem experiência no atendimento e pouca ou nenhuma formação na área da educação especial, limitando-se à experiência com estudantes com necessidades especiais na sala de aula comum.

Na esfera estadual destacamos a Resolução Nº 02/2012-CEE/CEB/RN, de 31 de outubro de 2012 que vem ampliar o público alvo da educação especial. Esta

opção foi mantida na Resolução Estadual Nº 03/2016, trazendo o mesmo público alvo, alterando apenas a terminologia de Transtornos Globais do Desenvolvimento para Transtornos do Espectro Autista, conforme recomendação do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM–5). Menciona assim, no Art. 4º que são as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de:

I - deficiência de natureza física, com dificuldades acentuadas ou reduzidas de locomoção, deficiência intelectual ou sensorial com impedimentos de longo prazo e deficiência de comunicação e sinalização diferenciada dos demais estudantes;

II - Transtornos do Espectro Autista com quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que afetem a aquisição de competências e habilidades, próprias do nível de ensino no qual está inserido;

III - Transtornos Funcionais Específicos entendidos por Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade, Dislexia, Discalculia, Disortografia, Disgrafia, Dislalia, Transtorno de Conduta e Distúrbio do Processamento Auditivo Central;

IV - Altas habilidades/superdotação, cujo potencial é elevado e de grande envolvimento, evidenciado nas áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Grifo nosso) (Rio Grande do Norte, 2012, p.2)

No que se refere ao número de Salas de Recursos Multifuncionais a SUESP tem dados organizados por municípios e de acordo com a microrregião a que pertencem, perfazendo um total de 16 DIRECs – Diretorias Regionais de Educação e Cultura – que contemplam todos os cento e sessenta e sete (167) municípios do RN (a esse respeito ver o mapa de distribuição apresentado na Figura 2). Assim, passamos de 236 Salas de Recursos em 2011 para 370 em todo o território estadual com 76 localizadas em Natal, das quais, 14 não estão funcionando.

Figura 2 – Mapa de distribuição das 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura do RN



Fonte: <https://docplayer.com.br/docs-images/65/52639508/images/81-0.jpg>

Como dito, temos um total de 370 SRMs no RN com 324 professores atuando em todo o território potiguar no ano de 2018. Em Natal, do número geral de 76 escolas com SRMs, tínhamos 62 escolas ativas com 112 professores distribuídos na capital no mencionado ano letivo.

Em algumas situações específicas, como fechamento da escola ou ainda, quando por mais de um ano aquela escola não apresenta matrícula de estudante com necessidades educacionais especiais, as SRM podem ser remanejadas de uma escola para outra. Nesses casos, a Direc solicita formalmente o remanejamento à SUESP, e esta por sua vez o faz junto ao MEC. Dada a autorização do órgão federal, a Direc pode fazer o remanejamento dos materiais e equipamentos. Avaliamos que, em alguns casos, o ideal seria que o material a ser remanejado pudesse ser destinado à uma escola que já tem a SRM em funcionamento e está necessitando do mesmo, mas este tipo de distribuição para escola já contemplada pelo Programa não é autorizado pelo MEC.

Pelo exposto, não é difícil perceber que estamos tratando de um Programa que se expandiu aqui no RN. Na sequência, apresentamos no Quadro 4, a distribuição, por zona, dos professores e de escolas com Salas de Recursos em funcionamento na cidade do Natal nos anos de 2016, 2017 e 2018:

Quadro 4 – Distribuição dos professores e SRMs ativas de Natal entre os anos de 2016 e 2018

Número de Escolas com SRM / Professores por Ano letivo									
2016		2017		2018		2019		2020	
Escola	Professor	Escola	Professor	Escola	Professor	Escola	Professor	Escola	Professor
20	29	17	28	19	35	16	26	16	23
18	23	16	29	16	31	11	20	12	18
20	18	12	21	14	23	10	20	10	18
15	15	12	17	13	23	9	15	7	11
73	85	57	95	62	112	46	81	45	70

Fonte: elaboração própria (2021) com base nos dados SRM/SUESP.

Dentro desse quantitativo, precisamos fazer uma ressalva sobre o número de 10 professores efetivos alocados em Natal que, no período da pesquisa, se encontravam de licença (por motivos diversos) e que estão sendo temporariamente

substituídos por professores seletivos; os demais estão atuando em escolas da capital que estavam sem professor, parcialmente ou nos dois turnos.

O Quadro 4 nos aponta um dado curioso: em 2016, o número de escolas com SRM em funcionamento era maior do que em 2018, contudo, o número de professores no ano corrente é superior ao de 2016, sinalizando que, o número de escolas funcionando nos dois turnos é maior no ano de 2018.

Se considerarmos que, segundo Severo (2012) até o ano de 2007, eram 48 Salas de Apoio Pedagógico Especializado (SAPES), como eram chamadas neste período, indiscutivelmente percebemos a ampliação na oferta deste serviço, que teve o processo de validação de novas SRMs suspenso pelo MEC, que informou tratar-se de falta de recursos.

Conforme pode ser observado no Quadro 4, o ano de 2018 é o de maior ampliação no número de professores encaminhados às SRM. Isto se deve, em grande parte, à contratação de 44 seletivos que foram designados para atuarem em Salas de Recursos que, em sua maioria, estavam inativas. Outros 06 foram encaminhados como professores de apoio dos estudantes público alvo da Educação Especial, atuando em sala de aula comum de modo a colaborar com o processo inclusivo.

Com o fim do contrato, esses professores diminuem consideravelmente, ao que a SUESP tem em andamento, a constituição de um edital de seleção interna para que professores da rede, que tenham interesse e perfil condizente com a função possam atuar no Atendimento Educacional Especializado, o qual se estenderá a suprir demanda reprimida também no Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar (AEHD).

O quadro a seguir apresenta o número de professores atuando na Educação Especial como um todo, ou seja, envolve os diversos serviços e seus profissionais: AEE, professor de apoio, intérprete, professor de Libras, professor de classe hospitalar/domiciliar, etc.

Quadro 5 – Número de professores em exercício na rede estadual de ensino do RN/2018

Professores em exercício docente na rede estadual de ensino	Quantidade
Atuando na Educação Básica	9.629

Fonte: elaboração própria (2021) com base em dados fornecidos pela SUESP e SigEduc, 2018.

No desenvolvimento deste, elencamos outras ações, serviços e programas sob a responsabilidade da SUESP¹⁴, que visam a inclusão da pessoa com deficiência na escola. São elas:

- ✓ Formação continuada;
- ✓ Assessoramento aos técnicos das DIRECs;
- ✓ Monitoramento/assessoramento das Salas de Recursos Multifuncionais do RN;
- ✓ Programa Escola Acessível;
- ✓ Matrícula antecipada;
- ✓ Programa de Benefício de Prestação Continuada;
- ✓ Programa de aquisição de mobiliário acessível;
- ✓ Transporte escolar acessível;
- ✓ Profissionais de apoio: professor da Educação Especial, intérpretes e professores de Libras, e a partir de maio de 2018, foi inserida a figura do cuidador nas escolas, o qual se responsabiliza pelos cuidados de higienização, alimentação e locomoção (BRASIL, 2010b).

Sublinhamos o trabalho dos núcleos: Núcleo de Tecnologia Assistiva, Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar e Domiciliar e Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação, bem como, o trabalho nas unidades de atendimento pedagógico especializado por meio dos 8 Centros de Educação Especial, abaixo elencados no Quadro 6:

Quadro 6 – Distribuição dos 7 Centros Estaduais de Educação Especial do RN

Nº	Centro de Educação Especial	Ano de criação	Localidade
1	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual Profa. Iapissara Aguiar (CAP)	10/04/2002	Dix-Sept Rosado/Natal

¹⁴ Não poderíamos deixar de evidenciar que, em Junho de 2017, o serviço de Itinerância nas escolas foi extinto. Este fazer que era exclusivamente voltado para a Educação Especial passou a constituir o assessoramento geral realizado por técnicos da 1ª Direc.

2	Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS)	03/11/2005	Quintas/Natal
3	Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento ao Surdo (CAS)	02/06/2006	Mossoró/RN
4	Centro Estadual de Educação Especial (CEESP)	15/03/2004	Lagoa Nova/Natal
5	Centro de Educação Especial Geovania Andrade de Moraes	05/03/2004	Apodi/RN
6	Centro Regional de Educação Especial de Mossoró (Creemos)	09/03/2004	Mossoró/RN
7	Centro Estadual de Atendimento Educacional Especializado – CEAAE	04/01/2017	Santa Cruz/RN

Fonte: elaboração própria (2021) com base em dados repassados pela SUESP.

Referendamos também, as parcerias com instituições especializadas, Promotorias e Conselhos estadual e municipal que atuam em demandas ligadas às pessoas com deficiência e Instituições de Ensino Superior que têm atuado colaborativamente em vários processos formativos.

Colaborar é um verbo já referendado pelo sociointeracionismo de Vygotsky (1984) quando este autor definia a importância da atuação entre pares, das ações entre os diversos sujeitos para a promoção da aprendizagem. O cenário que se desenha é o da colaboração entre diversos sujeitos e segmentos. Em toda a rede e para todos que atuam na pauta de construção de escolas inclusivas, fica identificada a necessidade de ampliarmos as ações colaborativas.

Em atendimento ao que preconiza a Resolução Estadual e de forma complementar à Resolução CNE/CP nº 1/2002, a SUESP desenvolve o serviço de formação continuada para professores que atuam na área da educação especial e aos profissionais do sistema de ensino estadual que possam atuar de forma colaborativa ao processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial no ensino comum.

Com base no Relatório de 2017 elaborado pela equipe responsável pelo Programa de SRM, apresentamos, no Quadro 7, um recorte do quadro de ações desenvolvidas e resultados alcançados no ano em questão.

Quadro 7 – Ações da SUESP voltadas ao Programa de SRM e resultados alcançados em 2017

Ações	Objetivos	Resultados
Acompanhamento e assessoramento de 64 salas de recursos em Natal e Grande Natal.	Garantir a atuação e participação dos profissionais da educação na inclusão dos estudantes público da educação especial, possibilitando o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.	Professores mais seguros para identificar e solucionar problemas no ambiente escolar.
Acompanhamento e assessoramento das SRM da 2ª a 16ª DIREC.	Informar acerca da Legislação e Práticas Inclusivas, bem como questões administrativas relacionadas às SRM	DIREC e Escolas assessoradas e informadas sobre as políticas públicas da Ed. Especial
Encontros Zonais	Analisar o processo de atuação e participação dos profissionais da educação na inclusão dos estudantes público da educação especial, possibilitando um desenvolvimento de práticas educacionais efetivas.	Autonomia para desenvolver ações inclusivas, garantindo a inclusão do aluno com NEE.
Encontro Geral com Professores da Educação Especial.	Estimular práticas inclusivas, por meio de uma rede colaborativa no espaço escolar.	Articulações com os demais Profissionais das escolas, por meio de uma rede colaborativa.
Formação continuada dos Professores de SRM	Realizar formação continuada para os professores, visando aperfeiçoamento do serviço prestado.	Fortalecimento da Equipe.
Orientação aos Professores Seletivos de SRM	Orientar sobre as atribuições do professor da SRM	Informações pertinentes à prática
Participação no Lançamento da Matrícula Antecipada e na 1ª Mostra Científica da Educação Especial.	Multiplicar as informações referentes à matrícula antecipada nas escolas e apresentar experiências exitosas.	Mediação junto à equipe da escola
Encontro de Encerramento/avaliação e confraternização.	Avaliar ações desenvolvidas no ano de 2017.	Compartilhamento dos avanços e dificuldades
Informação e Monitoramento das alocações de professores da SRM	Assessorar e direcionar os processos de alocações	Professores alocados

Fonte: elaboração própria (2021) com base no Relatório Final da SRM/SUESP, 2017.

De modo geral, a proposta de trabalho busca viabilizar e articular de modo colaborativo o que orientam os dispositivos legais que regem o nosso fazer, incumbindo à equipe da SUESP as atribuições pertinentes ao serviço de formação.

Ao término de cada ano letivo, em encontro destinado à avaliação de desempenho profissional e institucional, os professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado lotados em Salas de Recursos Multifuncionais da 1ª DIREC, sugerem temas que possam ser apresentados nos encontros de formação do ano subsequente, por interesse próprio ou que tenham se apresentado como um campo de investigação relacionado ao exercício de seus atendimentos.

No início de cada ano letivo, a Coordenação Pedagógica da SUESP apresenta a esse grupo de profissionais o Cronograma de Formação Anual, com as temáticas definidas conforme relevância das demandas apresentadas nas avaliações e outras sugeridas a partir da análise dos índices de atendimento às deficiências e tipos de necessidades educacionais especiais no ano anterior.

Assim, o cronograma de formação é proposto, entretanto, ressaltamos que podem ocorrer alterações de temáticas para que sejam atendidas as necessidades específicas de formação surgidas e emergidas do grupo. Existem também outras possibilidades de atendimento às necessidades de formação suscitadas durante o processo de inclusão dos estudantes público alvo da educação especial, compreendidas como livre demanda, que se caracterizam pela necessidade de discussão e/ou aprofundamento sobre determinados conhecimentos específicos que emergem das práticas e dos diálogos dos grupos profissionais das instituições escolares.

Este pode se dá através da solicitação para formação específica em determinada área do conhecimento da educação especial – deficiência visual, deficiência auditiva, inclusão, altas habilidades/superdotação, deficiências, transtornos, síndromes, adequação curricular, plano de AEE, tecnologias assistivas, dentre outros – comumente proveniente de escolas, quando essas identificam a necessidade de discutir acerca de determinada temática ou problemática enfrentada pela equipe docente, buscam na Subcoordenadoria o apoio necessário para o assessoramento e embasamento sobre o tema em estudo, através de encontros formativos orientados pelos técnicos-pedagógicos especializados nas áreas correlatas ao atendimento educacional especializado solicitado.

Podem ocorrer também, através de encontros sistematizados às dezesseis (16) Diretorias Regionais de Educação e Cultura, as quais contemplam todos os municípios do estado do RN. Assim, os encontros formativos ocorrem, comumente,

nas cidades sedes de cada diretoria, ocasião em que se reúnem representantes de cada unidade de ensino circunscrita à DIREC atendida. Nesses encontros, a depender da carga horária disponível e da logística dispensada, pode ocorrer formação em mais de uma área do conhecimento, sendo geralmente, em média, duas.

Segundo dados da equipe SRM/SUESP, no período de janeiro de 2014 a abril de 2016¹⁵ a SUESP realizou formação em nove (9) DIRECs, o que representa, aproximadamente, um percentual de 56% (cinquenta e seis por cento) do total de diretorias de nosso estado. Contudo, sublinhamos que em outras, a SUESP desenvolveu atividades de assessoramento ligadas ao Programa Sala de Recursos Multifuncionais ou ainda, para avaliação de mobiliário escolar acessível ou avaliação pedagógica de algum estudante com deficiência.

Nos encontros realizados nesse período foram apresentadas as seguintes temáticas: Inclusão Escolar, Inclusão Social de Pessoa com Deficiência, Plano de AEE, Tecnologias Assistivas, Uso de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação para o AEE, Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual (DV), Orientação e Mobilidade de pessoas com DV, Deficiência Intelectual, Transtornos do Espectro Autista, Transtornos Funcionais Específicos, Síndromes, Adaptação/Adequação Curricular, Avaliação na Educação Especial, Currículo Funcional, Oficinas para elaboração de recursos acessíveis e Jogos Inclusivos.

As temáticas apresentadas nos encontros de formação insurgem de uma diversidade de problemáticas e de práticas que mobilizam os interesses e as inquietações dos professores, tendo como principal meta a inclusão de todos os estudantes no processo educativo. Por isso, a SUESP objetiva dar suporte didático e pedagógico que favoreçam o enriquecimento teórico e prático dos professores. Em geral, a metodologia adotada na execução desses encontros está dividida em momentos de exposição dialógica e ministerial, com relatos de experiência para fundamentação teórica acerca da temática em estudo, ou em formato de aula prática oportunizando o desenvolvimento de oficinas pedagógicas para construção de

¹⁵ Os dados referentes ao período em questão foram publicados pela pesquisadora que na época estava à frente da coordenação pedagógica da SUESP, em parceria com Edilayne Dias e Juliana Magro, na Revista REVELLI v.9 n.2. Junho/2016. p. 27-39. ISSN 1984 – 6576. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores: uma diversidade de olhares.

materiais e/ou recursos adaptados às necessidades, limitações ou especificidades apresentadas pelos estudantes, para que os recursos/materiais possam tornar-se acessíveis.

Os encontros formativos visam desenvolver ações que fomentem a pesquisa por condições mais favoráveis à inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial no ensino regular, tais como transformações no modo de conceber os objetivos curriculares, as metodologias de ensino, os conteúdos e atividades acadêmicas de ensino regular e sobre os sistemas de avaliação do desempenho dos estudantes. E ainda, capacitar os professores para conhecer e desenvolver junto a seus estudantes aspectos fundamentais ao processo de aprendizagem destes que seriam: o cognitivo, social, afetivo, perceptivo-motor identificando as condições que favorecem tal desenvolvimento. Para que possa em sala de aula desenvolver práticas de ensino que o subsidiem a trabalhar pedagogicamente de modo a contemplar todos os estudantes.

As considerações iniciais apresentadas destacam o processo de implantação do Programa Salas de Recursos Multifuncionais e o AEE a partir de algumas ações da Subcoordenadoria de Educação Especial. Contudo, sublinhamos que o universo empírico precisa ser desvelado, no sentido de que apreender, o perfil do profissional que atua no AEE, suas necessidades formativas e as implicações do processo formativo que vivenciam, categorias que na continuidade de nossa pesquisa esperamos contemplar.

4 DESENHOS REPRESENTACIONAIS EM MOVIMENTO: RETRATANDO O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

*“O real não se encontra na saída nem na chegada,
ele se dispõe pra gente é na travessia”*

(Guimarães Rosa)

Apesar do campo de investigação, sistematização e publicização sobre Educação Especial ser vasto, em estudo investigativo das produções acerca da temática do AEE, Milanesi (2012) constatou em levantamento feito ao banco de produções da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que são poucos os trabalhos produzidos até então e ressalta a importância de se desenvolver pesquisas que abordem a formação dos professores do AEE, o trabalho realizado nas SRMs, os limites e as possibilidades deste serviço.

Essa realidade não é diferente quando pensamos em pesquisas sobre o Atendimento Educacional Especializado oferecido em escolas da rede estadual, o perfil do professor do AEE, suas necessidades formativas, dentre outros aspectos que sublinhamos anteriormente, mas principalmente em relação às representações sociais destes professores, pois como dito, não localizamos nenhuma pesquisa doutoral que aborde a temática.

Para a realização da pesquisa fizemos a revisão de literatura nacional e internacional, visando aprofundar a análise das categorias que foram definidas no estudo. Nessa perspectiva, a revisão bibliográfica forneceu subsídios para discutirmos as representações sociais dos professores do AEE, sua articulação com a prática e o processo de Educação Inclusiva.

Desse modo, as contribuições do Grupo de Pesquisa ao qual o estudo em tela está vinculado forneceu boa parte dos pressupostos necessários às referências teóricas e metodológicas desta pesquisa. Citamos ainda, as contribuições de autores como: Baptista (2011), Mendes (2011), Beyer (2010), Carvalho (2007), Mitler (2003), Prieto (2006), Kassir (2011), que trazem discussões na área da Educação Inclusiva, Abric (1998; 2001), Moscovici (1978; 2003; 2012), Sá (1996; 1998) que tratam das representações sociais. E, dentro dos eixos formativos da pesquisa traçaremos um diálogo com autores que discutem a formação docente, como Tardif (2000; 2005), Perrenoud (1993; 2000), Imbernón (2000) e Nóvoa (1992), dentre

outros que desenvolvem estudos e discutem a temática da formação e profissionalização docente.

O momento de definição da abordagem teórica e metodológica é, talvez, o momento em que rebentam os maiores questionamentos, pois emergem *incertezas* acerca do “como fazer?”, e do “que fazer?”. E ainda: Com base em quais fundamentos teóricos devemos pautar o nosso olhar? Como nos mantermos fiéis ao contexto pesquisado? Quais fontes de dados são mais indicadas?

Assim, a pesquisa que traçamos tem caráter qualitativo, por entender que o estudo investigativo a partir de uma dada realidade é algo contraditório, cheio de significados e que os sujeitos participantes têm seus valores, aspirações e concepções. É qualitativo, também, porque segundo Groulx (2008, p. 102), o procedimento qualitativo traz questionamentos que estão mais centrados [...] “nos processos do que nas causas, mais nas estratégias do que nas variáveis, mais nas representações do que nas determinantes [...]”.

Um ponto importante diz respeito ao plano de pesquisa que deve estar aberto às possíveis alterações o que pode ocorrer em função de uma escuta sensível (BARBIER, 2004) o que demonstra que a atividade do pesquisador considera as vozes dos sujeitos participantes. Meksenas (2002) nos alerta ainda, que um dos pressupostos da pesquisa é a postura ética de respeitar as especificidades, o modo de ser e agir dos sujeitos do estudo.

Dentro dos procedimentos desse tipo de pesquisa referendamos Chizzotti (2006, p. 26) quando este diz que “as pesquisas qualitativas, [...] não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória [...]” e ainda que a “implementação da ação supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, dos lugares, tempo e meios” (CHIZZOTTI, 2006, p. 87). Indo ao encontro da ideia apresentada pelo autor, definimos como prioritário, apresentar aos sujeitos envolvidos, os objetivos da pesquisa, as ações a serem desenvolvidas e os meios usados para a construção dos dados, de modo que ficasse transparente para os envolvidos a pretensão de tal estudo.

Para tanto, o desenho metodológico desta pesquisa compreende um traçado baseado em etapas expostas a seguir com os respectivos instrumentos e procedimentos para construção de dados, os quais serão descritos sequencialmente.

Quadro 8 – Traçado da pesquisa

Fases	Instrumentos/Procedimentos
1ª: Fase dos acertos institucionais	Etapa composta por apresentação do projeto de tese à instituição colaboradora, anuência para envio ao Comitê de Ética e entrega da Carta de Aceite com parecer de aprovação emitido pelo CEP/HUOL.
2ª: Fase das observações <i>in loco</i>	Etapa composta pela inserção e identificação das nuances do campo de estudo (encontros formativos dos professores do AEE), registradas em Diário de Campo.
3ª: Fase da aplicação de instrumentais	Etapa de aplicação da TALP e do questionário de identificação dos professores. Ainda nessa etapa, constituímos o Grupo Reflexivo (GR), formado por uma amostra heterogênea de professores.
4ª: Fase dos encontros do Grupo Reflexivo	Etapa que envolveu seis (6) encontros de discussão/reflexão com perguntas disparadoras e proposições formativas abordadas pela pesquisadora por meio de textos, vídeos, recortes de falas de professores do AEE, etc.
5ª: Fase da recolha de dados institucionais	Etapa que se constitui no diálogo com a instituição parceira a fim de coletar dados importantes à pesquisa, os quais envolvem relatórios de gestão, quantitativo de SRM e professores, relatório do serviço de AEE, planilhas, dentre outros que se façam necessários. Nessa etapa, tivemos a colaboração do setor da ATP/Censo Escolar com informações estatísticas importantes.
6ª: Fase da análise dos dados	Etapa que envolve o tratamento, tabulação e intenso movimento analítico dos dados construídos ao longo das demais etapas. Para tanto, os dados foram tratados à luz da TRS e da análise de conteúdo de Bardin (2009) a partir da organização de categorias emergidas dos próprios dados.

Fonte: elaboração própria (2021).

Um aspecto não menos importante é nossa afirmação e compromisso com a ética na pesquisa enquanto procedimento metodológico indispensável. Assim, sabíamos da necessidade do projeto ser encaminhado para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do HUOL/UFRN e já em maio de 2017 iniciamos os trâmites necessários para cadastramento e submissão do projeto que teve a anuência da

SUESP enquanto instituição coparticipante. Em 29 de novembro obtivemos o parecer consubstanciado do CEP/HUOL e de posse do parecer positivo emitido e de cópia do Projeto de pesquisa, contendo nossa proposta de trabalho, entregamos em duas vias, cópia dos referidos documentos à Subcoordenadoria de Educação Especial do RN¹⁶.

Fizemos a opção por aplicar pré-teste da TALP, momento realizado na sala do pedagógico da SUESP, e que contou com a colaboração de quatro (4) professoras de SRM. Com o pré-teste, fizemos um ajuste na frase indutora que inicialmente era “Atendimento Educacional Especializado é...” para “*Atendimento Educacional Especializado na escola é...*” situando dessa forma, de qual AEE estávamos falando: o AEE na escola comum e não em Centros ou outro tipo de instituição.

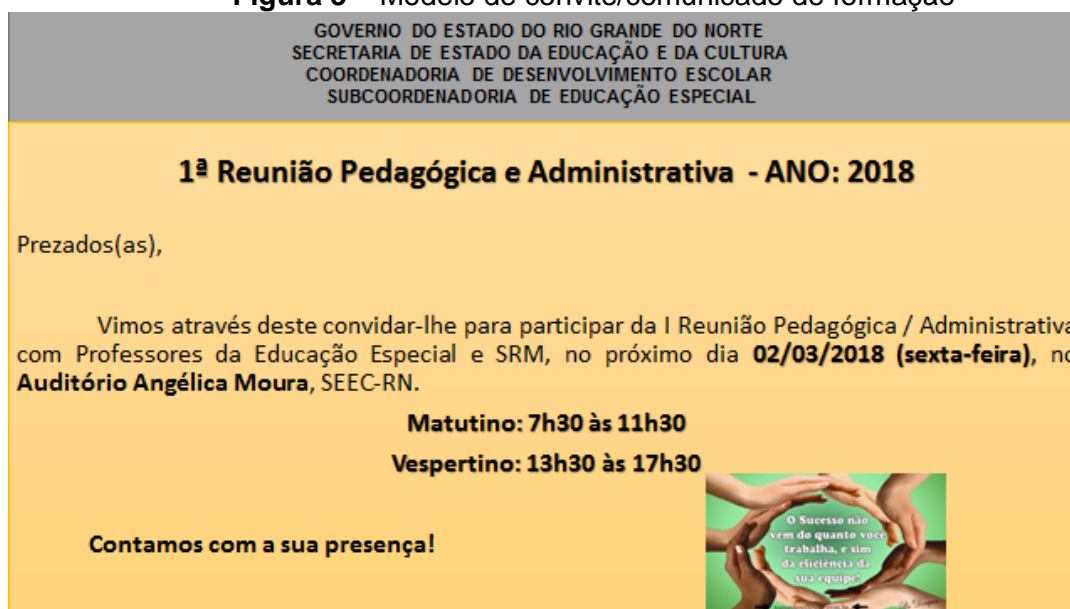
Para o questionário, tivemos a valiosa contribuição da professora Claudia Macedo, doutoranda do PPGEd/UFRN, que possui significativa experiência no AEE e atuou como avaliadora do questionário, dando sugestões para o melhor entendimento do solicitado. De posse dos instrumentais prontos e aprovados, passamos à etapa seguinte.

No dia 2 de março de 2018, durante encontro formativo promovido pela SUESP, iniciamos o processo de construção dos dados por meio de observações e aplicações dos instrumentais pensados com essa finalidade. A chegada foi bastante calorosa, com muitos colegas professores nos perguntando se tínhamos retornado às atividades, quando seria tal retorno e como “estávamos de doutorado”.

Os encontros sempre têm um convite enviado para o e-mail dos professores e também, via WhatsApp. Nele constam as informações sobre local, data e horário, bem como a temática a ser abordada. A esse respeito apresentamos um modelo, conforme vemos na Figura 3, referente ao primeiro encontro anual, no qual os professores recebem um calendário dos encontros a serem realizados ao longo do ano letivo, cujas datas podem sofrer alteração em função de eventos da SEEC, de Assembleias convocadas pelo Sindicato dos Professores (SINTE/RN), etc.

¹⁶ À época, o subcoordenador que respondia por tal setor era o Prof. Joiran Medeiros da Silva, que pouco tempo depois solicitou exoneração do cargo, passando a assumir a gestão, em 13/03/2018, a Profa. Maria do Carmo Sousa Severo, que neste período atuava na coordenação pedagógica da referida subcoordenadoria.

Figura 3 – Modelo de convite/comunicado de formação



Fonte: SRM/SUESP (2018).

Nesse mesmo dia, a equipe organizadora do encontro, destinou um espaço que chamou de “momento colaborativo” para apresentarmos a proposição da pesquisa, buscando a adesão voluntária e a autorização dos profissionais que estariam diretamente envolvidos, o que foi acordado por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. O encontro foi direcionado aos professores de Salas de Recursos Multifuncionais, professores da Educação Especial e profissionais dos Centros.

Fizemos breve explanação sobre o objetivo da pesquisa, a aprovação da mesma junto ao CEP/HUOL, sujeitos envolvidos, adesão da SUESP, etc.; na sequência, ficamos então com os professores de SRM e explicitamos sobre a TALP, dando exemplos para ficar claro o entendimento acerca das evocações e justificativas. Os procedimentos mencionados foram adotados em duas etapas junto aos professores dos dois turnos, pois o mesmo evento promovido pela manhã é realizado no turno vespertino.

A empiria desta pesquisa foi assim realizada com professores de Salas de Recursos Multifuncionais que atuam em Natal, contando com 3 etapas distintas de participação após o pré teste, são elas: a aplicação da TALP, que contou com 58 professores; o questionário de caracterização com indicadores de formação profissional, hábitos, perfil socioeconômico, dentre outros indicadores, o qual contou com 70 sujeitos; e a adesão a um Grupo Reflexivo de discussão com a participação

de 8 professores representativos de uma amostra o mais variada possível, com professores de gêneros diferentes, que fossem das 4 zonas geográficas e tivessem vínculos e turnos diferentes.

Em se tratando da Teoria das Representações Sociais, esta nos remete a princípios ontológicos na perspectiva de que permite o conhecimento sobre a natureza do que vai ser investigado e/ou explorado, bem como a princípios epistemológicos quando da relação entre sujeito e conhecimento. E não é ousado dizer de sua dimensão metodológica em nível da ação a ser implementada, ou seja, da práxis, pois como nos falam Domingos Sobrinho, Andrade e Silva (2007, p. 125) “As representações sociais carregam [...] as marcas dos contextos e grupos sociais que as produzem”.

Com base nas proposições do tipo de pesquisa adotado, tomamos como referência alguns instrumentos pensados, *a priori*, da imersão no universo da pesquisa e do contato com os envolvidos. Contudo, pela dinâmica própria da atividade investigativa, ao longo do proceder metodológico tais instrumentos poderiam sofrer modificações em virtude de possíveis questões novas, não previstas no projeto.

Partindo de tais direcionamentos passamos a fazer uma breve descrição dos procedimentos adotados, os quais sempre estiveram passíveis de reformulação/adequação, considerando as especificidades apontadas pelos professores participantes.

4.1 Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP: primeiras explorações do campo semântico

Com base no universo qualitativo e quantitativo que definimos para esse estudo, adotamos enquanto uma das abordagens investigativas acerca do campo semântico do objeto de estudo em tela, a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP), que

[...] consiste em pedir aos sujeitos que, a partir de um termo indutor (normalmente, o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhes tenham vindo imediatamente à lembrança (SÁ, 1996, p. 115).

A evocação livre é assim, uma técnica acessível, de baixo custo, fácil aplicação e confortável aos sujeitos participantes da pesquisa. No nosso caso, a frase indutora, inicialmente, pode parecer extensa, mas a aplicação do pré teste mostrou ser necessário delimitar de qual AEE estávamos falando, ficando então *“Atendimento Educacional Especializado na escola é...”*

Como mencionado anteriormente, no dia 2 de março de 2018, no Auditório Angélica Moura no prédio da SEEC, fizemos a aplicação da TALP, contando com 58 sujeitos respondentes que fizeram a associação de 3 palavras, em ordem crescente de importância, justificando o porquê da escolha. Tivemos assim, número amostral que contempla os professores de todas as quatro zonas geográficas da capital do Rio Grande do Norte.

Antes da entrega do instrumental exemplificamos a frase indutora com a utilização de outros termos indutores (vida, criança). A aplicação ocorreu com fluidez, com apenas uma dúvida, na qual a participante nos indagou se a justificativa para as escolhas feitas deveria ocorrer na ordem de evocação ou na ordem da organização crescente de importância, ao que esclarecemos que essa ordem não iria interferir na compreensão, que poderia seguir com a escrita do jeito que lhe fosse mais confortável. Outro aspecto evidenciado nesse momento foi algo que geralmente aparece nos relatos de pesquisadores que utilizam a TALP: a tentativa de “cola” entre os sujeitos, fato que ao nosso olhar, ocorreu com três colegas professoras.

Nesse mesmo instrumental, temos uma primeira parte de identificação dos professores, referendando idade, gênero, curso de formação, tempo de serviço na educação e no AEE, dentre outros aspectos relevantes à caracterização do grupo. A segunda parte da TALP consiste em evocar livremente, classificar por ordem de importância do que lhe é mais caro dentre as palavras registradas (nesse momento enumera por ordem crescente 1, 2 e 3) e, por último, cada sujeito justifica suas escolhas, apresentando breve exposição de motivos, o que por vezes gera um pequeno texto no qual tenta interligar as 3 palavras ou esforça-se para apresentar uma elaboração argumentativa para cada termo escolhido individualmente.

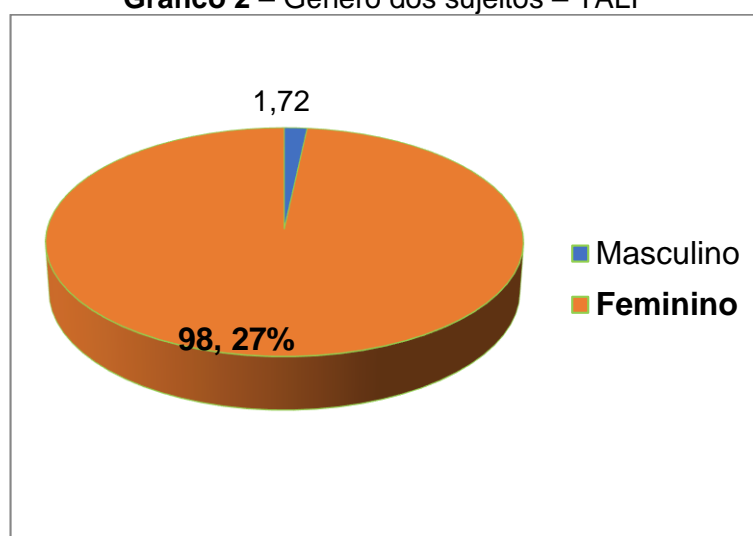
Em se tratando dos dados construídos com a aplicação da TALP, Szymanski (2011, p. 95) vem afirmar que “no momento da análise, esses dados podem enriquecer a pesquisa e aprofundar a compreensão do problema”. Assim,

acreditamos que a TALP traz contribuições ligadas não só à definição de categorias, mas ao embasamento, problematização e compreensão do objeto de estudo.

Quando nos debruçamos sob os dados de caracterização dos sujeitos que participaram da aplicação da TALP, temos um recorte do perfil desses profissionais, que será aprofundado quando da explicitação de outro instrumento de recolha de dados: o questionário. Assim, apresentamos, na sequência, 8 indicadores preliminares do perfil dos professores de SRM, os quais apresentamos em gráfico ou esquemas e tecemos breve análise a respeito.

Assim, o Gráfico 2 diz respeito à identificação de gênero, nela, dentro do universo de 58 professores, tivemos uma maioria predominante de pessoas que se autodeclararam como sendo do gênero feminino, correspondendo a 98,27% do total, enquanto, do gênero masculino, tivemos apenas 1,72%. Este dado pode nos denotar que a exemplo do que ocorre com os pedagogos das séries iniciais e Educação Infantil, o grupo de professores do AEE é hegemonicamente feminino.

Gráfico 2 – Gênero dos sujeitos – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

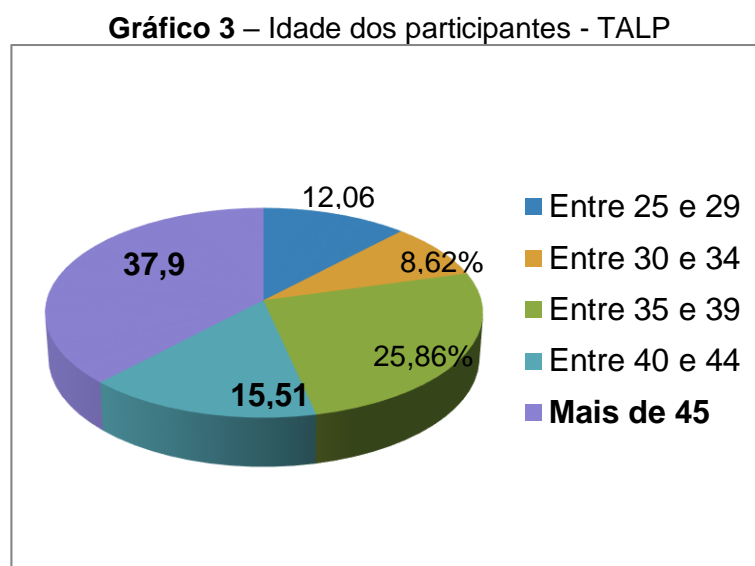
Em seu texto “O sexo e o gênero da docência”, Vianna (2001) apresenta justificativas históricas para a predominância de mulheres no exercício do magistério que inicia-se com a retomada da educação nas escolas domésticas ao longo do século XIX e que se perdura até os dias atuais. Em seu estudo, apresenta dados do primeiro Censo do Professor, realizado em 1997 pelo Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais (Inep) com indicadores de que 85,7% da categoria eram mulheres e 14,1% formada por de homens.

As principais razões apresentadas, com base em estudos da autora supracitada, e que justificam esse número tão elevado estão relacionadas a estereótipos sobre as figuras masculinas e femininas, projetando à mulher uma imagem de meiguice, delicadeza, zelo e que pela experiência materna tem maiores condições de cuidar e educar, principalmente crianças. Enquanto aos homens estabelece-se relação com uma pessoa agressiva, rude e com habilidades ao exercício militar.

Em pesquisa realizada pelo MEC/Inep/Deed (BRASIL, 2009b) as evidências são confirmadas e apresenta-se que na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a participação feminina é preponderante, mas que, a docência masculina vai sendo ampliada nos anos subsequentes e ao analisar a Educação Profissional há uma reversão nos percentuais, com participação maior dos homens nessa modalidade.

A seguir trataremos o Gráfico 3 com dados acerca da faixa etária dos participantes:



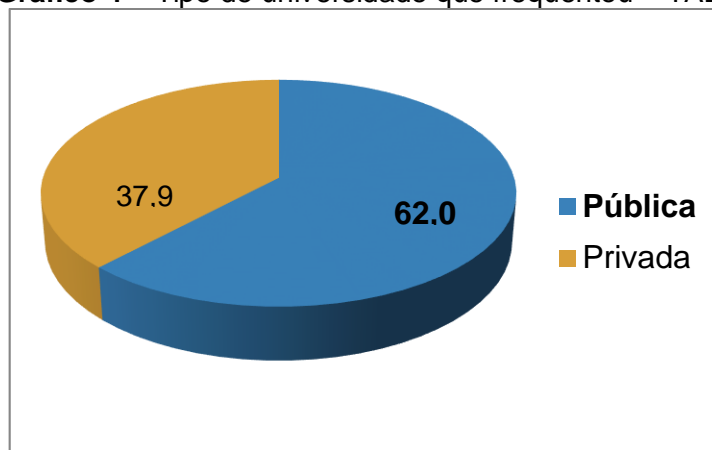
Fonte: elaboração própria (2021).

No indicador idade, estipulamos cinco grupos etários, dos quais, o último (mais de 45 anos) foi o que englobou maior número de sujeitos, que tem acima de

45 anos. Os demais grupos possuem um número menor de participantes, sendo o grupo entre 30 e 34 anos o que teve o menor índice.

No tocante ao quesito “tipo de Universidade que frequentou” os dados do Gráfico 4 revelam um percentual de 62,06% dos sujeitos que tiveram sua formação em universidades públicas. Este percentual sugere-nos se tratar de um avanço quanto ao acesso de pessoas que historicamente foram excluídos do direito ao ensino superior público.

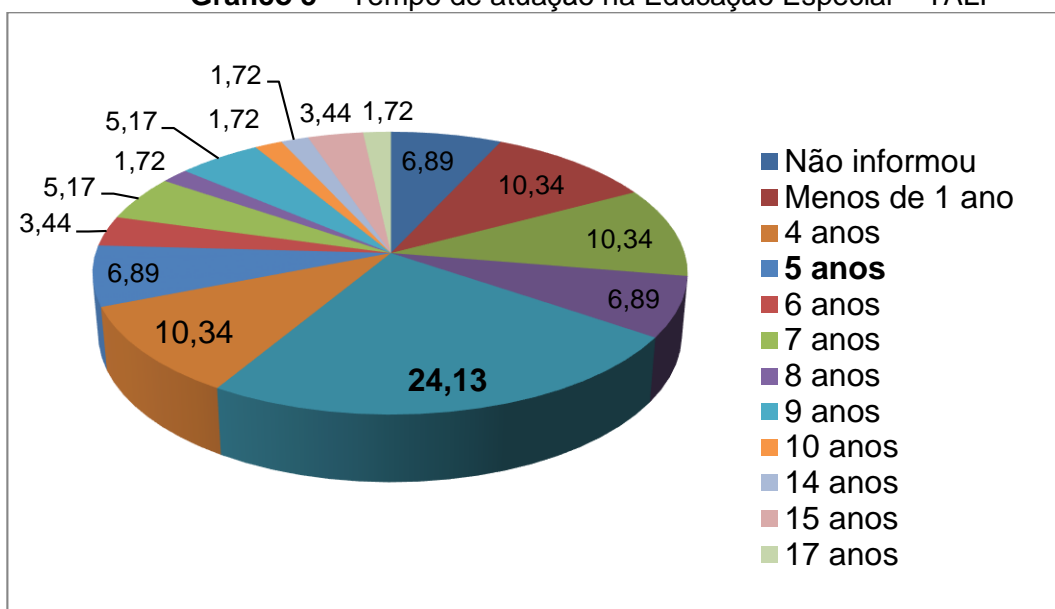
Gráfico 4 – Tipo de universidade que frequentou – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

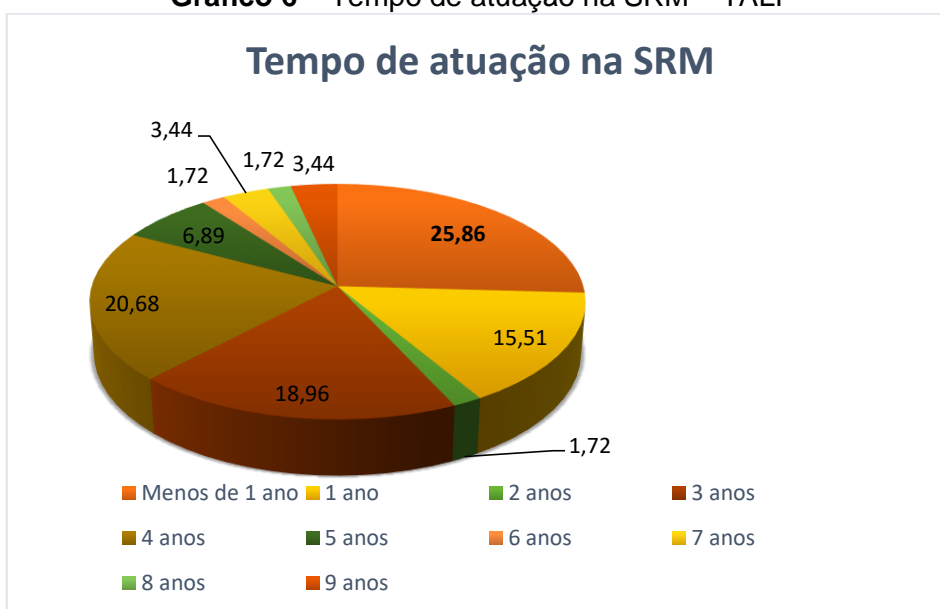
Na TALP também perguntamos a respeito do tempo de atuação na modalidade de Educação Especial e quanto tempo de serviço especificamente na SRM, chegando aos dados expostos nos gráficos 5 e 6 que seguem, nos quais é possível se lê que o maior índice referente à atuação na Educação Especial é de 5 anos, enquanto na SRM é de menos de 1 ano. Contudo, tivemos índices muito variados e percentuais próximos quando se refere a “menos de 1 ano”, “4 anos” e “3 anos” como as três maiores evidências de tempo de atuação na SRM entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Gráfico 5 – Tempo de atuação na Educação Especial – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

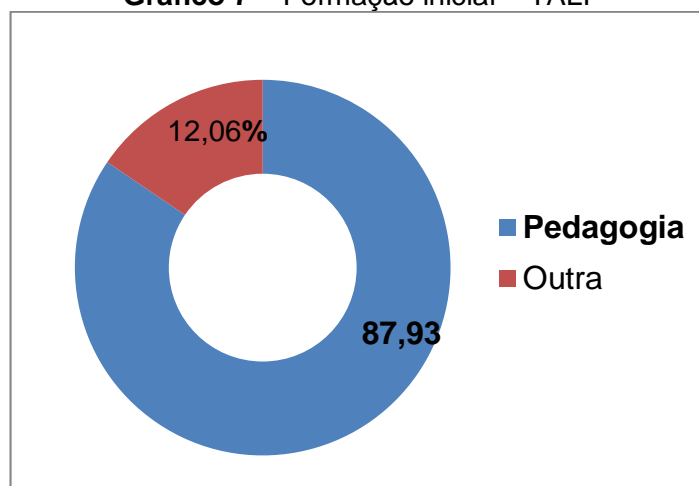
Gráfico 6 – Tempo de atuação na SRM – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

No que concerne à formação inicial dos respondentes, obtivemos como maior percentual o de profissionais formados em Pedagogia, quase 90% (gráfico 7). O percentual menor não distoa do recomendado na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 ao mencionar no Art. 12 que “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, pois os profissionais do AEE são de licenciaturas.

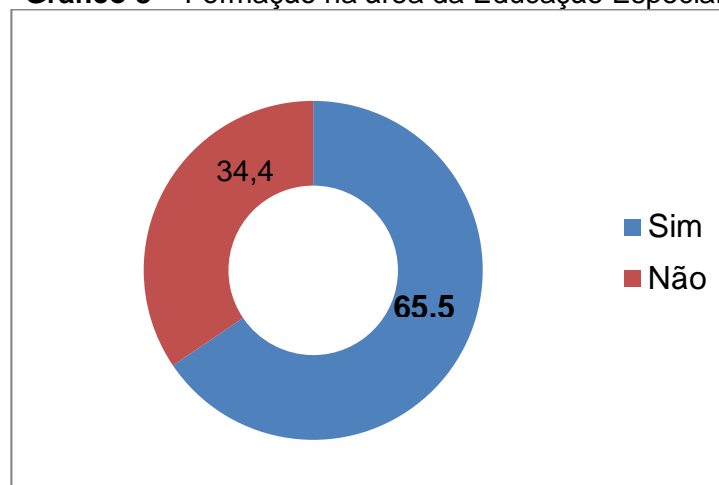
Gráfico 7 – Formação inicial – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

Contudo, no gráfico 8, exposto a seguir, obtivemos um dado importante, que nos diz de uma preocupação em relação a identificar o número de sujeitos que responderam não ter formação na área da Educação Especial, pois temos um percentual que diz respeito aos professores celetistas que atuavam nas SRM no período da pesquisa e um grupo que possivelmente não interpreta como formação na área as que são promovidas pela SUESP, como as que acompanhamos na pesquisa de campo.

Gráfico 8 – Formação na área da Educação Especial

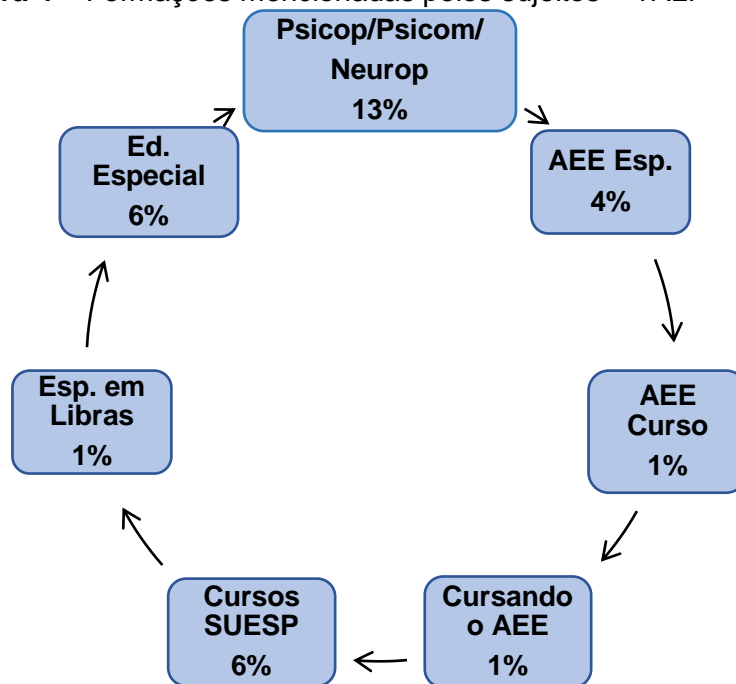


Fonte: elaboração própria (2021).

Dentro dos 65,51% que afirmaram ter formação na área da Educação Especial, 4% não informou a que se refere tal formação. Com os 61,51% que

responderam à questão, fizemos um recorte dos cursos mencionados, ao que sistematizamos os dados em um elemento gráfico (Figura 4).

Figura 4 – Formações mencionadas pelos sujeitos – TALP



Fonte: elaboração própria (2021).

Sistematizamos os dados de acordo com o que foi respondido pelos sujeitos, contudo, sabemos que uma seleção precisaria ser feita em relação às formações mencionadas, pois nem todas são na área da Educação Especial, como podemos observar no primeiro retângulo onde se lê: Psicopedagogia/Psicomotricidade/Neuropedagogia (com 13% de indicações).

4.2 Evocações constatadas na/pela TALP

Sobre navegar não por outros mares, mas utilizando novos meios para tal, podemos indicar o desbravar de Vergès (1999) ao desenhar um software chamado Evoc que realiza cálculos estatísticos com base na frequência de evocações. O Evoc possui vários programas e os dados coletados são organizados em quatro quadrantes cujo primeiro comporta as palavras do núcleo central e no último os elementos periféricos. O software possui inúmeros programas, dentre eles o Rangmot, que verifica a frequência total e ponderada das evocações.

Com base nas contribuições do software projetado por Vèrges, a professora orientadora desse estudo junto aos seus colaboradores, traçaram um navegador mais acessível, utilizando uma planilha de Excel com fórmulas que automatizam a coleta de dados da TALP, colaborando para a análise quantitativa e qualitativa, pois permite identificar o núcleo central e os demais elementos periféricos, organizando-os em uma imagem gráfica de espiral de sentidos (MELO, 2018).

Assim, na planilha organizada por Melo, são estipulados “pesos” para cada ordem das evocações, sendo respectivamente: 9 para as palavras de 1ª evocação, 3 para as de 2ª evocação e 1 para as palavras de 3ª evocação, ou seja, cada palavra tem uma pontuação que lhe é atribuída. Sistematizando esses valores em uma fórmula, nós temos que, o índice é verificado por $IR = (1^a \text{ Pos} \times 9) + (2^a \text{ Pos} \times 3) + (3^a \text{ Pos} \times 1)$. As pontuações são organizadas nesta fórmula equacionada que nos permite detectar o valor relativo de cada palavra evocada (BEZERRA; SILVA; MELO, 2019; FREIRE, 2019). O quantitativo de evocações encontra-se exposto no Quadro 9 que segue abaixo:

Quadro 9 – Quantitativo de evocações

RECORTE QUANTITATIVO DAS EVOCAÇÕES	QUANTIDADE
Nº total de palavras evocadas	174
Nº de palavras diferentes evocadas	77
Nº de palavras diferentes consideradas	47
Frequência média de palavras consideradas	5

Fonte: elaboração própria (2021).

Com base nos comandos inseridos em cada célula do Excel, as palavras organizadas na tabela ficam com a distribuição como vemos na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Organização das evocações no Excel

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	TERMOS	1a POS	2a POS	3a POS	Ind Relativo	CLASSIFIC/						
2	importante	7	9	2	92	Núcleo Central						
3	inclusão	6	5	5	74	Núcleo Central						
4	amor	7	1	2	68	Intermediário 1						
5	parceria	6	3	4	67	Intermediário 1						
6	compromisso	4	8	1	61	Intermediário 1						
7	respeito	5	2	1	52	Intermediário 1						
8	aprendizagem	3	6	2	47	Intermediário 1						
9	direito	4	2	3	45	Intermediário 2						
10	desafio	4	0	3	39	Intermediário 2						
11	necessário	3	1	2	32	Intermediário 2						
12	sensibilidade	1	5	1	25	Intermediário 2						
13	planejamento	2	1	1	22	Periférico						
14	ajudar	1	3	1	19	Periférico						
15	oportunidade	1	0	1	10	Periférico						
16	doação	1	0	0	9	Periférico						
17	motivador	1	0	0	9	Periférico						
18	responsabilidade	1	0	0	9	Periférico						
19	favorecer	1	0	0	9	Periférico						
20	gratificante	0	1	4	7	Periférico						

Maior índice Relativo	92
Menor índice Relativo	1
Variância	5

	Inferior	Superior	Variância
Núcleo Central	70	91	5
Intermediário 1	47	69	5
Intermediário 2	24	46	5
Periférico	1	23	5

Elementos da Fenda			
[32 a 38]		85 a 91	
[21 a 27] e [31 a 37]	41 a 47	63 a 69	
[9 a 15] e [20 a 26]	18 a 24	40 a 46	
[8 a 14]		17 a 23	

Fonte: elaboração própria (2021) – print de tabela do Excel

O resultado da evocação livre foi uma lista de 174 palavras e destas 47 são diferentes em termos de distanciamento semântico. Observamos que a palavra “importante” apareceu com o maior número de evocações (92), enquanto 14 palavras com significações diferentes e sem ligação semântica com as demais foram evocadas uma só vez. O total de 47 palavras consideradas aparece exposto no Quadro 10 abaixo com o objetivo de ter um panorama da multiplicidade de sentidos, o que nos levou a fazer a opção por não atribuir ponto de corte entre as palavras localizadas no eixo periférico.

Quadro 10 – Classificação dos elementos da TALP

TERMOS	1ª POS	2ª POS	3ª POS	IND. RELATIVO	CLASSIFICAÇÃO
importante	7	9	2	92	Núcleo Central
inclusão	6	5	5	74	Núcleo Central
amor	7	1	2	68	Intermediário 1
parceria	6	3	4	67	Intermediário 1
compromisso	4	8	1	61	Intermediário 1
respeito	5	2	1	52	Intermediário 1
aprendizagem	3	6	2	47	Intermediário 1
direito	4	2	3	45	Intermediário 2
desafio	4	0	3	39	Intermediário 2

necessário	3	1	2	32	Intermediário 2
sensibilidade	1	5	1	25	Intermediário 2
planejamento	2	1	1	22	Periférico
ajudar	1	3	1	19	Periférico
oportunidade	1	0	1	10	Periférico
doação	1	0	0	9	Periférico
motivador	1	0	0	9	Periférico
responsabilidade	1	0	0	9	Periférico
favorecer	1	0	0	9	Periférico
gratificante	0	1	4	7	Periférico
estudo	0	0	5	5	Periférico
renovação	0	0	4	4	Periférico
prioridade	0	1	0	3	Periférico
produtivo	0	1	0	3	Periférico
complementar	0	1	0	3	Periférico
surpreendente	0	1	0	3	Periférico
paciência	0	1	0	3	Periférico
possibilidade	0	1	0	3	Periférico
família	0	1	0	3	Periférico
socorro	0	1	0	3	Periférico
articulação	0	1	0	3	Periférico
construtivo	0	1	0	3	Periférico
integrar	0	1	0	3	Periférico
socialização	0	0	2	2	Periférico
mediar	0	0	1	1	Periférico
flexibilidade	0	0	1	1	Periférico
atencioso	0	0	1	1	Periférico
reescrita	0	0	1	1	Periférico
compreensão	0	0	1	1	Periférico
acompanhamento	0	0	1	1	Periférico
peculiar	0	0	1	1	Periférico
transformação	0	0	1	1	Periférico

alívio	0	0	1	1	Periférico
auxiliador	0	0	1	1	Periférico
carinho	0	0	1	1	Periférico
conhecimento	0	0	1	1	Periférico
perseverança	0	0	1	1	Periférico
adaptação	0	0	1	1	Periférico

Fonte: elaboração própria (2021).

O procedimento de organização semântica das palavras evocadas resultou que, das 77 diferentes palavras foi possível fazer agrupamentos chegando ao número de 47 palavras consideradas no momento de alimentação da tabela do Excel. A aplicação da TALP consiste em solicitar aos participantes que rapidamente pensem no que primeiro lhes vêm à mente quando pensam em determinado assunto ou objeto. Nesse exercício, que precisa ser rápido e quase instintivo, o sujeito menciona 3 palavras, registrando-as aleatoriamente e, em seguida, é instigado a pensar sobre elas atribuindo uma ordem de importância e, logo após, apresenta uma breve justificativa para escolha de tal ordem de relevância.

Desse modo, nos embasamos na análise de conteúdo de Bardin (2009) que, na análise categorial específica a necessidade de recortes categoriais com critérios bem estabelecidos, no caso do instrumento TALP, este critério é semântico e nos permite traçar um primeiro esboço das RS acerca do que é o AEE para os profissionais investigados.

A sistematização dos dados da TALP segue um percurso com passos sequenciais necessários. O primeiro deles é elencar todas as palavras mencionadas pelos sujeitos. Depois, de posse das justificativas registradas na TALP, procedemos com a junção das palavras que podem ser completamente diferentes, mas que tem um elo semântico entre elas. Quando fazemos essa junção substituímos todas as palavras daquele grupo de significados pela que teve maior evocação, como por exemplo, em um grupo tivemos as palavras: incluir, inclusivo, participação e inclusão, das quais esta última foi a mais mencionada. Então, a palavra inclusão passa a representar este conjunto de palavras, sendo ela a que vai para a tabela de Excel com o respectivo número de vezes que as palavras daquele conjunto foram citadas.

Assim, com base nas justificativas apresentadas pelos sujeitos, chegamos ao quadro abaixo com 47 palavras diferentes consideradas e organizadas em 3 conjuntos categoriais de evocações. De modo que, no primeiro quadro, estão os elementos ligados à *profissionalidade*; no segundo, as evocações que deram conta do que é substancial ao *saber fazer* do AEE e, no terceiro quadro, os elementos com evocações mais carregadas de percepção *afetiva*.

Para Moscovici (1978) toda representação é a representação que alguém faz de alguma coisa. Para representar algo, o sujeito parte de seus referenciais, e das influências, tensionamentos, relações que ocorrem dentro do grupo. Dentre os aspectos que servem de balizadores para que uma representação seja social, mencionamos: o compartilhamento, a função que ela tem, já que é um guia para ação (JODELET, 2001) e os elementos constituintes e construtores que apresenta.

Assim, conforme a exposição acerca dos resultados obtidos com a TALP, é possível identificar os elementos mais “caros” ao grupo e que constituem a base estruturante da representação dos sujeitos acerca do objeto representacional. Estes elementos são: *inclusão* e *importante*, que durante as evocações aparecem como elementos citados mais vezes em primeiro lugar; depois, o terceiro elemento mais mencionado que aparece dentro do eixo intermediário I, está o *amor* que aparece como elemento mais próximo ao NC.

No intermediário II estão as evocações que se distanciam um pouco mais do núcleo central e na sequência os elementos periféricos que, no nosso caso apareceram em número considerável e diversificado, o que justificou nossa opção pela não utilização de ponto de corte. Embora esses elementos estejam mais distantes do NC não quer dizer que não tenham valor e devam ser desprezados na investigação, pois eles tanto podem estar relacionados com um processo de transmutação das RS quanto podem colaborar e corroborar com os achados da triangulação dos dados ao interpelarmos técnicas diferenciadas para apreensão das representações sociais. Desse modo, organizamos os 47 elementos evocados e considerados na TALP a partir de 3 categorias gerais que aproximam os sentidos atribuídos ao AEE a partir de 3 dimensões basilares:

Figura 6– Campo semântico evocado para o que é o AEE na escola

PROFISSIONALIDADE (11)	SABER FAZER (17)	AFETIVIDADE (19)
<ul style="list-style-type: none"> •Inclusão •Parceria •Planejamento •Complementar •Articulação •Integrar •Flexibilidade •Responsabilidade •Estudo •Mediar • Conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> •Importante •Desafio •Necessário •Renovação •Peculiar •Oportunidade •Compromisso •Produtivo •Prioridade •Possibilidade •Acompanhamento •Transformação •Socialização •Favorecer •Aprendizagem •Construtivo •Adaptação 	<ul style="list-style-type: none"> •Amor •Paciência •Família •Alívio •Direito •Surpreendente •Auxiliador •Perseverança •Atencioso •Sensibilidade •Ajudar •Gratificante •Doação •Compreensão •Motivador •Socorro •Carinho •Reescrita • Respeito

Fonte: elaboração própria (2021).

A profissionalidade, aqui entendida segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), traz elementos que, para os autores, diferenciam o trabalho docente dos demais, são as características ligadas ao pensar e ao atuar do professor. A profissionalidade é, pois, processual, pois a aquisição de saberes necessários ao fazer docente é um movimento permanente, é um processo de constituição. Assim, para os professores da pesquisa, o eixo 1 traz evocações, cujo conteúdo semântico aproximam-se da profissionalidade, pois entendem, dentre outros aspectos, que a inclusão é a perspectiva que deve perpassar todo o processo formativo e que um dos maiores desafios postos ao professor do AEE é atuar junto às mais diferentes especificidades dos estudantes.

Tal preocupação está interligada ao grupo dos elementos organizados no eixo 2 *saber fazer*, pois como nos alerta Tardif e Lessard (2005) este saber fazer é variado, diz respeito à articulação entre conhecimentos construídos pelos professores ao longo de sua formação e a prática docente cotidiana, que no caso do AEE requer conhecimentos ditos especializados e um professor multifacetado. Ao

tratar dos elementos que constituem esse saber fazer, os professores ancoram suas justificativas ligadas aos desafios impostos, à premente necessidade de estarem em constante busca por “atualização de materiais que podem ajudar no atendimento aos alunos” e nas possibilidades de intervenção junto ao processo de ensino e aprendizagem (Diário de Campo, 2018). Partem então, do que Abric (1998) coloca como sendo uma função de saber das RS, caracterizada por permitir justificar a realidade em que os sujeitos estão inseridos a partir características que para eles são fundantes, caras e comuns.

O terceiro, mas não menos importante eixo, é o da *afetividade*, que traz como palavra mais evocada o amor, usado com função justificadora (ABRIC, 1998) que como o próprio nome diz, é usada para justificar, explicar, argumentar ações e posturas adotadas em uma determinada situação. Para o elemento evocado em questão, o AEE, percebemos que a configuração mais emotiva das representações está atrelada à concepção de que sem amor aos estudantes público alvo da educação especial, sem amor à causa da inclusão é “quase impossível” perseverar na busca por inclusão, pois “é preciso doação aos alunos, às famílias tão necessitadas e com muita paciência a gente consegue realizar nosso trabalho” (Id.34).

Assim, a afetividade nesse contexto de disputas simbólicas para consolidação de uma escola inclusiva adquire o importante papel de justificar as escolhas profissionais dos sujeitos, bem como explicar o fazer e a importância da atuação no Atendimento Educacional Especializado a partir da configuração e da ligação entre elementos afetivos que estão imbricados e interligados.

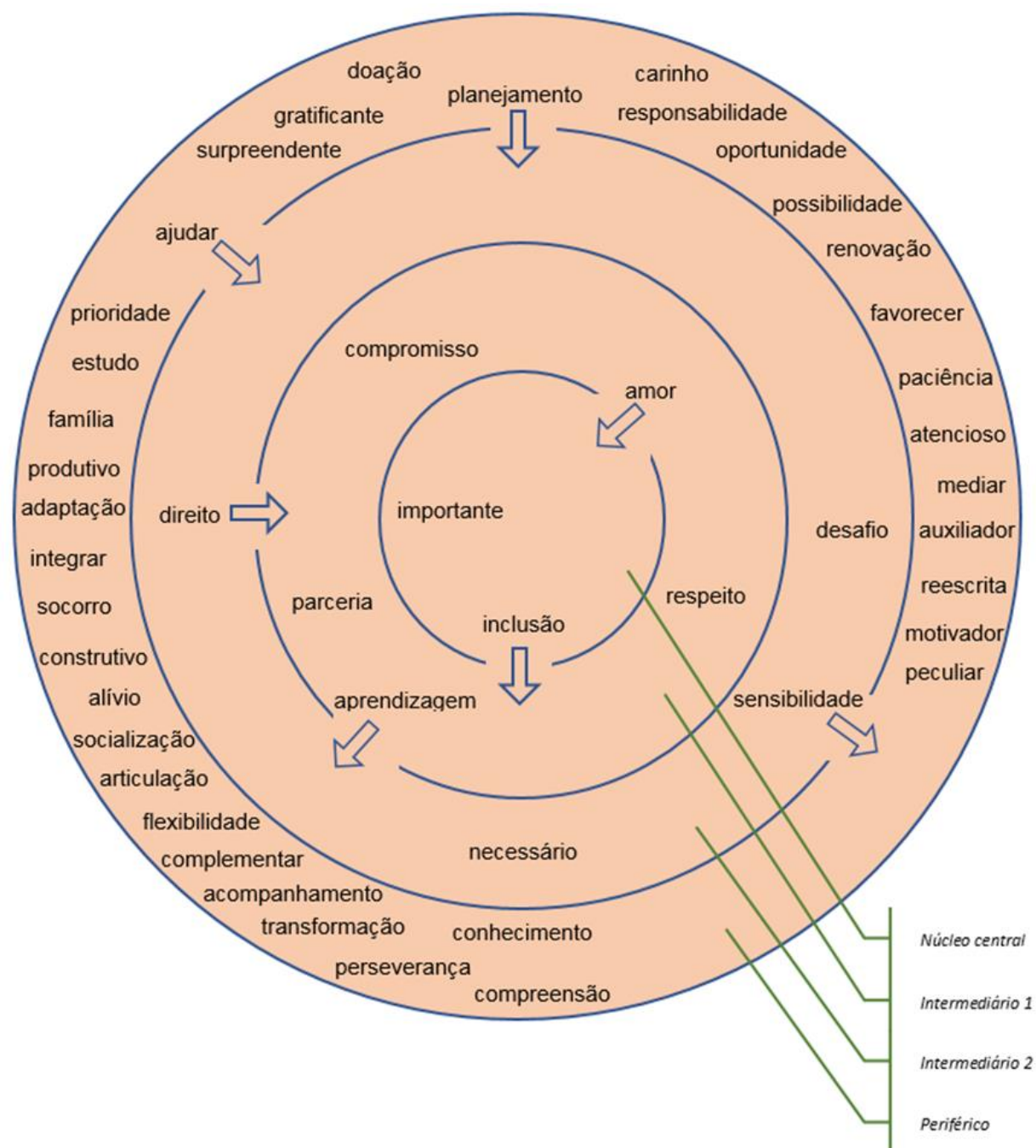
No Evoc, as evocações ficam organizadas em quatro quadrantes nos quais visualizamos o núcleo central, os elementos intermediários e os periféricos da representação. Para o estudo em tela, ao organizarmos esses elementos nos valem do modelo da espiral de sentidos proposto pela professora Elda Melo, cuja sistematização é apresentada por ela em trabalhos como os de Silva *et al.* (2019), Bezerra, Silva e Melo (2019) e Freire (2019) mas, que já vem sendo aprimorado pelo Grupo de Estudos Formação e Representações Sociais (coordenado pela mesma professora) desde 2016, ao que destacamos que a imagem em espiral já foi utilizada em trabalhos como os de Sá (1996) e Arruda (2014).

Tal espiral trata-se de uma figura icônica de fácil caráter interpretativo, cuja intenção é trazer a ideia de movimento e circularidade dos elementos da RS que podem estar em um determinado círculo, mas com possibilidades e espaços (fendas) para passar de um círculo para outro a depender da dinâmica social, dando a tônica de movimento, entrelaçamento e interrelação dos elementos apresentados nesse desenho representacional.

Procedemos da seguinte forma: no primeiro e maior círculo estão localizados os *elementos periféricos*, nos dois círculos seguintes estão distribuídos os elementos *intermediários I e II* e, no menor círculo estão situados os elementos mais protegidos da RS, que são os que constituem o *núcleo central*.

No núcleo central as palavras **importante** e **inclusivo** ocupam este círculo provavelmente devido à ênfase na perspectiva de trabalho da Educação Especial enquanto modalidade transversal, e ainda, pela exposição da Política Nacional de Educação Especial de 2008 que apresenta o AEE como foco do processo inclusivo.

Figura 7 – Espiral de sentidos – Representações Sociais de Atendimento Educacional Especializado



Fonte: elaboração própria (2021).

Partindo da organização em espiral de sentidos, temos um recorte dos dados da TALP expostos a partir das justificativas fornecidas pelos sujeitos, os quais aparecem identificados por *Id* e um número de ordem sequencial, o que nos pareceu ser a opção mais didática e viável tendo em vista o quantitativo de pessoas a serem

identificadas nominalmente. Assim, partindo do NC apresentamos as referidas informações no Quadro 11 abaixo:

Quadro 11 – Campo semântico evocado no NC – TALP

NÚCLEO CENTRAL INCLUSÃO	NÚCLEO CENTRAL IMPORTANTE
"Incluir de verdade é dar condições para que o trabalho aconteça de fato nas escolas, encaminhando os profissionais de apoio e dando a estrutura necessária" (Id2)	"Por que é de suma importância para o aluno com NEE, para galgar barreiras" (Id10)
"Inclusão - pois o AEE tem como uma das metas trabalhar de forma a incluir o aluno no ambiente escolar e social" (Id9)	"Importante para ajudar o aluno em todos os aspectos (Id11)
"O AEE tem por objetivo oferecer possibilidades ao processo inclusivo do aluno especial" (Id22)	"Primordial porque vem enriquecer e estabelecer a ideia tão falada e cobrada na prática: INCLUSÃO (Id15)
"É por meio do AEE que o aluno sente-se incluso na escola" (Id 31)	"É imprescindível a existência da SRM no ambiente escolar" (Id28)
"Atende alunos com necessidades especiais (transtornos, dificuldades de aprendizagem, entre outros" Id (54)	"Importante porque sem ele as barreiras seriam difíceis de serem ultrapassadas" (Id48)
"Porque o estudante que na sala regular é tido como incapaz, no AEE ele descobre-se como ser aprendiz. O AEE faz a ponte entre o aluno, a escola e a aprendizagem" (Id57)	"De grande importância para os alunos portadores de deficiência terem de fato acesso ao currículo através das devidas adaptações realizadas com o auxílio do profissional da SRM" (Id58)

Fonte: elaboração própria (2021).

Nos círculos intermediários I e II temos respectivamente, as palavras **amor** e **direito** aparecendo em primeiro lugar, com **amor** na posição mais próxima à fenda da espiral, dando a tônica de um elemento que está no transitar das representações de um círculo para outro. A proposição de fendas é justamente transmitir a noção de aproximações e distanciamentos entre elementos que podem circular de um eixo para o outro, cujos movimentos interpelam se aquele elemento representacional é mais ou menos forte para aquele grupo em determinado tempo e espaço delimitados. A respeito do campo semântico situado nos círculos *Intermediários I e II* organizamos o Quadro 12 a seguir:

Quadro 12 – Recorte de Justificativas dos Eixos Intermediários I e II

AMOR - INTERMEDIÁRIO I	DIREITO - INTERMEDIÁRIO II
<p>“Amar à profissão e se dedicar à ela torna nossa prática prazerosa e nos eleva a nos envolvermos em práticas colaborativas e participando da reescrita dessa grande história por título Educação Especial” (Id17)</p>	<p>“O Atendimento Educacional Especializado é garantido por lei, sendo, portanto, um direito do aluno” (Id4)</p>
<p>“O trabalho feito com alunos com limitações de aprendizagem não é nada fácil, mas é muito prazeroso. No entanto, precisamos ter amor pelo trabalho, devemos nos apropriar da humildade e nunca desistir, pois em alguns momentos se não existir essas e outras a gente pode desistir do trabalho. Isso nunca deve acontecer, pois devemos nos colocar no lugar do próximo” (Id20)</p>	<p>“É lei precisa ser cumprida” (Id63)</p>
<p>“É essencial para tudo que nos propomos a fazer” (Id27)</p>	<p>“É dever do estado garantir a educação básica aos discentes, incluindo-os no espaço escolar” (Id41)</p>
<p>“Acolher estes alunos e dar e receber muito amor” (Id28)</p>	<p>“Seu direito de humano estará sendo buscado” (Id 46)</p>
<p>“O amor é essencial para entender e desenvolver o aluno com todas as suas particularidades” (Id29)</p>	<p>“Conquistamos o direito do Atendimento Educacional Especializado na escola porque existia a necessidade desse atendimento dentro das escolas para trabalhar com alunos especiais” (Id47)</p>
<p>“Para trabalhar com essas crianças, temos que ter amor, em primeiro lugar” (Id8)</p>	<p>“É de extrema responsabilidade que possamos contribuir para que esse direito adquirido pelos nossos alunos não venha a ser um retrocesso” (Id50)</p>

Fonte: elaboração própria (2021).

O amor enquanto elemento que carrega o caráter mais afetivo das RS deste grupo de professores do AEE, é também apontado em inúmeras pesquisas que utilizam a Teoria das Representações Sociais, como por exemplo, as desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa ao qual esta pesquisa vincula-se, como também pelas pesquisas desenvolvidas por autores como Pimenta (1999), Ramalho; Nuñez; Gauthier (2004), Imbernón (2000), que tratam dos elementos da profissionalização docente, destacando que, sacerdócio, vocação, missão, dom, entre outros, são aspectos que não sustentam e não justificam a necessidade de investimento em

formação continuada ou mesmo acadêmica. E ainda porque, como argumenta Pimenta (2000, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Quando chegamos à periferia da RS, os elementos indicam notável saliência de palavras ligadas à perspectiva mais sentimental que permeia, na visão dos sujeitos da pesquisa, o fazer do AEE que são, o cuidar e o sentimento de compaixão para com o estudante público alvo da Educação Especial. Embora a palavra amor tenha ficado no intermediário I, é possível identificarmos nos elementos periféricos, inclusive dentre as 14 palavras com apenas uma evocação, uma variação muito grande em relação aos termos utilizados e como neste eixo periférico as justificativas foram relacionadas aos sentimentos que apontamos.

É na periferia que as mudanças nas RS começam a ser desenhadas, assim, conforme nos alerta Vieira (2016), esses elementos, embora sejam compartilhados com menor intensidade, são importantes por indicarem substratos de representações que outrora foram preponderantes ou ainda, por indicarem que novos elementos podem estar caminhando para serem incorporados pelo NC. Os itens lexicais que estão representados pela palavra amor, reportam-se à polissemia do termo, mas que, dentro do grupo investigado, preserva entre si algum tipo de relação semântica.

Assim, identificamos que o emprego do termo esteve relacionado fundamentalmente à ideia de que este é o elemento essencial tanto para ser um bom professor quanto para atuar junto ao aluno com NEE. Com isso, não estamos desqualificando o valor do amor enquanto emoção importante, até o mestre e Patrono da Educação brasileira nos relatou sobre sua importância quando nos disse que “educar é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1983, p. 104). Ele nos fala de um amor que incide na mudança, no desejo de primar pelo encorajamento do outro, no vir a Ser-Mais e na amorosidade.

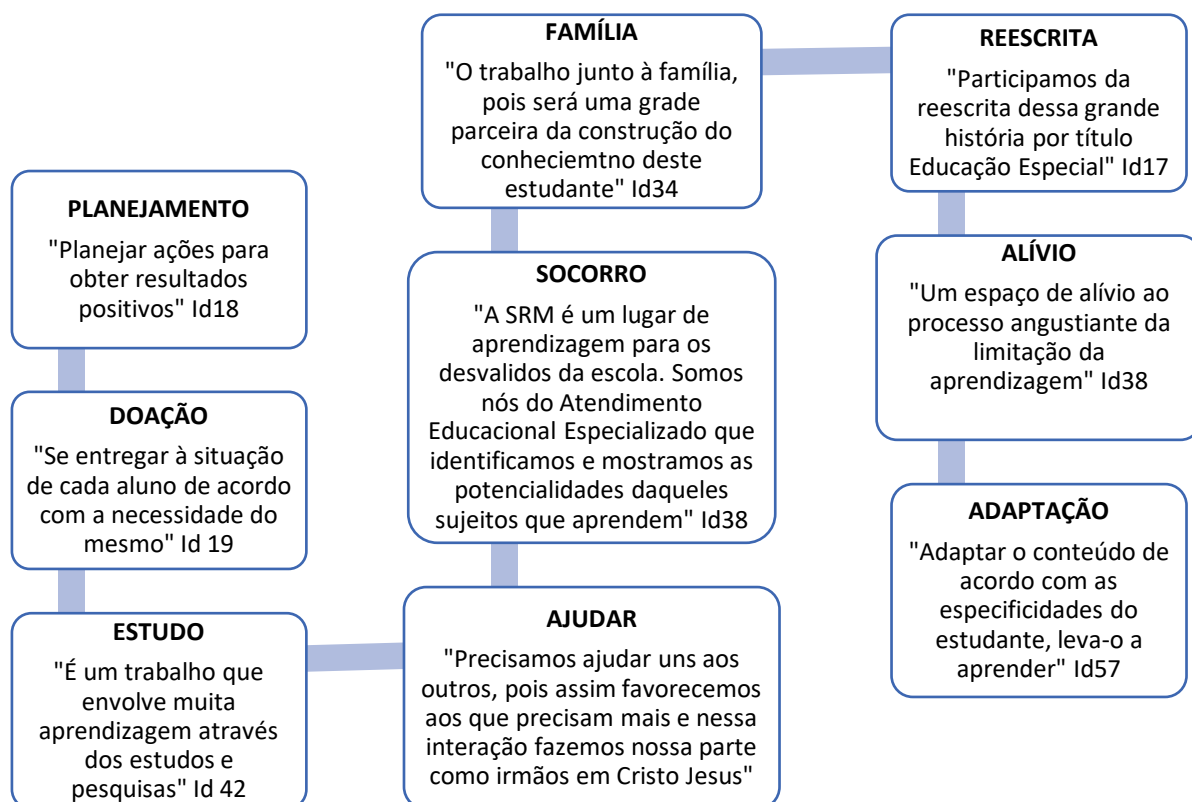
Contudo, como nos diz novamente Freire (1983, p. 40) “A Educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”. Assim,

sublinhamos que outros elementos mais ligados à profissionalização do professor são imprescindíveis, que educar exige muito mais do que amor, requer investimento em conhecimentos, saberes e competências, que são de suma importância, pois [...] “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor” (CUNHA, 2004, p. 37).

Os sujeitos produzem um universo de objetivações com base em suas vivências, costumes, relações, dentre outros indicadores, e estes aparecem expressos também na zona periférica das representações sociais expressas no modelo da espiral de sentidos. Fizemos um recorte para esse estudo, que se pautou em justificativas mais fortes, com mais elementos argumentativos.

Assim, no esquema a seguir, apresentamos elementos que apareceram na periferia das RS, em alguns casos, utiliza-se um ponte de corte quando do cálculo para achar os elementos de cada eixo da espiral, mas no nosso caso, pela quantidade de palavras evocadas uma vez, que não tiveram aproximação semântica com outras, avaliamos que seria importante mantê-las sem ponto de corte para que nas análises subsequentes pudéssemos confirmar ou refutar a hipótese de que estávamos lidando com elementos em ebulição, dando a tônica de uma possível representação em curso ou em transformação.

Figura 8 – Recorte dos Elementos Periféricos das RS



Fonte: elaboração própria (2021).

Estas sentenças exemplificam transferências de significado de expressões que os sujeitos revelaram com baixa frequência, mas que pela variedade de expressões e de indicativos apresentados nas argumentações seriam importantes ser evidenciadas.

A espiral de sentidos revela, pois, elementos que podem num dado tempo e espaço ter mais ou menos valor ao grupo, sendo os mais caros aqueles mais protegidos, pelos quais o grupo luta e não abre mão. Dentro do círculo onde situam-se as evocações da periferia, precisamos reforçar a importante observação de Abric (1998, p.32) ao dizer que estes são [...] “os componentes mais acessíveis, mais vivos e mais concretos”.

Com isso, a espiral de sentidos com sua organização circular, circunscrita e com fendas permite a tessitura do diálogo entre elementos de círculos diferentes, os quais corroboram para a construção de uma representação social acerca do AEE ancorada em elementos/justificativas que reforçam a importância da inclusão educacional e carregam, principalmente a nível de periferia, elementos de conotação

marcadamente afetiva para justificar a importância do atendimento educacional especializado.

Em síntese, no trabalho com a TALP, importará a concepção do sujeito com relação à frase indutora, quais elementos são mais evocados, quais aparecem em menor incidência, mas que podem ser um elemento de desequilíbrio ou caro ao grupo, mesmo que pouco citado em um primeiro momento, mas que, na condução da pesquisa, com a utilização de outros instrumentos de recolha de dados, podem adquirir outro lugar no traçado das representações sociais do grupo.

4.3 Questionário: instrumento de aproximação com o conteúdo das RS

No processo de recolha dos dados, fizemos uso de outro instrumento importante: o questionário e, de modo geral, a interpretação dos dados, na dimensão discursiva, foi orientada pelo método da análise de conteúdo de Bardin (2009, p. 38) cuja autora nos explica que esta

[...] pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens... A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

A análise de conteúdo abrange três fases: a pré-análise, que configura a organização dos dados por meio da retomada dos objetivos. A segunda é a da exploração do material no qual os dados se aproximam para dar corpo à construção de categorias que irão sustentar a análise, e a terceira etapa que é a da interpretação dos dados (FRANCO, 2012). Do exposto, percebemos que o campo da análise de conteúdo não diz respeito ao exposto literalmente, nem atua no campo do subliminar, mas faz inferências a respeito das concepções do produtor da mensagem, daquilo que se tem como ideias preconcebidas e à diversidade de interrelações que são possíveis de se fazer.

De acordo com Melo (2009, p. 61), “para se conhecer os conteúdos de uma representação podem ser empregados métodos interrogativos, como questionários, desenhos, entrevistas; métodos associativos, evocações, associações livres, mapas associativos, entre outros”.

Com esse entendimento, no que concerne aos demais instrumentos da pesquisa, mencionamos a aplicação de questionário para traçar o perfil dos sujeitos partícipes e a realização de grupos reflexivos que permitiram aos envolvidos momentos de reflexão sobre elementos de sua prática e a possibilidade de redimensionar situações ligadas ao seu fazer no AEE.

A aplicação do questionário aconteceu no 2º Encontro com professores das SRMs, realizado em formato de Fórum. Nesse dia, o grupo estava sob coordenação de duas técnicas pedagógicas da SUESP, e concomitantemente, o grupo de professores da Educação Especial estava reunido em local diferente participando de fórum voltado às especificidades deste coletivo.

O encontro aconteceu no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), e na ocasião, a gestora deu as boas-vindas aos presentes, com uma das professoras da instituição cantando uma música em Libras no turno matutino. No turno da tarde, um professor de Libras (que é surdo), fez um leque de papel ofício e começou a encenar uma história cômica de traição em que esse leque era várias coisas: bigode, laço, gravata. A história causou um desequilíbrio generalizado, pois ao final, o professor começou a explicar o enredo em Libras e ninguém tinha domínio da língua para entender o que estava sendo dito. A mediadora do encontro utilizou o ocorrido para ilustrar como na SRM os fazeres são múltiplos e o professor não domina todas as áreas da Educação Especial (Diário de campo, 2018).

A situação exposta veio nos fazer refletir acerca de algumas falas que registramos no encontro com o grupo do matutino, no qual uma professora mencionava a falta de humildade de alguns colegas, conforme pode ser constatado no excerto do diário de campo: “somos mais capacitados, mas não quer dizer que devemos nos colocar superiores”. Outra professora (do seletivo) mencionou com tristeza: “falta respeito dos profissionais que fazem a escola, que não respeitam ‘aquela salinha’, como eles dizem”. Sobre a formação no espaço escolar, houve uma fala: “tem coisa melhor do que fazer dinâmica com os professores na semana pedagógica? Colocar tampão nos ouvidos, vedar os olhos, é muito bom!” (Diário de campo, 2018).

Quando da discussão sobre as atribuições do professor do AEE e a articulação com a comunidade escolar, outra professora falou impulsivamente: “é um

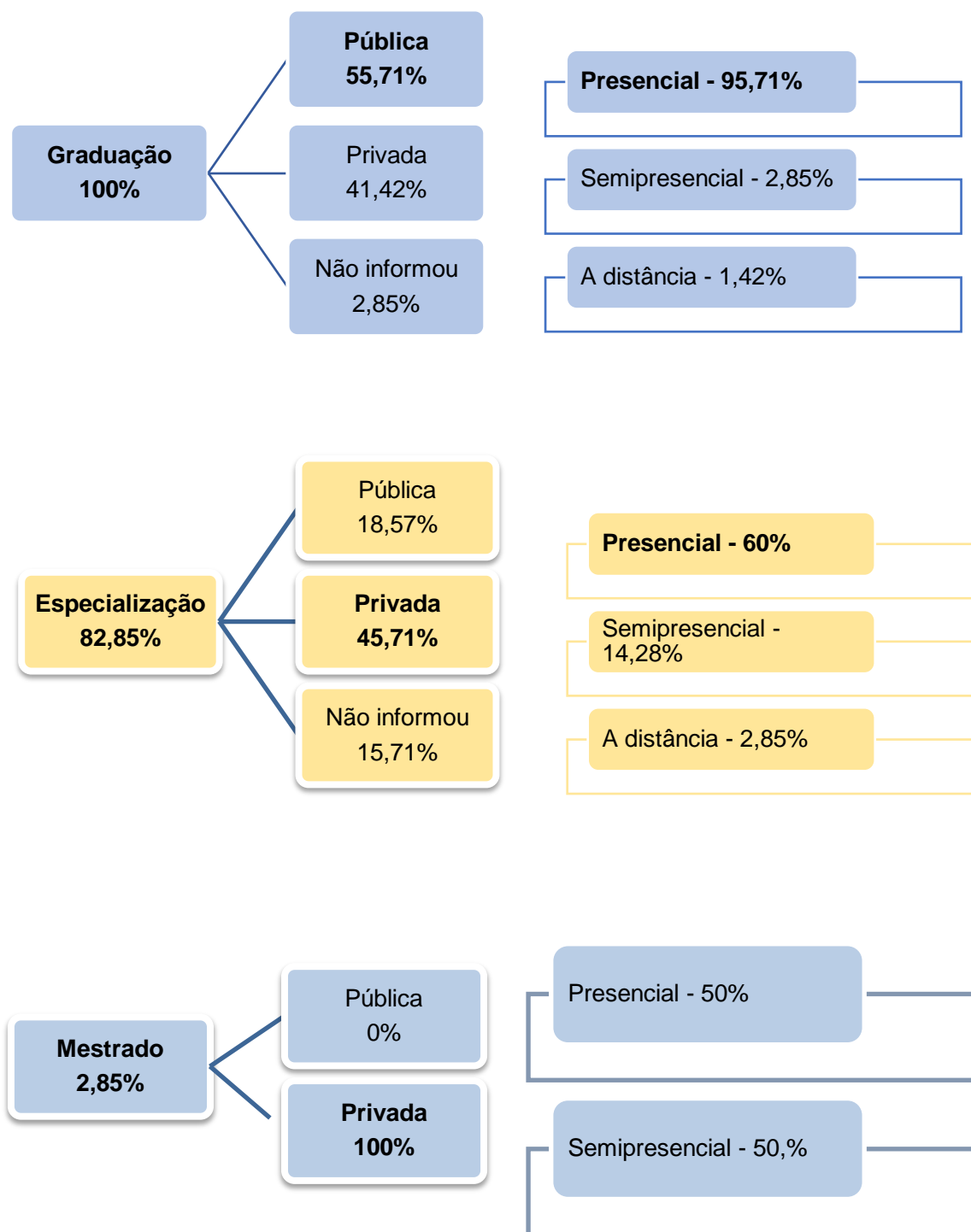
sacrifício! Temos muita coisa a fazer!” E a respeito da construção de identidade do professor da SRM, um colega se posicionou: “as áreas distintas interferem na identidade dos professores, eu mesmo não sou pedagogo. E também porque varia muito de uma Direc pra outra, por isso que essa construção de identidade é lenta”. (Diário de campo, 2018).

Na medida em que fomos fazendo as observações e registros, nos preparávamos para o momento de explicitar a necessidade de adesão à nossa pesquisa, de como gostaríamos de contar com a participação de todos no preenchimento do questionário e a adesão ao Grupo Reflexivo, que era o que mais nos preocupava, tanto pela adesão em si, quanto pela complexidade de “dar conta” de toda aquela multiplicidade que saltava aos nossos olhos.

Conforme acordado com a mediadora, após a pausa para o lanche, fizemos a retomada da pesquisa. Do grupo presente, alguns eram da 1ª Direc, mas de outros municípios, como: Macaíba e São Gonçalo do Amarante e uns vieram de outras Direcs, com recursos próprios, no intuito de adquirir novos conhecimentos. Explicamos a necessidade de recorte, contemplando apenas Natal, e assim, tivemos 70 pessoas respondentes.

A execução ocorreu sem intercorrências. Os participantes não tiveram dúvidas, ou pelo menos não as expressaram ao longo do período de elaboração e o tempo médio girou em torno de 12 a 20 minutos para que respondessem ao instrumental, que continha 17 questões que variavam entre fechadas, semiabertas e abertas. As questões foram elaboradas de modo que os enunciados não ficassem extensos e com alternância de formato.

Figura 9 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa quanto à formação acadêmica



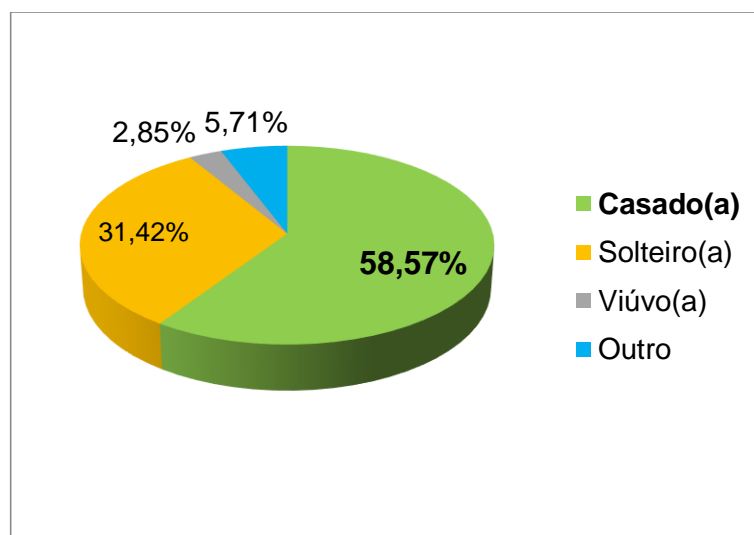
Fonte: elaboração própria (2021).

Quando lançamos um olhar para os dados sobre a formação acadêmica dos sujeitos que responderam ao questionário, podemos observar que a maioria (55,71%) cursou a graduação em Instituição de Ensino Superior (IES) pública,

número próximo ao percentual que declarou ter cursado em instituição privada, caso dos 41,42% dos participantes.

Na etapa formativa seguinte, retratada na Figura 6, percebemos que o dado inverte-se de configuração com apenas 18,57% que responderam ter feito especialização em instituições públicas; 45,71% em instituições privadas e um percentual considerável de 15,71% que não informou. Destacamos que, em ambas as etapas de formação prevaleceu a modalidade presencial. Em relação à especialização, uma maioria representada por 82,85% afirmou já ter concluído uma ou até duas formações Lato Sensu. Em relação ao mestrado esse número é bem reduzido, com apenas 2,85% dos sujeitos, dos quais, um afirma ter feito na modalidade presencial e o outro semipresencial. Sublinhamos que não são apresentados dados a respeito do doutorado, pois não tivemos declarantes.

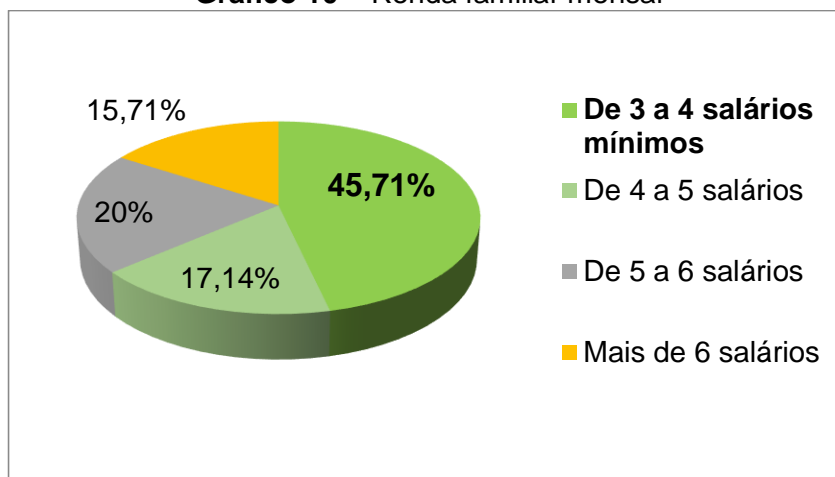
Gráfico 9 – Estado civil dos sujeitos



Fonte: elaboração própria (2021).

Sobre o item “estado civil”, podemos inferir pelos dados apresentados no Gráfico 9 que, no grupo encontra-se a prevalência de pessoas casadas (58,57%), que possivelmente têm um número maior de atribuições domésticas e solteiros com percentual de (31,42%).

Gráfico 10 – Renda familiar mensal

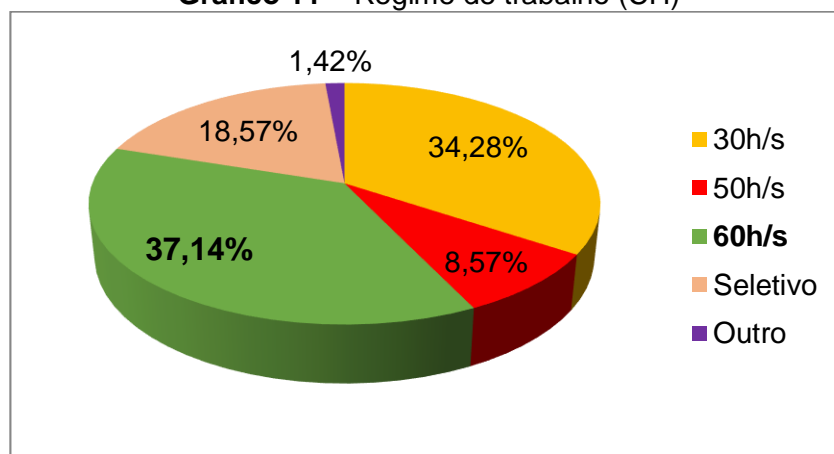


Fonte: elaboração própria (2021).

A respeito das variáveis sobre renda familiar, percebemos um número bem maior de profissionais que estão no grupo de menores vencimentos (entre 3 e 4 salários mínimos) enquanto que entre os outros 3 grupos de variáveis, houve certo equilíbrio. A diferenciação de valores é justificada pelo Plano de Cargos e Carreiras do Magistério, ou ainda pela distinção de cargas horárias, pois em alguns municípios a carga horária docente corresponde a 20h em outros a 30h.

Na continuidade temos a questão que trata do regime de trabalho, no qual é possível observar que, assim como ocorre na média nacional, os professores de Salas de Recursos Multifuncionais do RN precisam trabalhar mais de um turno. A esse respeito ver o gráfico seguinte:

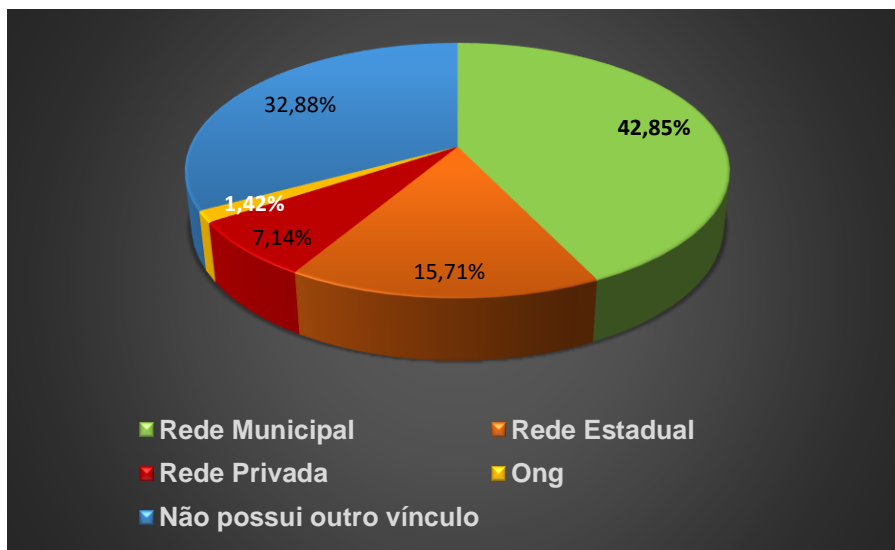
Gráfico 11 – Regime de trabalho (CH)



Fonte: elaboração própria (2021).

Quando fizemos o levantamento acerca de onde exercem o outro vínculo, obtivemos as respostas expostas no gráfico que traz 5 variantes, das quais, o exercício nas redes municipais prevaleceu com 42,85%. Destacamos ainda, o número de 15,71% de profissionais que trabalham integralmente na rede estadual e um percentual considerável que tem apenas um vínculo (32,88%).

Gráfico 12 – Onde exerce outro vínculo



Fonte: elaboração própria (2021).

A questão 6 do questionário teve por objetivo conhecer quais são os aparelhos eletrônicos mais utilizados pelos professores no dia a dia. Apresentamos quatro opções e deixamos em aberto para que mencionassem outros, mas não o fizeram. Organizamos o Quadro 13 abaixo com as ocorrências:

Quadro 13 – Principais aparelhos eletrônicos utilizados

ITEM	Nº DE EVOCAÇÕES
Celular	68
Notebook	53
Computador	43
Tablet	8
Não tem celular	2
Não tem computador	1

Fonte: elaboração própria (2021).

A fala do sujeito Q24 nos chamou atenção pela reflexão que nos suscita a fazer quanto às dificuldades enfrentadas muitas vezes pelo professor, quando nos diz: “Computadores que peço emprestado, pois o meu foi levado quando assaltaram minha residência em 2010” (Q24). Na análise, observamos que o sujeito Q24 não está entre os 2 que afirmaram não possuir celular, ou seja, pode ser que utilize o celular como fonte de pesquisa, mas no seu dia a dia afirma depender de computadores emprestados, ao que lembramos dos materiais e equipamentos disponíveis nas SRM, conforme envio direto do MEC¹⁷.

Quadro 14 – Principais redes sociais utilizadas pelos sujeitos

WhatsApp	Facebook	Instagram	Twitter	Não utiliza	Outros (Linkedin)
69	54	25	5	1	1

Fonte: elaboração própria (2021).

A aplicação do questionário aconteceu em 2018 período que coincide com o despontar do instagram enquanto rede social que tem cada vez mais adeptos. De acordo com a Social Media Trends 2018, esse é o ano que o instagram apresentou maior crescimento, passando de 63,3% de adoção para 80,2% o que a coloca como a segunda rede social preferida pelos brasileiros. Todavia, o WhatsApp ainda é a mais apontada pelos sujeitos, com apenas 1 pessoa que informou não fazer uso de qualquer tipo de rede social. A pergunta era semiaberta e na opção outros, teve uma menção ao LinkedIn

Sobre as fontes de pesquisa mais utilizadas para planejamento de atividades pedagógicas, o Quadro 15 a seguir lista todas as citadas e entre parênteses o número de vezes, em ordem decrescente, das menções feitas pelos sujeitos.

Quadro 15 – Fontes de pesquisa usadas para planejar

Nº	FONTE DE PESQUISA	QUANTIDADE
1	Livros	49
2	Internet	36
3	Revistas	13

¹⁷ A esse respeito consultar o Manual de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, conforme [link](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192) para consulta

4	Sites/Blogs Educacionais	12
5	Google	10
6	Grupos afins	6
7	Materiais do MEC	5
8	Notebook/Computador	5
9	Não respondeu	4
10	Apostilas	3
11	Arquivos em PDF	3
12	Canais do Youtube	3
13	Jogos e Materiais concretos	3
14	Sites especializados	3
15	Google Acadêmico	2
16	Jornais	2
17	Livros paradidáticos	2
18	Publicações na área	2
19	Cursos On-line	1
20	Documentos oficiais	1
21	Enciclopédias	1
22	Equipe gestora, professores, família, instituições parceiras	1
23	Facebook	1
24	Manuais	1
25	PNAIC	1
26	Portal do professor	1
27	Scielo	1
28	Sites de notícias	1

Fonte: elaboração própria (2021).

Do total de 70 respondentes, 3 sujeitos apontaram escrita com detalhamento de justificativas, que expomos seguidamente:

“Livros da área (neuropedagogia, psicopedagógicos, didáticos)” Q9

“Revistas (Nova Escola, Guia do Ensino Fundamental) Q29

“Internet (por ser mais rápido. Os livros do AEE (por serem mais confiáveis e ter a base legal) e os colegas (pela experiência)” Q39

A respeito dessas falas, destacamos a referência feita, por apenas 1 professor, aos livros do AEE. Trata-se de coletânea com 13 volumes elaborada pela Universidade Federal do Ceará que embasou o Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado no qual aborda-se o AEE com base na perspectiva da Aprendizagem Colaborativa em Rede (ACR) e no método da

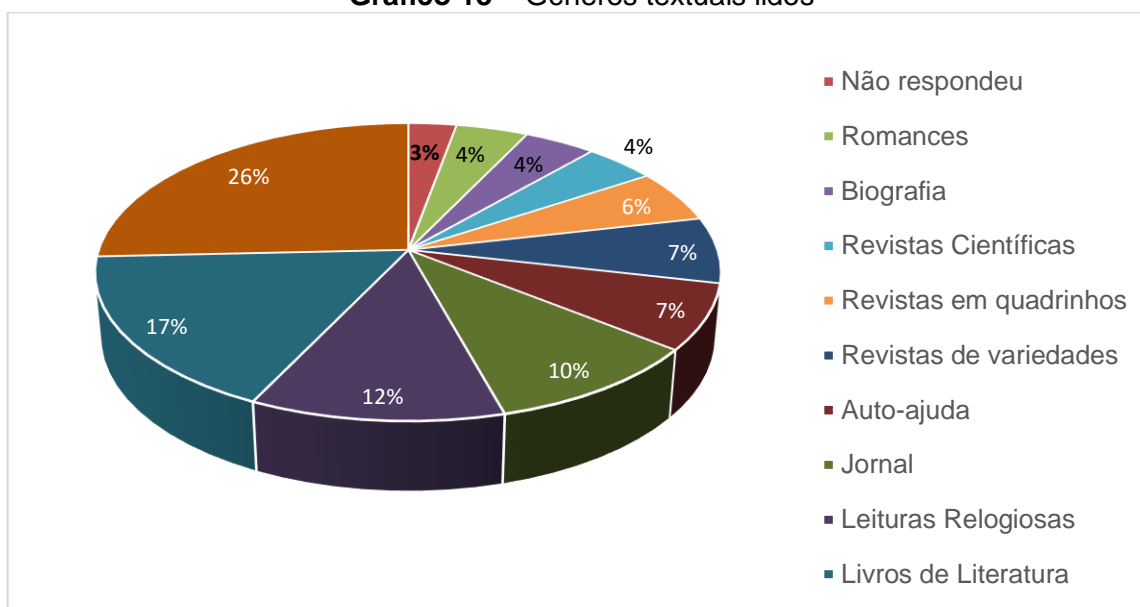
Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), trabalhando-se principalmente os Planos de AEE a partir do *Roteiro para Plano de Atendimento Educacional Especializado* (ROPOLI *et al*, 2010, p. 46-48).

Outro destaque importante diz respeito ao entendimento de Q9 sobre os livros tidos como sendo da área da Educação Especial: neuropedagogia, psicopedagogia e didáticos, este último pode até se fazer presente em alguns momentos do fazer junto ao professor da sala de aula comum quando da atividade de adaptação/adequação de conteúdos previstos no currículo. Quanto à neuropedagogia e psicopedagogia, percebemos ao longo da pesquisa, certa preocupação com o que estas áreas podem ter de contribuição a dar quanto à compreensão mais apurada das especificidades de cada deficiência, o que não deixa de nos angustiar, pois, indagamos se não seria um olhar com viés muito clínico para os estudantes público alvo da Educação Especial.

A nona questão (gráfico 13), objetivou sondar os gêneros textuais mais lidos pelos profissionais do AEE, numa escala a ser enumerada em ordem crescente. Com esse comando reverbera como leituras predominantes “livros de Pedagogia e Educação” com 26%, livros de Literatura com 17% e, em terceiro lugar “Leituras Religiosas” com 12%.

Destacamos que, a religiosidade é um elemento que aparece bem citado nessa questão e situado em escritas do questionário de onde emergem, como veremos na continuidade das análises, a tônica de algumas atividades culturais dos sujeitos.

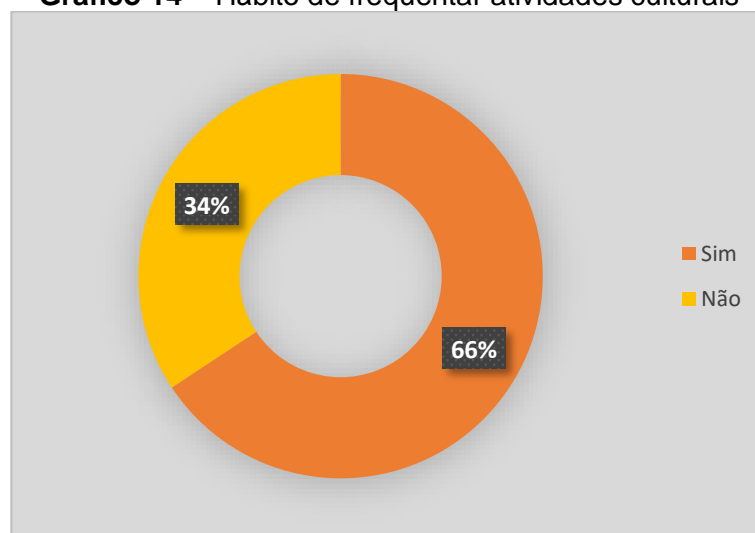
Gráfico 13 – Gêneros textuais lidos



Fonte: elaboração própria (2021).

Na questão 10 sobre se costumam frequentar atividades culturais, a maioria afirmou que sim, conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 14 – Hábito de frequentar atividades culturais

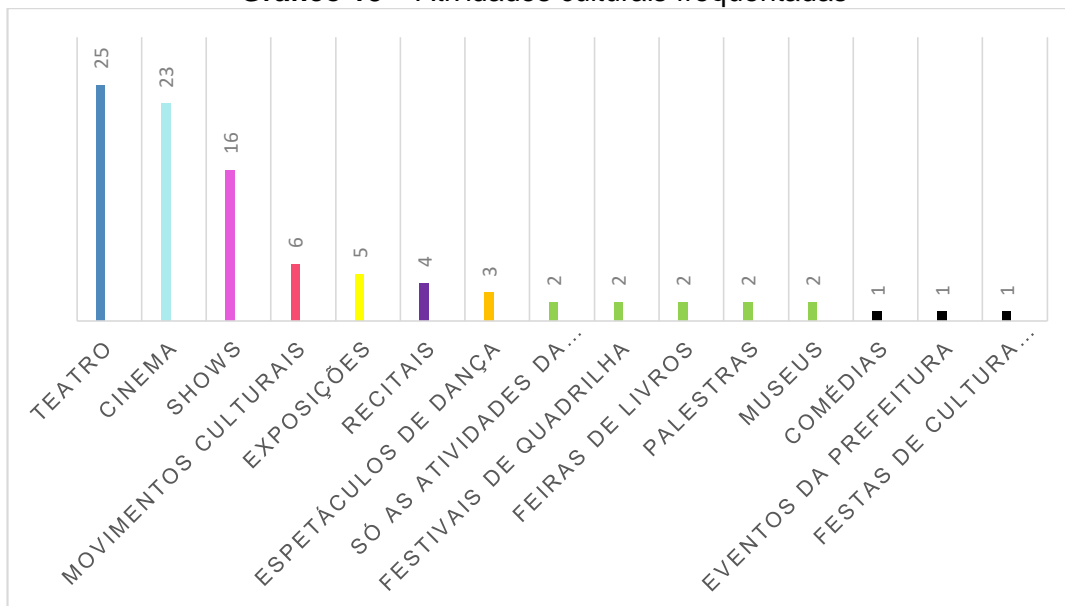


Fonte: elaboração própria (2021).

Dentro dos 66% que afirmaram frequentar, 6 sujeitos não informaram quais os tipos de atividades e 9 do grupo de 34% não informaram as razões pelas quais não frequentam atividades culturais. Passamos a revelar, inicialmente, as principais atividades culturais citadas, onde é possível verificar que as três mais mencionadas “teatro”, “cinema” e “shows”, respectivamente com 25, 23 e 16 evocações, tratam-se de opções que, em nossa cidade, são predominantemente pagas. Ressaltamos que,

os sujeitos poderiam citar mais de uma, o que explica a frequência de 79 ultrapassando assim, o total de 70 sujeitos partícipes.

Gráfico 15 – Atividades culturais frequentadas



Fonte: elaboração própria (2021).

Embora leituras religiosas tenham aparecido de forma acentuada na questão anterior, quando indagamos sobre quais atividades culturais frequentam, não percebemos nas indicações nenhuma que aponte diretamente para o hábito de frequentar templos religiosos, contudo, uma professora esboçou reação de dúvida em sua resposta ao dizer que: “não sei se ir à igreja é uma atividade cultural, se for eu vou”, mas marcou a opção “não” no item.

Dentre as razões expostas para justificar a não participação em atividades culturais, os sujeitos mencionaram:

Quadro 16 – Razões pelas quais não participa de atividades culturais

MOTIVO	Nº DE MENÇÕES
Falta de tempo	4
Falta de oportunidade	2
Custo elevado	2
Pelo excesso de trabalho	1
Pelos cuidados com parentes doentes	1
Pela dificuldade de transporte público à noite	1
Pela dificuldade de deslocamento depois que teve filhos	1

Porque o parceiro não acompanha	1
Pela cultura familiar	1
Falta de interesse	1
Total	15

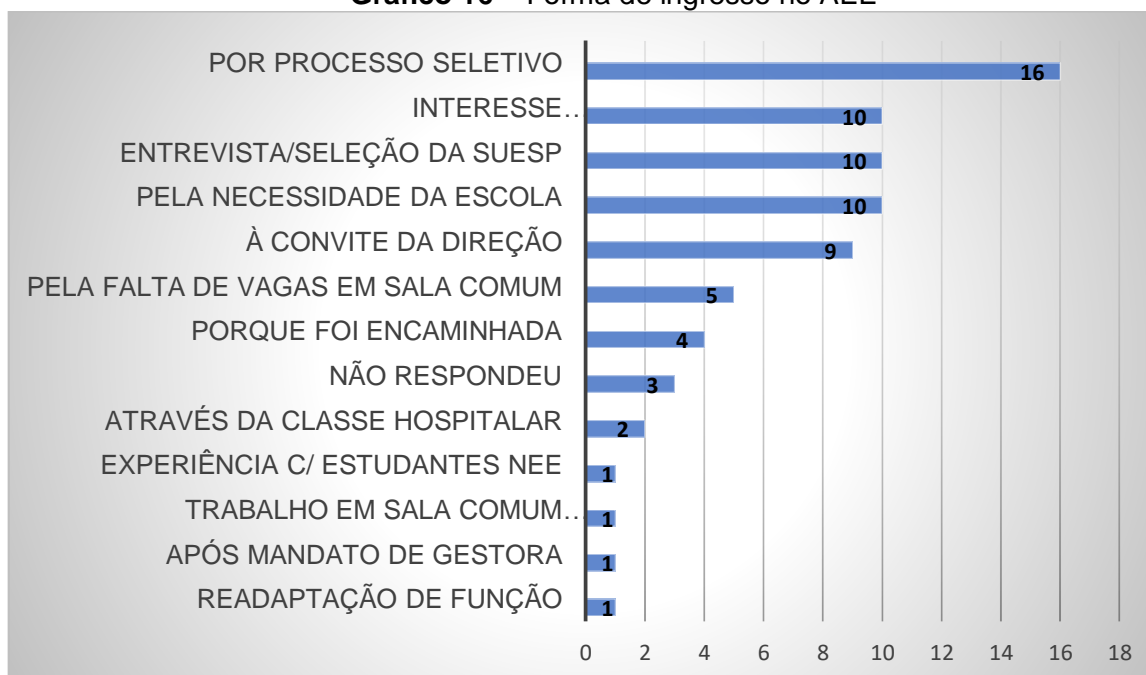
Fonte: elaboração própria (2021).

Dentro do que foi expresso pelos 34% dos sujeitos, percebemos dificuldades relatadas tanto por questões financeiras quanto por falta de tempo e, ainda, por obstáculos familiares.

A formação cultural dos professores é, segundo Kramer e Leite (1998, p. 21, grifo nosso), “[...] parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos – crianças e adultos – somos indivíduos sociais, sujeitos históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na/pela cultura e produtores de cultura”. Apresenta-se, pois, como uma lacuna na formação humana dos professores.

Em outra questão, indagamos sobre como ingressaram no AEE, ao que obtivemos as menções manifestas logo depois, as quais organizamos por ordem crescente sem fazer agrupamentos entre elas.

Gráfico 16 – Forma de ingresso no AEE



Fonte: elaboração própria (2021).

Apesar do Gráfico 16 apresentar 16 evocações referentes ao ingresso no AEE por processo seletivo, isso não quer dizer que o maior quantitativo de professores que à época atuavam em Salas de Recursos Multifuncionais era de profissionais celetistas, isso porque, todas as outras exposições de motivos dizem respeito a profissionais estatutários.

Na figura abaixo apresentamos três quadros que foram organizados primando pela aproximação de justificativas que foram traçadas pelos sujeitos respondentes e que trazem indicativos do desejo pessoal ou da escola, trazendo em dados momentos, a figura do gestor como uma pessoa que em alguns casos, orienta o professor a procurar o órgão responsável pela Educação Especial.

Figura 10 – Justificativas para o ingresso no AEE

PELA NECESSIDADE DA ESCOLA	ENTREVISTA/SELEÇÃO DA SUESP	POR INTERESSE PESSOAL, FORMAÇÃO OU EXPERIÊNCIA
<ul style="list-style-type: none"> • “À convite da gestora da escola, o qual foi extensivo para os demais professores do turno. Contudo, eu aceitei por não haver interesse dos demais” Q42 • “Comecei no AEE visto que como Pedagoga já não tinha vagas na rede para professores de 1º ao 5º ano e por surgir a vaga na SRM da escola. De início, fiquei apreensiva, mas, confesso que cada vez mais me identifico com esse trabalho compensador” Q66 	<ul style="list-style-type: none"> • “Meu ingresso no AEE foi por falta de vaga na sala regular na escola que estava e fui procurar a SUESP pela minha especialização em Psicopedagogia e estágio clínico” Q54 • “Após ser aprovado no concurso do Estado fiz entrevista para assumir a sala de recursos da escola que estava pleiteando a vaga” Q11 	<ul style="list-style-type: none"> • " Trabalhava com uma turma no vespertino de EJA e nessa turma eu tinha um número grande de alunos com deficiência, comecei a participar de cursos na área e depois fui procurar a SUESP” Q27 • “A oportunidade de ingresso no AEE aconteceu quando minha colega teve que sair da escola e fui convidada para a SRM pelo fato de ser Psicopedagoga e foi uma grata surpresa e muita aprendizagem Q37”

Fonte: elaboração própria (2021).

As justificativas são variadas e dizem respeito a situações que vão desde o encaminhamento quando foi assumir o concurso público, quanto por sugestão de gestores escolares ou ainda pela concepção de que ter o curso de Psicopedagogia seria pré requisito para exercer tal função. E, em outros casos, mencionam a

identificação com a Educação Especial e a experiência com estudantes com deficiência.

A fala de Q11 nos aponta para uma prática adotada pela Subcoordenadoria de Educação Especial, quanto a fazer entrevista com os candidatos à vaga em SRM. Tal procedimento faz-se necessário, pois o Estado não dispõe deste cargo. No ano de execução de nossa pesquisa de campo, havia sido a primeira e até então única experiência de contratação de celetistas para atuarem no AEE, tal seleção destinava-se exclusivamente à mediação pedagógica de estudantes com deficiência em sala de aula comum por meio do encaminhamento de professor de apoio.

A respeito de ter tido experiência profissional anterior ao AEE, os respondentes assim se pronunciaram:

Quadro 17 – Experiência profissional anterior ao AEE

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR AO AEE	
Sim	53
Não respondeu	16
Não	1
TIPO DE EXPERIÊNCIA	
Sala de aula regular	23
Professor de apoio	10
Professor da rede privada	8
Coordenação pedagógica	3
Estágios curriculares	3
Clínica psicopedagógica	2
Professora de Libras	2
Gestão escolar	2
Professora de berçário	2
Comércio	2
Escritório de contabilidade	1
Na área de Direitos Humanos	1
Orientação social	1
Professor de informática	1
Programas educacionais	1
Brinquedoteca	1
Classe hospitalar	1
Por intermédio de livros de inclusão	1
SRM da rede municipal	1
Centro de AEE	1
Em SAPE	1

Fonte: elaboração própria (2021).

Verificamos um quantitativo de 16 sujeitos (22,85%) que não respondeu à essa questão e entre os 53 (75,71%) que se pronunciaram predominou a experiência em sala comum (23), professor de apoio (10) e professor da rede privada (8), mas a variação nas indicações dos professores foi bem contundente, com experiências fora do meio educacional, como é o caso de: professor de informática, comércio e escritório de contabilidade.

Dentre os que detalharam o teor do tipo de experiência, sistematizamos algumas em quadro, negritando os principais indícios das experiências profissionais apontadas:

Quadro 18 – Detalhamento das experiências

<p>“Não tinha experiência antes de assumir a SRM, mas fui fazer uma especialização na área em 2011 por entender que teria este tipo de aluno em minha sala de aula” (Q70)</p>
<p>“Sim, pois sempre participei de todas as atividades, cursos e formações oferecidos pela SUESP, antes mesmo da criação das SRM eu já trabalhava, na sala de aula, com esses alunos” (Q50)</p>
<p>“Tive que buscar (estando na rede privada) conhecimentos e preparações de planos para os alunos com necessidades educacionais especiais que foram surgindo com a demanda da minha prática” (Q9)</p>
<p>“Sim, trabalhei como professora auxiliar de um aluno com síndrome de Down e como professora titular da sala regular da rede privada” (Q38)</p>
<p>“Como gestor tive a experiência de participar de discussões a respeito da Educação Especial contribuindo como incentivador do respeito à diversidade” (Q69)</p>
<p>“Sim, estagiei durante um ano como professora em classe hospitalar” (Q11)</p>
<p>“Trabalhei em escritório de contabilidade por 2 anos, como auxiliar em um berçário, auxiliar em uma escola particular e 6 anos no comércio para depois entrar no estado direto para SRM” (Q52)</p>

Fonte: elaboração própria (2021).

Na questão 13 a recolha de dados revela como os professores se sentem em relação à escolha profissional de atuar no Atendimento Educacional Especializado. Aqui fizemos agrupamentos pela aproximação de sentidos atribuídos. São expressões que, em sua maioria refletem um professor realizado com a experiência, com o fato de está atuando junto aos estudantes público alvo da Educação Especial, mas que sente e vivencia a angústia de um fazer complexo, multifacetado, com

barreiras muitas vezes impostas pela falta de sensibilidade e parceria dos membros da comunidade escolar.

Nossos achados remetem-nos à pesquisa de Mantoan (2015) que apresenta um percentual de 89,14% de aprovação quanto à Implantação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, segundo a concepção de professores de sala comum, professores do AEE, coordenadores e gestores escolares, destacando também, que esta trouxe a mudança de concepções quanto a reconhecer que a pessoa com deficiência é capaz, que pode aprender e que, para isso, os professores passaram a buscar conhecimentos específicos a respeito da aprendizagem dos estudantes com NEE.

- **REALIZADA (21)**

“Muito realizada, pois é um desafio e tanto, por isso estou buscando me especializar na área para ter subsídios para acompanhá-los” Q18

“Realizada, presente de Deus” Q45

- **FELIZ (19)**

“Sinto-me feliz, porém reflito que preciso estudar mais para conhecer as demandas dos meus alunos e fazer um trabalho de excelência” Q28

“Muito feliz e tenho orgulho de ser um agente de apoio para inclusão em nossa sociedade. Sou defensora da causa INCLUSÃO”

- **ANGUSTIADA (13)**

“Em alguns momentos tentada a ir para a sala regular, principalmente pela dificuldade dos alunos chegarem à SRM. Mas, orgulhosa em trabalhar em prol de muitos/poucos esquecidos” Q46

“Bem, por está realizando um trabalho de grande relevância junto aos alunos, professores e família, porém às vezes angustiada diante de alguns entraves nessa trajetória” Q42

- **DESAFIADA (10)**

“Desafiada a estudar cada vez mais para atender às demandas que vão surgindo. É um trabalho extremamente complexo e difícil de ser executado” Q23

“Muito feliz e desafiada a cada dia, pois posso construir meu fazer através de experiências dos meus alunos” Q37

- **BEM (7)**

“Me sinto bem ao ‘ajudar’ meu aluno a se sentir incluído” Q7

“Muito bem, sempre aprendendo. Uma experiência bastante desafiadora e gratificante” Q14

- **IDENTIFICADA COM O QUE FAZ (6)**

“Eu me encontrei, sinto que não consigo trabalhar com outra coisa” Q1

“Me identifiquei muito bem nessa escolha. Afirmando ter sido uma excelente escolha, pois o público alvo ao qual atendemos sente-se bastante acolhido, confiando assim, no fazer pedagógico” Q56

- **SATISFEITA (5)**

“Satisfeita por poder contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem de muitos alunos e por fazer a diferença na vida deles. Gosto do que faço e fico satisfeita com os resultados” Q30

“Sinto-me feliz e satisfeita. Apesar da dificuldade de se trabalhar com inclusão, fico satisfeita quando consigo quebrar as barreiras da falta de informação e preconceito” Q38

- **PRIVILEGIADA (5)**

“Me sinto privilegiada, mas também com um conjunto de responsabilidades grande, pois, não temos um trabalho apenas com o aluno, mas com os outros atores da comunidade escolar” Q70

“Me sinto privilegiada por fazer parte desse processo e poder contribuir de alguma forma para a melhoria dos alunos” Q49

- **MOTIVADA (3)**

“Realizada e motivada....Sempre!” Q62

- **ENRIQUECEDOR (2)**

“Enriquecedor a experiência de trabalhar no AEE, cada dia uma nova história, novos conhecimentos nessa área da educação inclusiva” Q25

- **CONTEMPLADA (1)**

“Contemplada. Vejo que como professora do AEE posso fazer valer o que aprendemos na Universidade e ter a possibilidade de fazer acontecer” Q39

- **GRATIFICANTE (1)**

“Gratificante o aprendizado e as experiências são muitas, a cada dia surge um novo sabor” Q69

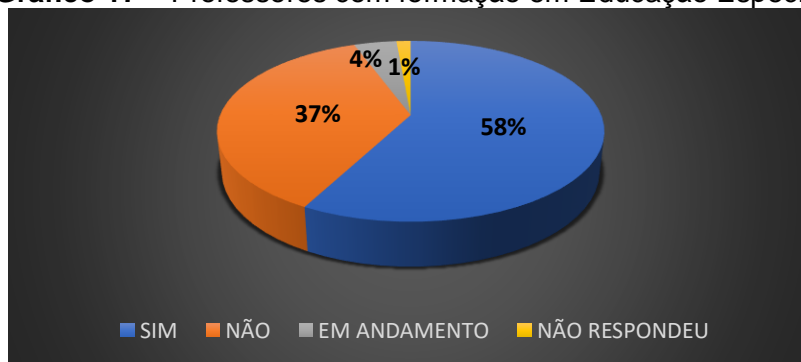
- **NÃO RESPONDEU (1)**

Os dados revelam profissionais que se sentem envolvidos com a causa da inclusão, felizes com a escolha que fizeram ou com o rumo profissional que suas

vidas tomaram, mas reforçam as dificuldades, os “sabores” (Q69) e dissabores (Q42). Destaque seja dado às dificuldades elencadas pelos sujeitos, como: a frequência dos estudantes, o que muitas vezes pode se dá pela dificuldade de deslocamento, pela falta de um responsável que o conduza ou ainda pela realização de terapias em instituições filantrópicas.

Na sequência, a questão 14 indagava sobre se tinham formação continuada em Educação Especial pedindo que mencionassem qual.

Gráfico 17 – Professores com formação em Educação Especial

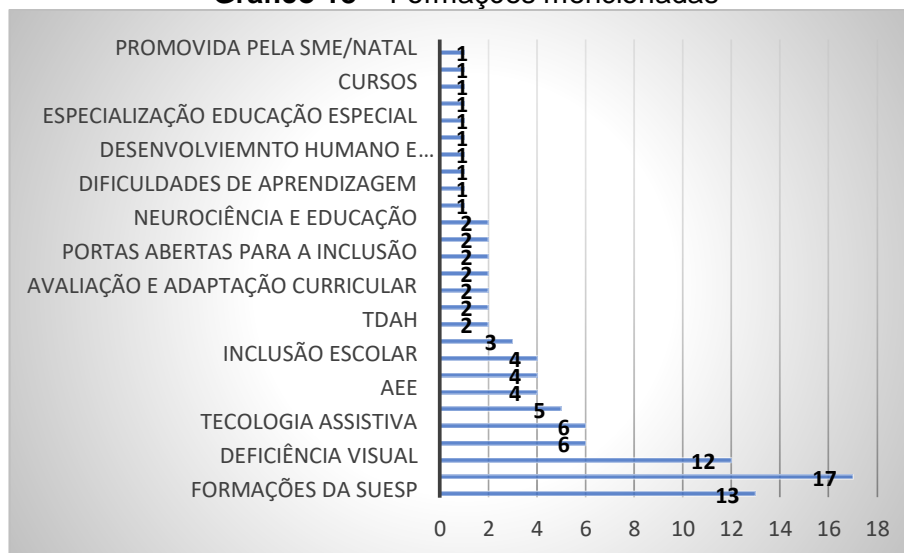


Fonte: elaboração própria (2021).

Dentre os 58% que afirmaram ter formação na área, tivemos 1 respondente que não mencionou o curso, os demais situaram 27 diferentes indicações.

Perguntamos ainda, sobre as formações já obtidas. No Gráfico 18 a seguir são apresentadas as formações que foram mencionadas pelos pesquisados.

Gráfico 18 – Formações mencionadas

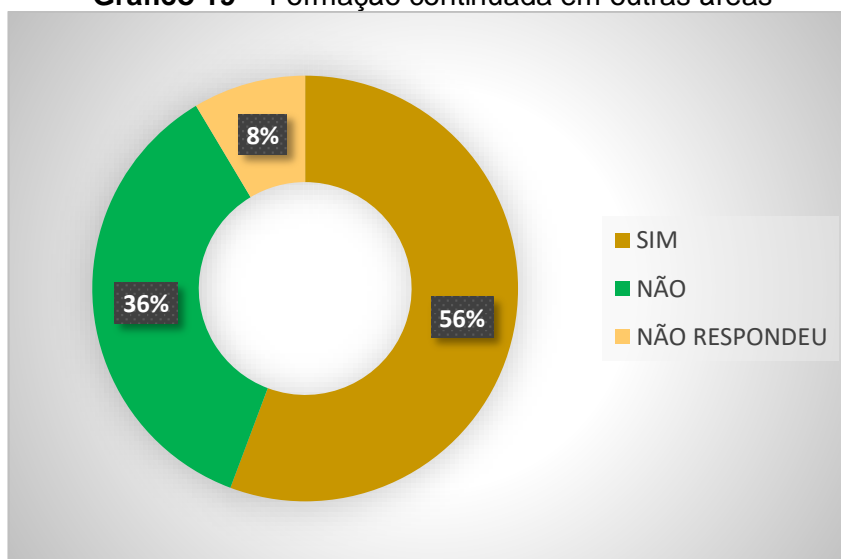


Fonte: elaboração própria (2021).

As três formações mais citadas foram: “Libras” com 17 evocações, “Formações da SUESP” com 13 e “Deficiência visual” com 12. De modo geral, é possível perceber certa confusão dos sujeitos quanto a saber distinguir as formações que, de fato, fazem parte da Educação Especial, a exemplo do que acontece com a Psicopedagogia (4 evocações) que aparece citada, também nessa questão, e ainda, neurociência, neuroaprendizagem, dentre outras.

Na questão 15 a intenção foi saber se alguns possuíam formação em outras áreas, obtivemos 1 sujeito que não respondeu e 1 que informou ter formação na área, mas sem informar em que seria.

Gráfico 19 – Formação continuada em outras áreas



Fonte: elaboração própria (2021).

Entre os 56% que expressaram ter formação continuada em outras áreas, obtivemos 25 evocações diferentes manifestadas apenas uma vez e outras que variaram de 2 a 5 evocações, as quais estão agrupadas no Quadro 19:

Quadro 19 – Formações em outras áreas

INDICAÇÕES	FORMAÇÕES
5	Alfabetização e Letramento
	PNAIC
	Educação Infantil
4	Formações da SUESP
	Educação de Jovens e Adultos-EJA

3	Psicopedagogia
	Leitura e produção de texto
2	Libras
	A criança e a literatura
1	Filosofia
	Sociologia
	Ciências Sociais
	Artes
	Especialização em AEE
	Especialização em Apoio Pedagógico
	Terapia para crianças vítimas de abuso sexual
	Proletramento
	Mediadores de leitura
	PCNS
	Tecnologia na Educação
	Informática
	Política Educacional
	Ensino Fundamental
	Ensino Superior
	Jogos no ensino da matemática
	Gestão escolar
	Libras
	Educação popular
	Neuropedagogia
	Promovidas por grupos indicados pela SUESP
	Prevenção ao uso de drogas
	Trilhas
Formação EAD	
Costura	

Fonte: elaborado pela autora

A questão 16 indagava sobre qual formação julgam ser necessária para habilitar ao AEE. No organograma informamos qual a formação e o número de vezes que foi mencionada:

Quadro 20 – Formações necessárias ao exercício do AEE

INDICAÇÕES	FORMAÇÕES NECESSÁRIAS AO AEE
16	Especialização no AEE
13	Formações sobre as deficiências
5	Educação Especial e inclusiva
4	Psicopedagogia

	Transtornos
	Especializações
	Especialização na área
	Pedagogia
	Libras
	Práticas
	Questões curriculares
3	Tecnologia
2	Neurociências
	Neuropedagogia
	Psicomotricidade
	Materiais pedagógicos
	Braile
	Cursos de extensão
	Oficinas

Fonte: elaboração própria (2021).

E com apenas uma indicação obtivemos as manifestações expressas logo após:

Quadro 21 – Formações em outras áreas com apenas 1 evocação

Neuropsicopedagogia	Psiquiátrica	Neurológica	Psicologia	Esquizofrenia	Bipolaridade
Planos de AEE	Avaliação	Tecnologia Assistiva	Comunicação Alternativa	Estrutura de ensino	Oferecidas pela SUESP
Formações com a equipe da escola	Formações inovadoras	Inclusão e permanência do aluno em sala	Formação humana de sensibilização	Sobre tudo	Todas são importantes

Fonte: elaboração própria (2021).

Observando a intensa variação de indicações feitas pelos sujeitos, avaliamos que o fazer do AEE pode não está bem definido para muitos, pois recorrem à áreas que não dizem respeito à Educação Especial, que não dialogam diretamente com ela ou mesmo que estão diametralmente distantes. Algumas evocações dizem

respeito à formação lato sensu, outras cursos de extensão ou de menor duração, e algumas respostas mais amplas e evasivas quando afirmam que “todas são importantes” ou “sobre tudo” para referirem-se às diversas temáticas ligadas à modalidade. Outrossim, temos em evidência, menções a doenças mentais, grupo que não faz parte do público alvo da Educação Especial em termos de legislação, mas que estão presentes em muitas escolas. Neste estudo não pretendemos adentrar neste enfoque, mas mencionamos a valorosa pesquisa desenvolvida por Sanches e Oliveira (2011) que fazendo uso da TRS investigam a percepção de familiares de crianças em idade escolar a respeito da reinserção destes em escola comum.

Com a educação inclusiva, é necessário romper com paradigmas, a fim de estabelecer um novo lugar escolar implicado na diversidade e que a segregação de alunos e o distanciamento mútuo entre família e escola, não são mais possíveis. Ainda, há uma necessidade premente de ações intersetoriais e de complementaridade de ações, sobretudo na formulação e implementação das políticas públicas (SANCHES; OLIVEIRA, 2011, p. 415).

O comentário expresso pelos autores é importante à nossa reflexão principalmente se entendemos ser a educação inclusiva para todos, indistintamente. Aqui não adentraremos na questão da educação de pessoas com transtornos mentais, mas certamente é um ponto de pauta relevante às discussões travadas entre os segmentos envolvidos com a educação especial, bem como aos desdobramentos de possíveis estudos que se revelam a partir desta pesquisa.

Na questão final do questionário, obtivemos unanimidade de 100% em relação a acreditar que a inclusão é possível e nenhum dos sujeitos deixou de responder ao questionamento. No Quadro 22 a seguir, apresentamos recorte das argumentações elencadas:

Quadro 22 – Acreditar na inclusão

“Sim! Acredito porque luto diariamente em minha instituição para que ocorra” Q2
“Sim. Temos que dedicarmos e focar o nosso trabalho com esses alunos, uma aprendizagem lenta , mas eles aprendem” Q4
“Sim, embora difícil ” Q7
“Sim, desde que todos assumam seu papel ou seja, responsabilidades na formação do grande grupo social que formamos, a começar da família do aluno ou aluna com necessidades educacionais especiais” Q9

<p>“Acredito que sim, porém é uma construção e trajetória que demanda o envolvimento de muitos agentes, além da viabilização de recursos para tal fim” Q11</p>
<p>“Sim. Já vemos grandes mudanças percebidas pelos pais e por todos da escola” Q13</p>
<p>“Sim. Todos tem capacidade e direito de aprender” Q14</p>
<p>“A inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial é possível seim, desde que exista compromisso, respeito às diferenças e investimento dos nossos governantes no âmbito educacional. Valorização da escola, do professor e ética. Profssionais engajados e cientes de suas responsabilidades como educadores” Q19</p>
<p>“Sim, ainda estamos caminhando, mas o histórico nos mostra que já houve grandes conquistas” Q20</p>
<p>“Com certeza! Claro que vamos apostar sempre nas suas habilidades e potencialidades” Q24</p>
<p>“Sim, com salas adaptadas e uma boa estrutura, com recursos pedagógicos podemos sim atender os alunos” Q25</p>
<p>“Sim, mas é preciso mudar a resistência dos professores de sala regular quanto à aceitação destes alunos, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem” Q29</p>
<p>Sim. Um trabalho de sensibilização com toda comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, pais) podem auxiliar nesse processo” Q30</p>
<p>“Acredito que a Educação Especial é possível, porque é um trabalho que valoriza o ser humano, que é o nosso bem maior. E também nos revelar a grande potencialidade que todos têm” Q34</p>
<p>“Sim, pois são capazes com ajuda, de interagir e ter um bom desempenho na educação” Q35</p>
<p>“Sim, um trabalho colaborativo tende a realizar o inimaginável, mesmo que a médio ou longo prazo” Q36</p>
<p>“Sim, pois quando o aluno é acolhido e dada oportunidades de avanços sob ele mesmo, ele avança no seu ritmo e se sente pertencente à escola e aceito por toda comunidade escolar” Q37</p>
<p>“Sim e trabalho todos os dias para que isso aconteça, não é um favor, é um direito deles” Q38</p>
<p>“Já está sendo possível, em razão de um grande esforço coletivo de todos que fazem a Educação Especial” Q42</p>
<p>“Acredito e acho possível se houver uma rede com escola, pais e secretarias” Q44</p>
<p>“Sem dúvida nenhuma, estamos aqui pra isso fazer acontecer” Q45</p>

“Sim, bom seria que realmente os olhares para esse público fosse mais profundo principalmente pelos gestores de algumas escolas” Q47
“Sim, mediante o comprometimento e sensibilidade de todos que fazem parte da escola” Q49
“Sim, mas a realidade é que eles estão, na grande maioria, inseridos e não incluídos ” Q51
“Sim, basta todos os profissionais envolvidos realmente fazerem sua parte” Q53
Sim. Acredito e contribuo com esse processo e não somente dentro da SRM e sim além com alunos, professores, pessoal de apoio, pais e direção Q54
“Com certeza” O que consideramos ‘pouco’ para eles e a família é muito significativo” Q56
“Certamente! Aliás, esse processo vem ocorrendo, mesmo de forma lenta , mas são avanços significativos” Q61
“Sim, com enfrentamento aos desafios que são barreiras para efetiva inclusão” Q62
“Acredito sim, claro que é possível . Educo porque acredito, acredito porque amo o que faço” Q63
“Sim, caso consigamos parcerias entre família x escola x professores, enxergamos os resultados: estudantes conseguindo maior autonomia e segurança em sua aprendizagem” Q64
“Sim, havendo cada vez mais investimentos e compromisso de todos que fazem parte da Educação Especial” Q66
“Sim, mas deve existir um trabalho colaborativo com todos os profissionais/atores que estão junto ao estudante” Q68
“Acredito, a SUESP em parceria com as instituições públicas, a família, os gestores e professores tem mudado de concepção a respeito da aceitação e interesse pela diversidade” Q69

Fonte: elaboração própria (2021).

Ao longo das questões, algumas justificativas nos remeteram à ideia de público-alvo da Educação Especial, do AEE no Rio Grande do Norte, nos impulsionando a destacar que, conforme nos questiona Camargo (2017, p. 2)

[...] quais são os estudantes foco da educação inclusiva? A resposta é: todos. Quer dizer, ela se estende aos alunos, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2013a), e àqueles que não são público-alvo dessa modalidade de ensino: os alunos brancos, negros, de distintos gêneros, índios, homossexuais, heterossexuais etc. Ou seja, aos seres humanos reais, com foco prioritário aos excluídos do processo educacional. De forma contraditória, a cultura atual, principalmente a ocidental, tenta moldá-los e “formá-los” como seres homogêneos. Como consequência, os que não se

enquadram nos referidos padrões e segundo as regras de normalização forjadas socialmente, recebem vários adjetivos: “anormais”, “deficientes”, “incapazes”, “inválidos”, etc.

Esta observação é pertinente, pois quando aqui tratamos do público-alvo da Educação Especial é para demarcar a que estudante nos referimos, isto se faz necessário principalmente quando pensamos em termos de documentos, políticas, etc; não desconsideramos a ideia apresentada por Camargo (2017), pois temos a compreensão de que a educação em perspectiva inclusiva precisa dizer respeito a todos indistintamente e esse movimento de inclusão ainda se faz vital pois temos um movimento inverso: o da exclusão, que distancia e diferencia aqueles que não tem acesso aos bens de produção, que são “diferentes” física ou mentalmente e muitas vezes são estigmatizados, fato que ocorre também, entre professores do AEE em trechos de suas falas (Q4, Q29, Q70) expostas ao longo da análise do questionário.

4.4 Grupo Reflexivo: encontro de vozes que se inter cruzam

Inicialmente, no rascunho que traçamos para essa etapa da pesquisa, tínhamos em mente, a constituição de um grupo focal, mas as demandas e expectativas trazidas pelo grupo, nos levaram por outros caminhos, de modo que, partimos da inspiração do grupo focal, mas fizemos adequações em função de objetivos da pesquisa e da perspectiva dos sujeitos. Para tanto, fizemos variação no formato do grupo pois, as razões expostas, nos levaram a flexibilizar tal técnica, não tendo assim, a configuração de um grupo focal tradicional, que segue as principais características desse tipo de abordagem.

Desse modo, fizemos a opção por denominar este grupo de discussão com viés formativo como Grupo Reflexivo e com ele objetivamos apreender como os diálogos se inter cruzam e, a partir deles, identificar as representações sociais presentes nesse movimento dialógico. Desse modo, logo após a aplicação do questionário, adentramos na etapa de constituição do Grupo Reflexivo que tanto nos preocupava, principalmente pela disponibilidade para adesão, entretanto, tivemos um impacto positivo ao vermos a quantidade de mãos levantadas manifestando desejo de participar do Grupo Reflexivo, com professores externando que gostariam de participar da investigação. Um momento motivador!

Dada a necessidade de recorte, estabelecemos critérios para definirmos essa amostra:

- ✓ Disponibilidade, por parte dos professores da tarde, para virem no turno matutino (já que o grupo deveria se reunir em um só turno e esse era o melhor horário para cessão do local escolhido dentre as 3 opções apresentadas);
- ✓ Dois professores por zona (sendo de turnos diferentes);
- ✓ Professores do quadro efetivo e do seletivo;
- ✓ Representantes dos gêneros feminino e masculino (desse último, apenas um atendia aos critérios, pois entre os presentes, os demais pertenciam a outras Direcs);
- ✓ Ser de escolas diferentes para contemplarmos o maior número possível de realidades.

A definição de critérios não inviabilizou a constituição do grupo, pois muitos professores demonstraram interesse em participar e uma em especial prendeu nosso olhar, porque conforme Bourdieu (2001), a *hexis corporal* fala muito e mostra o que o corpo é, tanto em sua trajetória individual quanto coletiva. Na constituição do Grupo, a professora supracitada, nos chamou bastante atenção por sua reação corporal, pois de imediato levantou a mão que queria participar e enquanto íamos definindo os professores das zonas norte e sul, ela permanecia com o dedo erguido, até que chegou na zona da qual fazia parte. Foi um registro que de imediato fizemos, não nos sendo possível falar em termos de *hexis incorporada* por aquele recorte e mesmo não desconsiderando a valiosa produção de Bourdieu e a relação de sua praxiologia com a TRS, destacamos que não era nosso objetivo adentrar este universo¹⁸.

Depois, por ocasião do encerramento do GR, nos revelou que estava com medo de não ser escolhida por ser do seletivo, mas que queria muito participar e por isso ficou com o dedo elevado. Outra reação que não poderíamos deixar de mencionar foi a de uma professora, também do seletivo, que nos relatou que iria até perder dinheiro com um de seus alunos de aula de reforço, mas a prioridade era

¹⁸ Em se tratando da praxiologia de Pierre Bourdieu e sua relação imbricada com a Teoria das Representações Sociais, não poderíamos, jamais, deixar de referendar e reverenciar a importante contribuição do Professor Dr. Moisés Domingos Sobrinho que desenvolveu o modelo teórico articulador das duas abordagens.

participar do Grupo Reflexivo, pois ser integrante do mesmo a ajudaria a se apropriar melhor do fazer na SRM.

Pelos motivos expostos, acreditamos que o grupo reflexivo se propõe a ser também, um instrumento/momento de avaliação adequado aos objetivos para ele delineados em nossa pesquisa, ao que destacamos a necessidade de nesse contato do grupo de professores com a pesquisadora, reforçarmos os objetivos da pesquisa, para que ficasse nítido aos envolvidos quais eram as etapas do estudo, o contrato didático com a pesquisadora, e pudessem tomar a decisão de participar ou não, do grupo de professores que constituiria os sujeitos dessa etapa da pesquisa.

Dada a satisfatória adesão dos professores, o brilho que vimos nos olhos e a vontade de aprofundar conhecimentos, saímos do CAS com a certeza de que tínhamos um compromisso com aqueles professores. Pensamos nas questões para o primeiro momento (vivenciado no dia 6 de abril de 2018) e um vídeo disparador que impulsionasse a discussão. O encontro foi leve, com fluidez, mas dada a expectativa dos partícipes, sentimos que caberia a nós reformular o formato pensado para o que achávamos que seria um Grupo Focal. Foi o que fizemos.

Diante do exposto, compreendemos que a investigação científica é uma atividade complexa e multifacetada, mas que envolve também, sensibilidade por parte do pesquisador para perceber o nível de envolvimento e implicação dos sujeitos diretamente envolvidos. A pesquisa é processual e requer do pesquisador o posicionamento de abertura às mudanças e de estarmos atentos aos indícios de outros caminhos, se assim se fizer necessário. Afinal, parafraseando Sartre, temos a capacidade de construir nosso caminho e este se faz ao caminhar. Nesse caminhar, estivemos abertos aos novos direcionamentos que se fizessem necessários.

Para expor o direcionamento desse caminhar, elaboramos quadro com a sistematização das questões disparadoras em eixos temáticos e a exposição da metodologia, com destinação de um tempo, no último encontro, para avaliação do GR. A duração média de cada encontro girou em torno de 2h30, com pausa de 15 minutos para um café primorosamente servido pela direção do CAS/Natal. Desse modo, as gravações contabilizaram 12h44m48s de transcrições¹⁹ em 115 páginas,

¹⁹ Para proporcionar maior fluidez na leitura das falas dos sujeitos do GR, foi realizada revisão ortográfica corrigindo eventuais erros na escrita, o que não interferiu na fidedignidade das falas, nem nas análises realizadas.

realizadas em parceria com uma monitora, para aprimorar a revisão das falas dos sujeitos.

Assim, repensamos parte do caminho no intuito de levarmos também, algo mais propositivo, que poderia ser uma leitura deleite, vídeo, modelos de planos ou textos que pudessem estender a discussão à ação em suas realidades. Fizemos essa propositura sempre relacionada ao eixo temático do dia, de modo a não antecipar as discussões dos encontros subsequentes.

Os eixos foram parcialmente estruturados e uma outra parte foi ajustada, diante da expectativa manifesta, de que as trocas reverberassem nas práticas efetivadas. Com isso, ajustamos a proposição do eixo referente à “Participação, aprendizagem e mediação pedagógica” e “Rotina e organização do trabalho pedagógico”, inserindo proposições como modelo de Plano de Atendimento e reflexão sobre a organização de planejamentos coletivos.

Logo após a constituição do Grupo Reflexivo, criamos um grupo de WhatsApp, que foi cuidadosamente utilizado. Nele enviávamos toda semana, um lembrete do encontro da sexta feira, reforçando horário e local. Do calendário previsto, cujos encontros aconteceram ao longo dos meses de abril e maio, apenas um deles foi adiado, em virtude de coincidir com a formação da SUESP, a qual contaria com a participação de uma das integrantes do Grupo, levando-nos a acordar que iríamos prestigiar o trabalho da colega que apresentaria um relato de experiência.

Na sexta seguinte continuamos com o Grupo Reflexivo. Adotamos com a diretora do CAS, o mesmo procedimento de enviar um lembrete, ao que destacamos a primorosa acolhida de toda a equipe da instituição, que cuidou para que encontrássemos o local sempre limpo e organizado, o café servido com carinho pela equipe da cozinha e um abraço de boas vindas todas as manhãs.

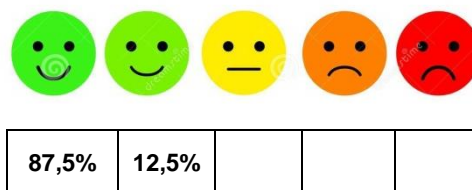
Os encontros aconteceram sempre no CAS, pois, dos locais sugeridos, foi o que melhor atendeu às necessidades dos professores. Dos seis (6) encontros, apenas um aconteceu em uma sala de aula, os demais aconteceram em auditório com boa acústica, climatização e mesas agrupadas para que todos pudéssemos olhar um nos olhos dos outros. Em um dos encontros ocorreu falta de energia elétrica, questionamos se desejavam interromper e continuar no próximo encontro, mas nenhum dos integrantes do GR “arredou o pé”, ficamos com pouca iluminação e

sem ar condicionado, dentro do auditório dando continuidade ao momento de reflexão. Os encontros tiveram sempre boa frequência, mas, nesse dia, tivemos uma chuva torrencial, acidente de trânsito no percurso e dois colegas não conseguiram comparecer e outra chegou bastante atrasada. Mesmo assim, destacamos o esforço e zelo dos colegas que mantiveram a preocupação em comunicar previamente no caso de problemas de saúde e justificar o atraso em situações como a mencionada.

Em nosso quarto encontro, um dos sujeitos levantou a possibilidade de emitirmos certificação do grupo reflexivo, uma vez que avaliava que ali estava se constituindo um espaço de reflexões formativas. A voz ganhou eco entre os demais e adiantamos que avaliaríamos com nossa orientadora essa sugestão. No encontro seguinte, justificamos a inviabilidade do certificado, mas nos comprometemos com a emissão de declaração que foi entregue após o último dia do GR, durante o intervalo de encontro formativo promovido pela SUESP no dia 1º de junho de 2018, no Auditório Angélica Moura localizado no prédio da SEEC.

No último encontro do GR, realizado no dia 18 de maio de 2018, destinamos um tempo para que os participantes respondessem uma avaliação rápida de 3 questões, na qual deveriam marcar uma das carinhas (ver desenho abaixo) conforme sua satisfação ou não com o item em análise e para cada pergunta destinamos um espaço que pudessem expressar sua opinião se assim o desejassem. As perguntas eram: “Para você, como foi a experiência de participar do Grupo Reflexivo?” “Quais foram os pontos fortes desse trabalho? E quais os pontos fracos?” “Como você avalia o trabalho de mediação realizado pela pesquisadora?” Desse modo, fizemos uma média geral das respostas, representadas na Figura 11:

Figura 11 – Avaliação do Grupo Reflexivo



Fonte: elaboração própria (2021).

Fizemos ainda, uma avaliação escrita, individual e sem identificação, na qual cada participante foi oportunizado a expressar os pontos fortes e falhos do GR.

Dentre as falas, fizemos o recorte de algumas, tendo em vista que foram essencialmente convergentes, ao que as apresentamos na figura 12, a seguir.

São falas que nos trouxeram satisfação quanto à propositura do Grupo Reflexivo a partir do que identificamos de expectativa dos sujeitos, quanto ao que projetavam para os encontros, e assim, nos sentimos recompensados com a abertura proporcionada aos sujeitos, o quanto estiveram confortáveis para expor suas inquietações e compartilhar entre o grupo suas vivências e experiências.

Figura 12 – Pontos positivos e negativos do Grupo Reflexivo



Fonte: elaboração própria (2021).

Assim, o Grupo Reflexivo apresenta-se como procedimento metodológico viável aos estudos sobre Representações Sociais, pois na interação, na troca e diálogo com os pares do meio profissional é possível desnudar como os sujeitos recorrem aos universos reificado e consensual para construir representações sociais, mostrando a dimensão das polifias cognitivas (MOSCOVICI, 1961) com apreciações sobre o objeto que circulam nesses momentos de encontros e (des)encontros.

O Grupo Reflexivo com inspiração no Grupo Focal (que tem em Gatti uma de suas principais sistematizadoras) pode então, ser entendido como uma ferramenta valiosa de apreensão de concepções, conforme mencionado pela autora:

A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005, p. 14).

Considerando a proficuidade dessa técnica, apresentamos na sequência, o Quadro 23 com Roteiro Norteador do GR, no qual sistematizamos por eixo temático, as perguntas disparadoras e a metodologia utilizada em cada um dos 6 encontros.

Quadro 23 – Roteiro Norteador do Grupo Reflexivo

Eixo Temático	Metodologia	Questões Disparadoras
Rotina e organização do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Orientações sobre o formato do grupo reflexivo; - Assinatura da autorização para gravação de voz e uso de imagem; - Vídeo: Planejamento Pinky e Cérebro; - Discussão a partir do vídeo: temos sido mais Pinky ou mais Cérebro? 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O que é ser professor do Atendimento Educacional Especializado? ✓ O que é o AEE para você? ✓ Para você, quais são as principais atribuições do professor do AEE? ✓ Como é organizado o atendimento ao estudante? ✓ Todos os seus estudantes são atendidos no contraturno? ✓ Como avalia o tempo destinado ao AEE? ✓ Como tem acontecido o planejamento pedagógico?
Participação, aprendizagem e mediação pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Contação da história: “O mundo” do Livro dos abraços de Eduardo Galeano; - Relação de elementos da história com as especificidades do trabalho na educação inclusiva; - Análise de um modelo de “Plano Pedagógico Especializado para o aluno com deficiência intelectual”. O Plano é um recorte de Poker (2013, p. 51-58). 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Como tem se dado a participação dos estudantes público alvo da Educação Especial nas atividades pedagógicas propostas pela escola? E na dinâmica de sala de aula comum? ✓ Como tem se dado o processo de avaliação dos estudantes público alvo da Educação Especial? ✓ Na escola os estudantes com necessidades educacionais especiais estão experienciando processos de participação e aprendizagem? ✓ Como se dá a mediação pedagógica durante os atendimentos?
Aprendizagem colaborativa em rede	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo Head up; - Texto Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado, da Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Existe algum tipo de relação entre o fazer do AEE e o do professor na sala de aula comum? ✓ Como se dá a articulação e o diálogo junto ao professor(a) do AEE do outro turno? ✓ Parcerias são estabelecidas? ✓ As famílias participam do processo de aprendizagem dos estudantes? Como o professor do AEE tem atuado junto às famílias dos estudantes com deficiência? ✓ Qual tem sido o papel da coordenação pedagógica junto ao AEE? ✓ Como vem se dando a elaboração do Plano de AEE e que dificuldades encontra?
O PPP na perspectiva inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Recorte de roteiro de aspectos que precisam ser contemplados no PPP de acordo com a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O Projeto Político Pedagógico contempla a oferta do AEE? De que forma? ✓ Como o PPP foi elaborado? ✓ O que pode ser feito para a melhoria da oferta do AEE na sua

	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura para identificação do que foi contemplado no PPP e o que ainda pode ser melhorado/revisado; - Texto de referência: Projeto Político Pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível (DRAGO, 2011). 	escola?
Formação continuada e necessidades formativas	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de recortes de falas de professores participantes de pesquisa de Oliveira (2015) que trata da atuação do professor do AEE. - Os professores poderão expressar em que medida se reconhecem ou não nas falas apresentadas 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Você se sente preparado para atuar no AEE junto a todos os estudantes público alvo? ✓ Frente às atribuições expostas pela atual Política Nacional de Educação Especial, quais as maiores dificuldades encontradas na/para a realização do seu trabalho? ✓ Como os professores do AEE podem ser ajudados? ✓ Tem experienciado formação voltada para o AEE e a Educação numa perspectiva inclusiva? ✓ O que poderia ser feito visando a melhoria da formação continuada?
Autoavaliação e avaliação do GR	<ul style="list-style-type: none"> - Após as repostas às questões disparadoras, solicitaremos o preenchimento de avaliação escrita e anônima sobre o Grupo Reflexivo e a mediação/encaminhamentos da pesquisadora 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Considerando tudo que discutimos ao longo de nossos encontros, como se avalia enquanto professor do AEE? ✓ Você avalia que há entendimento, reconhecimento e valorização do seu trabalho por parte da comunidade escolar? ✓ Você acredita que a escola inclusiva, que se diz para todos é possível e hoje é a melhor opção? ✓ Tem algum aspecto não mencionado que deseje acrescentar?

Fonte: elaboração própria (2021).

Tendo em vista as razões expostas, entendemos que a escolha pelo Grupo Reflexivo justifica-se como uma técnica adequada a adentrar as concepções e aspirações do grupo representado por professores do Atendimento Educacional Especializado que atua em Salas de Recursos Multifuncionais.

4.4.1 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa – dados do Grupo Reflexivo

Com o intuito de apresentar breve perfil dos profissionais envolvidos no Grupo Reflexivo, elaboramos questões semiabertas que nos permitissem sistematizar uma caracterização dos mesmos. Nesse sentido, apresentamos as informações em gráficos que abordam a trajetória formativa dos 8 sujeitos participantes dessa etapa da pesquisa. Os nomes são fictícios e fazem referência a figuras nordestinas, marcadamente fortes, porque foi essa força que se sobressaiu em nossos encontros, uma força certamente impulsionadora, que os conduz em suas batalhas individuais por espaço, valorização e construção de identidade.

ZABÉ – é uma mulher de figura serena, casada, com filhos e que tem na costura, outra paixão em sua vida. Em relação à sua formação inicial, mencionou ser formada em Pedagogia, atua com vínculo celetista na SRM e não possui especialização ou formação continuada em outras áreas.

DANDARA – professora de postura marcante, solteira, sem filhos. Formou-se em Pedagogia por instituição privada e tem duas especializações: uma em AEE realizada por instituição pública e Psicopedagogia realizada em instituição de Ensino Superior Privado. Possui formação específica em educação Especial mencionando as promovidas pela SUESP e não possui formação continuada em outras áreas. É professora do quadro permanente do Estado.

ZILA – é uma mulher de fala suave, é casada e tem filhos. Formada em Pedagogia por instituição privada, especialista em Docência na Educação Infantil e em Neuropsicopedagogia. Possui formação em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e fez o curso Portas Abertas para Inclusão. Em relação à formação em outras áreas tem em Educação Infantil: criança, saúde e educação; e em Literatura Infantil. É professora do quadro permanente do Estado.

QUITÉRIA – é solteira, de postura mais tímida, que gosta de escutar. Possui formação inicial em Pedagogia por instituição privada e ao longo do ano de realização da pesquisa, estava cursando Neuropsicopedagogia também em instituição privada. Declarou não ter formação continuada em Educação Especial, bem como em outras áreas; e atua em regime celetista.

NÍZIA – é uma mulher de posicionamento questionador e postura tranquila. É casada e tem filho. Cursou Pedagogia em instituição pública, concluiu especialização em Educação Infantil e estava cursando Neuropsicopedagogia no período de execução do GR, fazendo referência à esta como sendo da área da Educação Especial. Quanto à formação em outras áreas mencionou ter em Educação Infantil. É professora do quadro permanente do Estado.

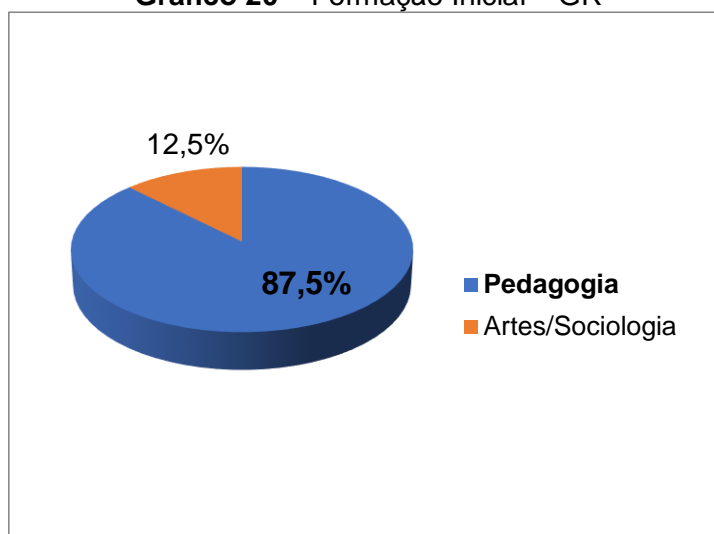
CELINA – é uma mulher de postura forte, casada e com filhos. Formada em Pedagogia por instituição privada e na mesma rede cursou Psicopedagogia. Afirma não ter formação continuada na área da Educação Especial e em outras áreas declarou ter feito Libras, sua atuação é em regime celetista.

RACHEL – Professora de sorriso largo, casada e com filhos. Fez o curso de Pedagogia em instituição pública e Psicopedagogia em rede privada, assim como a especialização em Educação Especial. Quando questionada sobre formação continuada em outras áreas afirmou Psicopedagogia clínica e institucional. É professora do quadro efetivo, atuando em SRM de escola de tempo integral. É professora do quadro permanente do Estado.

PATATIVA – Em relação à única figura masculina do grupo, podemos dizer que é uma pessoa gentil e disponível, solteiro e não tem filhos. É licenciado em Educação Artística e bacharel em Sociologia, ambos por instituição pública. Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva, com cursos em Altas Habilidades/Superdotação, avaliação, deficiência visual, Sistema FM e Libras; e não possui formação continuada em outras áreas. É professor do quadro permanente do Estado.

Assim, com base nas informações dos 8 membros do Grupo Reflexivo, as organizamos em imagens gráficas que auxiliam na percepção da configuração do todo.

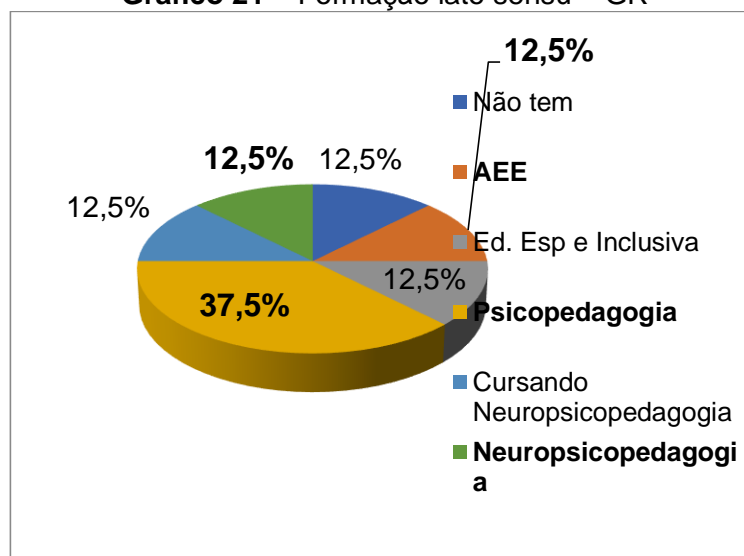
Gráfico 20 – Formação Inicial – GR



Fonte: elaboração própria (2021).

A maioria dos participantes do GR, ou seja, 87,5% era formada em Pedagogia, conforme gráfico 20. E, no gráfico 21, expomos a formação lato sensu dos membros do GR.

Gráfico 21 – Formação lato sensu – GR

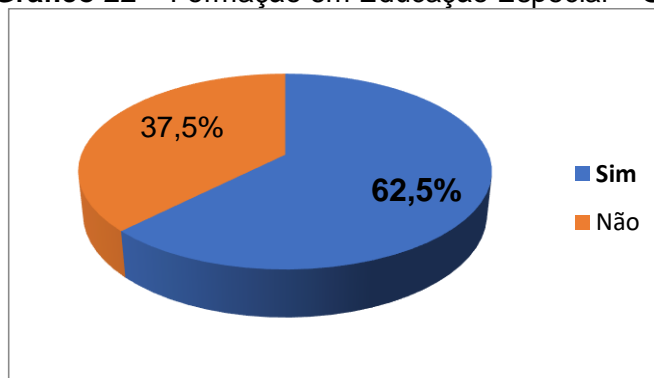


Fonte: elaboração própria (2021).

As formações na área da Educação Especial mencionadas pelos sujeitos foram: AEE, Neuropsicopedagogia, Formações/Cursos da SUESP, Portas abertas para a inclusão, Especialização em Educação Especial e Educação Especial na

perspectiva inclusiva. Enquanto as formações em outras áreas: Psicopedagogia, Libras, Educação Infantil, A criança e a Literatura e em Educação Infantil.

Gráfico 22 – Formação em Educação Especial – GR



Fonte: elaboração própria (2021).

De modo geral, os dados apontam a mesma problemática retratada nos instrumentais anteriores: a referência que os sujeitos fazem à Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia enquanto formações na área da Educação Especial, sendo essas duas as que apareceram com maior incidência: Psicopedagogia 37,5% e Neuropsicopedagogia com 12,5% curso concluído e 12,5% em processo de finalização.

Após a exposição dos dados de caracterização do GR adentramos nas discussões realizadas, destacando trechos indicativos de cada encontro, numa sistematização que, pela densidade do material, não vai se ocupar de expor sequencialmente cada fala dos partícipes, mas recortar trechos indicativos que apresentam indícios de compreensões das questões centrais e/ou que revelam a forma de ancoragem e objetivação das RS, ou seja, como conceituam e como materializam o objeto em tela.

Para a organização das reflexões em torno dos dados nos embasamos na análise de conteúdo do tipo temática, conforme mencionada por Bardin (2009), na qual o pesquisador organiza as categorias para identificar e adentrar nos temas. Tal opção não é impeditivo à apreensão do movimento de percepções e concepções próprio do GR, deve-se à uma questão de escolha pessoal por entender que a análise de conteúdo possui um conjunto de técnicas e que a organização estruturada por temas permite um melhor entendimento das unidades escolhidas, processo que caminha interligado aos objetivos da pesquisa e à Teoria das Representações Sociais.

No Brasil, a análise de conteúdo vem sendo amplamente utilizada em estudos das diversas áreas, principalmente nas de cunho qualitativo (DELLAGNELO; SILVA, 2005). Tem certamente na francesa Laurence Bardin (com seus estudos de comunicações de massas e investigações psicossociológicas) um dos principais nomes responsáveis pela disseminação do método, sendo a principal referência adotada no presente estudo.

Nos alerta (CAREGNATO; MUTTI, 2006) que, embora algumas confusões possam ocorrer, a análise de conteúdo está relacionada à apreensão do conteúdo do texto, enquanto a análise do discurso é uma abordagem que dedica-se ao sentido do discurso. Bardin, em uma de suas citações mais lembradas nos esclarece tratar-se de

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 47).

Para tanto, as principais estruturas identificadas (porque não se pode assegurar que o pesquisador apreenda todas), foram classificadas, segundo Bardin (2009) em categorias e temas. O percurso seguiu as três etapas tratadas pela autora e foram organizadas conforme o Quadro 24:

Quadro 24 – Etapas da análise de conteúdo

Pré-análise (fase organizativa)	Exploração do material (fase exploratória)	Tratamento dos resultados (fase intuitiva)
Definição de esquema de trabalho (organizado em quadro com questões disparadoras)	Escolha das unidades de codificação (com base na frequência semântica)	Inferência e interpretação (informações fornecidas pelas análises)
Conhecimento do texto (leitura flutuante iniciada após a transcrição dos dados)	Categorização (que incidiu sob a frequência das questões levantadas pelos sujeitos)	
Formulário de objetivos e indicadores para nortear a interpretação do material	Classificação de temas (extraídos da frequência com que se repetem)	

Fonte: elaboração própria (2021).

Nas idas e vindas ao material construído na pesquisa de campo realizada entre 2 de março a 23 de outubro de 2018, procuramos observar os fenômenos que embasam a construção de representações sociais pelos sujeitos a partir da triangulação de dados que levou em consideração instrumentais diversificados: TALP, questionário, Grupo Reflexivo, observação de 9 encontros formativos e o diário de campo que esteve conosco em todo o navegar para registro de impressões, expressões, sentimentos e percepções, enquanto um instrumento importante de construção dos dados.

Para sistematizar os achados da etapa final da pesquisa de campo, fizemos a opção por uma apresentação que dialogasse com as etapas anteriores a partir da estruturação em temas e categorias, conforme proposição de Bardin (2009). Com isso, não tivemos por preocupação tratar do Grupo Reflexivo num passo a passo sequencial e cronológico tratando de cada questão disparadora, mas, discutir dentro das categorias identificadas, as principais conceituações e expectativas expressas pelos sujeitos e as formas por eles adotadas para tratar do objeto representacional.

Isto posto, retomamos a aplicação do instrumental inicial, a TALP, que nos auxiliou principalmente quanto a ter uma primeira percepção do universo representacional dos sujeitos, ela nos possibilitou desenhar o mapa de nossa navegação. Assim, numa análise da estrutura da espiral de sentidos formada com base nas evocações semânticas dos sujeitos, identificamos um núcleo central à primeira vista bem consolidado, com duas referências em destaque “importante” e “inclusão” os quais nos transparecem um caráter generalista acerca do objeto.

Na continuidade, percebemos pela quantidade de palavras evocadas apenas uma vez e que não tinham aproximação semântica entre si, que os sujeitos referem-se ao Atendimento Educacional Especializado com escassez de elementos de ordem profissional, aproximando-se muito mais de uma liga entre elementos que aparecem interligados e são reveladores de uma representação social solidificada numa base mais afetiva/emotiva.

Nos questionários essa percepção é reforçada quando adentramos nas questões abertas em que os sujeitos expressam suas angústias pessoais e profissionais e sistematizam suas compreensões acerca do AEE, da formação necessária ao fazer em SRM e sobre a percepção que tem sobre a educação em perspectiva inclusiva.

Nosso esforço foi direcionado ao que nos alerta Chizzotti (2006, p. 98) quanto ao objetivo da análise de conteúdo, a saber: “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Tal definição agrega-se com fluidez às alternativas plurimetodológicas fornecidas pela Teoria das Representações Sociais.

“O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p. 96). Assim, iniciamos a leitura flutuante olhando individualmente para cada material numa tentativa de perceber quais documentos seriam necessários aos objetivos da pesquisa. Todos os instrumentos de recolha mostraram-se importantes, exigindo que atentássemos a algo posto por Bardin quando refere-se aos cuidados que a atividade exploratória requer (exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência). Destarte, cabe ao pesquisador, vigilância quanto a “lapidar” os dados, proporcionando espaços de voz aos mesmos (BARDIN, 2009).

Do contato individual com cada material, fomos realizando a identificação das principais unidades norteadoras de nossas análises de modo que, identificamos 11 temas vinculados a 5 categorias. As categorias consideraram a triangulação dos dados, quando do contato individual com cada material e não apenas as transcrições do Grupo Reflexivo. “A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto” (FRANCO, 2012, p. 63) e, no nosso caso, seguimos o caminho das categorias não definidas *a priori*, ou seja, consideramos o conteúdo que emergiu das respostas dadas pelos sujeitos nas etapas da recolha de dados.

Estruturamos então, quadros matriciais de cada categoria com a designação de expressão representativa evocada por algum dos sujeitos, considerando assim, unidades de contexto no qual foram produzidas e cuja composição expomos sequencialmente, respeitando as premissas evidenciadas por Bardin (2009), embora caiba salientar que, nas diversas categorias, palavras mais evocadas possam aparecer em temas diferentes, contudo, o teor semântico foi o que predominou em ambas as etapas: tematização e categorização.

5 DIMENSÕES DO SER E DO FAZER DOCENTE EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Este capítulo dá continuidade ao traçado metodológico exposto no capítulo anterior, tratando-se assim, de um desmembramento estético e didático, na intenção de possibilitar maior fluidez na leitura. Nele, detalhamos as 5 categorias construídas a partir da imersão nos dados as quais apresentam-se como constitutivas das dimensões acerca do que é ser professor do Atendimento Educacional Especializado e como os sujeitos compreendem esse fazer no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais.

5.1 Categoria: Ser e sentir-se professor do AEE

A etapa de tematização e categorização exigem do pesquisador vigilância e dedicação para executar os recortes necessários e as aproximações semânticas levando em consideração o que se sobressai de “amálgama” (para usarmos a expressão de Jodelet) do grupo. Nesse fazer, o pesquisador pode se valer de verificações quantitativas, utilizar softwares, fazer artesanalmente, mas essa quantificação não é uma regra.

No caso de nossa pesquisa, não tivemos tal pretensão, mas diante do que se sobressaiu aos nossos olhos, utilizamos a ferramenta “localizar” do Word, para fazer uma contagem das duas evocações que mais incidiram sob a fala e escrita dos sujeitos: desafio e angústia; e nessa busca identificamos, só no segundo dia de encontro do GR, uma incidência de 21 evocações relacionadas a desafio e, no primeiro dia, 20 relacionadas à angústia. Vejamos, na TALP esses termos não aparecem como elementos centrais evocados pelos sujeitos, contudo, ficou muito vívido para nós o expressivo valor atribuído a tais elementos.

Isto posto, justificamos a identificação da primeira categoria intitulada *Ser e sentir-se professor do AEE*. Trata-se de categorização com dois temas subjacentes e interligados: *Realização profissional entrelaçada a muitas angústias e Entendimento, reconhecimento e valorização do trabalho por parte da comunidade escolar*, os quais corroboram para o desenho da categoria. Outrossim, os quadros matriciais foram organizados com verbalizações por vezes extensas, por vezes similares, mas entendemos que são necessárias para dar a noção de representação

de grupo e não do indivíduo. Em tempo, justificamos que, as falas nos quadros matriciais podem conter maior ou menor variação de sujeitos em virtude da menor frequência em um dos encontros ou porque, fizemos recortes que mais se aproximaram do eixo norteador proposto no encontro reflexivo.

Quadro 25 – Quadro matricial da categoria *Ser e sentir-se professor do AEE*

Categoria 1: “ser professor do AEE hoje, é assim, eu me sinto muito especial mas também muito desafiada...”	
Temas	Verbalizações
Realização profissional entrelaçada a muitas angústias	<p>“Ser professor do AEE hoje, é assim, eu me sinto muito especial, mas, também muito desafiada. Desafiada a estudar, pesquisar e... e acreditar também, porque a gente tem que ter muita perseverança e acreditar que aquele aluno, apesar das especificidades dele, das limitações, mas ele vai conseguir”. (Rachel)</p> <p>“Tem horas que a gente se sente, muito angustiada também, como professora me sinto muito angustiada porque vem muita demanda, e é como se a gente fosse salvar, né, é como se a gente tivesse ali e tendo que salvar e às vezes a gente sabe que também a gente pode não salvar e isso traz um pouco de angústia”. (Rachel)</p> <p>“Então... ser professor de AEE é saber interagir com o outro, usando a flexibilidade, o convencimento... buscar a quebra de barreiras que impedem a inclusão avançar... É saber ouvir e orientar os familiares no que diz respeito à aprendizagem do estudante”. (Patativa)</p> <p>“Para finalizar: ser professor de AEE é buscar se capacitar a cada momento com o intuito de fazer a inclusão funcionar na escola para todos. Ser professor de AEE é... ter perseverança e acreditar que a busca pelo conhecimento... por uma profissão. E... e para que ele também seja amado, né, ele... ele seja incluído de fato na sociedade, na escola, na família, no trabalho, né, onde quer que ele seja, né... isso aí é o que... é o que vale, né, para uma criança em processo de inclusão”. (Patativa)</p> <p>“E eu vou dizer... pra estar na SRM, como diz a história, não é pra todo mundo não. Tem que ter paciência, tem que ter um certo tipo de vocação, tem que ter capacidade, habilidade, não tem jeito. A gente sabe... talvez eu não tenha tudo isso, mas eu me esforço, né... me esforço pra fazer” (Celina)</p> <p>“É desafio, é lutar contra a gente mesmo, porque às vezes a gente acha que não vai conseguir sair do canto. Quer se superar, quer mostrar que consegue pra gente mesmo e pra eles” (Nízia)</p> <p>“Sou realizada e acho até humano da minha parte ouvir um pouco essas mães. A gente acaba mesmo sendo psicólogo, não é? Porque essas mães elas chegam muito angustiadas, eu tenho uma mãe que tipo ela junta tudo e descarrega tudo em cima de mim, é porque eu ouço, porque é... eu, eu acho assim... porque como ela não tem ninguém, ela é sobrecarregada [...] tipo, é como se eu fosse a válvula de escape dela, então eu acabo escutando e isso às vezes tem a carga de angústia pra mim também.” (Rachel)</p>

<p style="text-align: center;">Entendimento, reconhecimento e valorização do trabalho por parte da comunidade escolar</p>	<p>“Com relação a esse reconhecimento por parte dos pais, valorização, né, e... isso é bem notório, a gente percebe mesmo, eles falam da... da... da evolução, né, do quanto tá sendo importante e significativo pros alunos, pra o desenvolvimento dos filhos, esse atendimento. Com relação aos alunos da escola, né, da própria escola, eles não entendem muito bem o nosso papel, né, por mais que a gente fale e diga, né, eles não entendem muito bem o nosso papel. Os alunos que eu me refiro, os alunos do... do turno, né, de todas as salas, que as vezes voltam a perguntar: ‘mas a senhora trabalha em qual sala? A senhora é professora de que?’ Por parte dos pais, em especial os pais dos alunos com deficiência que são atendidos, né, porque os outros pais da comunidade também não entendem muito bem não. Só os pais que precisam, que tem essa questão do reconhecimento e valorização.</p> <p>É... os professores e a direção, eu posso dizer que é uma construção, né... eles... hoje, no meu caso, eles já têm um entendimento do que é, já consegui construir essa, é... com essa trajetória, né, já faz um tempinho, já consegui construir esse entendimento na cabeça dos professores e da direção, né, qual meu papel, a função, nossas atribuições”. (Dandara)</p> <p>“Precisamos de apoio para que possamos também apoiar as crianças que ali passam. E, eu tenho umas crianças que as mães falam assim ‘olhe, meu filho gosta muito da senhora. Ele fica: ‘quando é que eu vou pra sala, qual é o dia?’ Então aquilo ali, pra mim, é muito significante, muito importante, entendeu? Penso assim, espero aprender mais e espero também nesse conjunto aqui aprender cada encontro coisas melhores, como agora eu aprendi com ele (referindo-se a Patativa, olha em direção a ele e faz gesto de agradecimento) (Nízia)</p> <p>“É... reconhecimento e entendimento, só de uma minoria, né. E dentro dessa minoria, a maioria são os pais dos alunos os quais eu atendo, porque muitas vezes eles veem na sala de recurso um amparo que eles não têm em outro lugar, porque já passaram por outras escolas, não foram recebidos, não foram bem acolhidos... tanto é que o espaço da sala de recurso é... é tanto para atender os alunos como muitas vezes para atender os pais. Eles se abrem... eles... eles realmente colocam suas angústias. Então, assim, o entendimento e o reconhecimento são de uma minoria, e não da... de uma boa parte da comunidade escolar.” (Rachel)</p> <p>“Vejo ainda algum preconceito diante de alguns, tanto professor, ou até mesmo a direção, coordenação, enfim... não vejo olhar de valorização... de valorizar, o professor do especial. Eu não me sinto valorizada. Então, eu não tenho valor, porque... que valor o celetista tem, né? Não tem não. Eu não me sinto, realmente, valorizada”. (Zabé)</p> <p>“Bom, esse reconhecimento a gente vê através da própria família, né. É... O interesse que... que despertou nela em relação ao cuidar, a ser mais presente nos atendimentos, né, isso... isso tem sido muito gratificante, né... [...] e depois, o reconhecimento do... os avanços obtidos por esse aluno, né? Então isso... isso nos dá bastante prazer, não só a nós da sala de recurso multifuncional com à toda a equipe da escola, né, aos professores... a muitos professores, né, aos próprios funcionários e à família, né, isso aí com relação ao trabalho desenvolvido.</p> <p>Quanto à valorização, é... eu acho que nós precisamos, é... digamos, de mais recursos materiais, né... de mais apoio humano,</p>
---	---

	em relação aos pais, porque eu não vou dizer que eu me sinto valorizado vendo um pai sofrendo em busca de um tratamento que ele não consegue, assim... um tratamento médico, não consegue por falta de recurso, né. Aí isso dói um pouco na gente, porque não é fácil a gente ver, é... esses pais sofrendo sem políticas públicas voltadas exatamente para... é... essas famílias mais carentes, né". (Patativa)
--	---

Fonte: elaboração própria (2021).

Com base nos conhecimentos produzidos no universo reificado e compartilhados no universo consensual, podemos identificar como os sujeitos conduzem suas ações, seu fazer e sua forma de conceber elementos imbricados no objeto representacional do estudo em pauta.

Ancoragem é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada. É quase como que ancorar um bote perdido em um dos boxes (pontos sinalizadores) de nosso espaço social. (MOSCOVICI, 2003, p. 61)

A categoria 1, pode ser constituinte de uma ancoragem reveladora da natureza do objeto representacional voltado para concepções “perturbadoras” que convergem para as inúmeras angústias expressas pelos sujeitos, sendo esse um dos elementos centrais das RS dos professores de SRM acerca do que é o Atendimento Educacional Especializado.

Tratamos de eixos caros ao Atendimento Educacional Especializado e nesse movimento dialógico e dialético foram emergindo elementos representacionais em torno do objeto e muita disposição por parte dos membros do grupo quanto à abertura para (re)ver e (re)significar suas ideias num processo de desestruturação que foi viabilizado por eles próprios, em alguns momentos tomando por base materiais que propusemos para desestabilizar o grupo.

Conforme nos indica Arruda (2019, p. 346): “O convívio de lógicas diversas no interior de uma mesma representação é um painel da sua dinâmica, mostrando como se acomodam recursos disparatados para fazer sentido, estabilizando-o (o sentido) na instabilidade”. Na continuidade, a autora evidencia que isto diz respeito a um esforço criativo impetrado pelo sujeito e que, em nosso caminhar pode ser identificado em momentos de falas dos sujeitos quando voltavam-se para nós e uns para os outros e reagiam com surpresa, inquietações, como por exemplo, quando

um diz: “*podem servir como referência pra gente contribuir pro PPP, né?*” Ou ainda: “*gente, isso aqui eu fiquei em casa pensando sobre o que a gente discutiu*”.

Assim, a dinâmica do grupo, seu ir e vir, as indagações, concordâncias, dissensos, figuras desestabilizadoras, as expressões, manifestações e até os silêncios são indicativos do movimento premente das Representações Sociais que circulam e circundam o grupo. Apesar do vasto material construído nos encontros do Grupo Reflexivo, consideramos todos os outros instrumentos de recolha, inclusive os registros do diário de campo. Dentre eles, destacamos as observações de 9 encontros formativos promovidos para os professores de SRM, dos quais mencionamos um que, em determinado momento uma professora pede a fala e expressa as dificuldades de articulação com os profissionais da escola, da desvalorização do esforço e do trabalho realizado e resumiu: “olhe, é um sacrifício, viu!” (Diário de campo, 2018).

Assim, o *Ser e sentir-se professor do AEE* ancora-se em indícios ligados à uma identificação com o fazer, com o público alvo da Educação Especial, com características pessoais de paciência, vocação que seriam essenciais ao perfil do professor de SRM; e, alguns apontam que foi uma escolha, outros que não sabiam da existência dessa sala, mas se encontraram no AEE e que esses motivos os fazem felizes, os levam a *esperançar* dias melhores, com mais reconhecimento acerca do trabalho que executam, que sejam mais valorizados entre seus pares e por toda a comunidade escolar, pois sentem que, em sua maioria, as pessoas que prezam pelo serviço são as que dele se beneficiam diretamente: as famílias e os estudantes. Esta perspectiva remota à dimensão afetiva constituída a partir da aplicação da TALP e explicitada no capítulo anterior.

Ao tecer suas justificativas, os sujeitos constroem uma imagem de que o fazer do profissional que atua no espaço de SRM, junto ao público da Educação Especial, requer “*certo tipo de vocação*”. Quando contrapomos os achados dos diversos instrumentos de recolha de dados, verificamos que elementos periféricos e os do NC dialogam e tem por base a construção de uma representação ancorada nos inúmeros obstáculos apontados pelos sujeitos e que são geradores de *angústias*, bem como na confiança que depositam em uma educação *inclusiva*, difícil na prática, mas vista como fundamentalmente *importante*.

Tal percepção do fazer ligado à vocação diz respeito à perspectiva histórica de construção da profissão destacada por autores como Sousa *et al* (2014) e Tardif

e Lessard (2008), dentre outros que destacam principalmente a relação do ofício como uma extensão da maternidade exercida pela figura feminina.

Acionam polifasias cognitivas (aqui entendidas como a propriedade de ter várias formas de pensar e representar)²⁰ acerca das atribuições do professor do AEE, citando algumas delas, conforme preconizam as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (o Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008) e mencionam de modo forte e dialético, a realização profissional, por estar atuando no que gostam, com quem gostam, para o que se esforça e busca conhecimento mas, que, pela desvalorização que enfrentam, as angústias estão ali cotidianamente caminhando lado a lado nesse processo.

Esse discurso remete ainda a função justificadora explicitada por Abric (2001), pois apesar das angústias vivenciadas os pesquisados acreditam que possuem uma vocação que justifica suas ações e esperam por reconhecimento, o que também justifica permanecer atuando na SRM.

Diante do exposto, conforme já discutido no capítulo que trata do Atendimento Educacional Especializado, acolhemos as dificuldades e angústias expostas pelos sujeitos quanto ao modo como sentem e vivenciam esse fazer e esse ser profissional.

5.2 Categoria: Concepções e desafios do AEE

Na segunda categoria, a frase indicativa que selecionamos trata-se de um pedido de socorro dirigido à Zila, professora do AEE. Ele diz respeito à intensa dinâmica cotidiana da escola, diz respeito à falta de formação do gestor para ter a habilidade necessária à mediação da situação envolvendo um estudante público alvo da Educação Especial e diz respeito à falta de *concepção* acerca do que é o AEE e do papel do professor da SRM. Com isso, não estamos nos contradizendo sobre a necessidade de um trabalho colaborativo no âmbito da escola pois, não estamos tratando de uma situação pontual, mas de práticas consolidadas e referendadas pelos sujeitos envolvidos em nosso estudo.

²⁰ Conforme Moscovici (1998) retomado por Arruda (2014).

Quadro 26 – Quadro matricial da categoria *Concepções e desafios do AEE*

Categoria 2: “vem cá, me ajude, me socorra”	
Temas	Verbalizações
Concepções	<p>“Então a gente atende, faz diagnóstico, faz plano individual, né, o atendimento no contraturno, faz esse plano individual, a gente faz relatórios, bota no SIGEDUC, que às vezes não nos ajuda muito. É... articulação entre os alunos, professores, direção, pessoal de apoio, toda a escola”. (Dandara)</p> <p>“Eu acho que já falaram tanta coisa que posso especificar assim: É um atendimento especializado, específico para cada aluno. Eu tô falando específico porque eu vou fazer aquela avaliação e vou ver quais as necessidades dele, e assim desenvolver o trabalho que a gente precisa...” (Zila)</p> <p>“Esse atendimento é buscar naquele aluno que vai pra ali pra a gente, encontrar qual é o maior desafio dele, o que é que tá deixando ele mais angustiado, o que ele não tá conseguindo fazer, e tentar ver se ele supera esse desafio e consegue um rendimento bom na sala ou na vida”. (Nízia)</p> <p>“[...] trabalha exatamente pra atender o aluno, é, nessa parte de desenvolver as habilidades e competências dele. Isso é o foco. A gente tem que ter muito cuidado, porque assim, a gente vai acabar indo pra questão... muitos ainda tão ainda na questão da alfabetização, né, as vezes até induzido pelo professor, e essa discussão ela tem sido muito grande desde 2015 que eu entrei. E a gente tem que ter muito cuidado com relação a isso aí, com relação a que a gente tem que desenvolver as habilidades e competências desse aluno. Como a gente faz isso? A gente vai... fazendo a avaliação diagnóstica desse aluno a gente vai trabalhar em cima daquela necessidade diagnóstica dele. Se é alguma coisa motora, se é alguma coisa na parte da memorização, se é alguma coisa do raciocínio lógico, se é uma coisa na própria parte da leitura, da escrita, a gente vai procurar estimular esse aluno”. (Patativa)</p> <p>“Como ela disse ne, nas poucas pesquisas, que eu fui pesquisando...eu entendo que seja um atendimento especializado, quando a gente fala especializado é muitas vezes é porque a gente está com aquela criança, é... só com aquela criança, fazendo o atendimento com ela. No início eu pensava que era mais um atendimento psicopedagógico, né, depois caiu a ficha que era um atendimento pedagógico. Porque no início eu pensava ‘eu vou atender?’ Eu pensei: ‘tenho psicopedagogia, mas eu não consegui abarcar todo os ensinamentos que eu tive’. Uma pessoa que trabalha como psicopedagogo, ou mesmo atendendo numa sala de AEE, você tem que ter uma visão holística de tudo pra você poder minimamente fazer um bom atendimento ou minimamente um atendimento que ajude aquela criança. Eu não vou mentir não, eu tinha muito essa... eu ficava assim... aí eu acredito hoje, pelo que eu vi um pouco, que é um atendimento especializado, da parte pedagógica, não clínica, que a gente vai atender essas crianças de forma complementar ou suplementar, dependendo da especificidade da criança” (Rachel)</p> <p>“É... bem... o AEE pra mim é esse atendimento, né, que complementa ou suplementa, que organiza materiais, que faz o plano, né, individualizado pra cada necessidade, que mexe com as funções psicológicas do aluno, né, que precisa mexer com a linguagem, com memorização, com o raciocínio lógico, e que é desenvolvida na sala de recurso, né. E é isso.” (Zila)</p>
Trabalho colaborativo	<p>“Se a gente disser uma coisa, tirar um diazinho ‘vou ficar 2 minutinhos na sua sala’, ‘vixe, ela vai observar e vai ficar apontando meus...’. Não é assim. A gente quer facilitar pra todo mundo, mas tem muito o medo, acho que é o medo generalizado de muita gente. Todo mundo fica muito fechado, e todo mundo muito armado.” (Nízia)</p> <p>“Eu tava de olho no documento e realmente tinha essa atribuição, né, dessa</p>

	<p>articulação com o professor, pra dar um suporte a ele na questão das provas, ou mesmo de uma atividade que ele possa estar com dúvida. Que eu achei muito interessante, lá eu vi que é uma das nossas atribuições a gente tirar essa dúvida do professor, ajudar ele nesse sentido. Outra atribuição é, se possível, estar em consonância com os outros profissionais que... com que estes alunos estão sendo atendidos, né. Fazer um trabalho multidisciplinar com eles, que a gente sabe que não é fácil né, tem que se desprender mesmo, chegar, sair pra ir nas instituições". (Celina)</p> <p>"Eu posso falar tipo nessa rede colaborativa como eu estou hoje, realmente a experiência é diferente porque você tem contato com todo os professores né então assim o diálogo é mais aberto porque não é só aquele momento de planejamento não, eu tenho contato com os professores na hora do intervalo Na hora da saída e no início né porque o planejamento lá, como é tempo integral, começa no início, então assim essa conversa sempre tá acontecendo naturalmente sobre as necessidades de determinados alunos Então ela flui ela acontece não é aquela coisa não vamos sentar e falar só sobre isso tá tão, é tão assim natural por passar também o dia todo que que, que, que a gente tá sentado de repente a gente conversa sobre isso as coisas vão acontecendo e a gente vai se ajustando, por que não faz isso, porque não faz aquilo naturalmente o dia todinho praticamente a gente tá conversando sobre isso, não só com os professores, com a vice-diretora, com a coordenação pedagógica com o apoio pedagógico, que lá também tem, com o diretor então assim eu acho que nesse perfil de eu passar o dia todinho na escola as conversas e as orientações elas fluem naturalmente sem precisar tá no mesmo planejamento lá sentado porque parece que a gente tá vivendo respirando a todo momento. Eu tenho também o livre acesso, eu vejo que eu sou bem vinda na sala, não há nenhuma resistência vou até a sala, professora posso entrar? Posso ficar com aluno como é tempo integral eu posso tirar o aluno de sala, eu posso escolher um horário, horário pela manhã ou um horário à tarde mas que não seja toda a vida naquele horário para ele não perder só aquela aula ninguém tem resistência, eu transito na sala com maior liberdade possível não estou invadindo não sou vista como estou invadindo o espaço de ninguém, não sou vista em nenhum momento dessa forma... (Rachel)</p> <p>"Eu fui com os diretores, nós compramos jogos, livros, né. E assim, a escola me dá apoio, como Rachel falou, até nesse sentido. Ah, eu tô precisando de xadrez, eu quero trabalhar xadrez porque meus alunos são do ensino médio, a questão do raciocínio... vamo comprar xadrez, né, porque o MEC não envia jogos, digamos assim, mais adultos para ensino médio... e às vezes confeccionados, né, a gente precisa dos confeccionados, da produção, mas também precisa desses que a gente tem que articular com o diretor." (Dandara)</p> <p>"Na verdade, assim, eu já conversei com a professora de alguns alunos, teve a professora do 5º ano que eu já tive esse contato, eu não cheguei a ficar lá observando em sala de aula, a gente conversa também, mas na própria sala de aula eu não entrei, assim pra observar..." (Quitéria)</p> <p>"E eu acho que às vezes a gente não deve se fechar. Eu acho que para conquistar ou outro, a gente também tem que dar oportunidade [...] eu acho que isso é, é, é, é entra na questão da rede colaborativa, essa via é, essa via de mão dupla, eu também faço, você também faz, nós dois fazemos..." (Patativa)</p> <p>"Agora, assim, sobre o planejamento, né, da gente com o professor. Eu vou ser sincera, eu nunca fiz isso. O trabalho... mas como eu sou uma professora que vim do fundamental, que trabalhei 20 anos em sala de aula regular (ainda chamo regular) ... de primeiro ao quinto ano, então, assim, eu tenho noção do que que o aluno precisa, mesmo que não seja aquele conteúdo X, mas eu sei que se um aluno ele vem com problema de linguagem, de escrita, essas coisas..." (Zila)</p> <p>"A gente vive como se tivesse pisando numa caixinha de ovos com relação à</p>
--	---

	<p>questão do professor. Tem que ter muita cautela. Tem que, a princípio, fazer um trabalho de interação com o professor. É... e as conquistas, elas vão vindo aos poucos. Pra mim uma das principais é essa questão do planejamento com o professor. Aí, além da questão do planejamento tem também assim... a família que oferece a parceria na questão do planejar, né... é... eu acho que esse papel na articulação da própria escola, da inclusão, da gente conscientizar desde o porteiro até à merendeira, o pessoal que trabalha na limpeza, com relação à importância da inclusão". (Patativa)</p>
<p>Principais desafios impostos ao fazer do AEE</p>	<p>"[...] é um lugar de muito desafio, né, que a gente pega muitas crianças com várias demandas e a gente não sabe de tudo, a gente tem que estar em constante pesquisa, a gente tem que estar pesquisando, porque às vezes aparece demanda que está além daquilo que muitas vezes aparece além daquilo que muitas vezes a gente estudou". (Rachel)</p> <p>"Então minha maior dificuldade é essa mesmo, sabe? Como fazer a atividade pra que o aluno avance realmente. Não seja só aquele... 'nhem, nhem, nhem', sabe? Que tenha atividades que a gente facilite pra que ele tenha essa atividade acolhedora, né, que faça parte da gramática da vida dele, mas que tenha uma atividade que avance pedagógica também, academicamente, que não seja muito parecido com escola... é difícil né... porque a gente está dentro da escola... é um atendimento pedagógico, mas a gente quer apresentar de uma forma diferente, né. (Zila)</p> <p>A minha maior dificuldade é tentar elaborar, pensar numa atividade pra aquele aluno, pra aquela aluna, que não seja... é... parecida com aula, tá entendendo? Sim, a maior dificuldade é essa..." (Zabé)</p> <p>"Ah, eu sinto socorro, urgência, dessa questão da multidisciplinaridade. A gente trabalhar em conjunto com essas equipes, por exemplo, médica, né eu acho que se tivesse uns polos, assim, específicos, que a gente tivesse uma... digamos, umas... um dia na semana pra a gente visitar esses profissionais, a gente discutir, ele passar informações pra a gente, né...E quando a gente tá só lá na escola, a escola depende muito da gente, né?! Às vezes tem pai e tem mãe que chama a gente de 'doutor' ou de 'psicólogo', como ela falou..." (Patativa)</p> <p>"Às vezes é muito complicado alguns pais aceitarem que a criança tem que ir no contraturno. 'Ah, mas eu vou gastar passagem, eu fazer não sei o que, vou perder meu tempo. Tem que tentar mil e uma coisas... o jogo de cintura que a gente tem que ter..." (Nízia)</p> <p>"Em relação aos pais, tem que ver também, porque... a gente tem que se colocar na posição deles, eles se perderam no meio do percurso, digamos assim, com relação à própria discriminação da sociedade. E... isso acaba interferindo neles. Eles acabam adoecendo, tomando remédio controlado... alguns, também são especiais... E além do pai, que a gente tá esquecendo, por incrível que pareça, mas é verdade, tem professor também... porque eu já tive experiência como gestor de trabalhar com professor também, né, que tinha alguns transtornos, né... que tinha alguma deficiência. Então, a gente às vezes se volta um pouquinho também pro aluno e não se coloca no lugar do outro, né..." (Patativa)</p> <p>"Tà todo mundo, vamos dizer assim, na zoninha de conforto, aí qualquer diferença que acontece na sala já vem: 'vem cá, me ajude, me socorra'. Não sei se com vocês também tem isso... de apagar fogo na escola... tem horas que a gente tem que dar o corte 'não posso, agora eu não posso'". (Zila)</p> <p>"Tem dois meninos que eles têm dificuldade no aprendizado e a diretora me pediu pra dar esse apoio porque a mãe tem dificuldade de vir à tarde pra escola, pra sala, né, e eu aceitei." (Zabé referindo-se a atender no próprio turno)</p> <p>"Eu sempre digo [...] não é muito fácil trabalhar com crianças especiais, precisa de</p>

	muita leitura, que precisa de muita pesquisa e, dependendo do que o aluno realmente tá precisando, pra você buscar alguma coisa lúdica, porque tem que ser lúdico, porque eles já estão no horário, já vão no contraturno... porque senão eles não vão querer ir...” (Celina)
--	---

Fonte: elaboração própria (2021).

Nessa categoria os temas giram em torno das concepções sobre o que é o AEE, com destaque para a abordagem do trabalho colaborativo e os desafios postos ao fazer do AEE. Aqui revisitamos a TALP para mencionar que, colaborativo foi um termo bem evocado pelos sujeitos, compondo a esfera do Intermediário 1 na espiral de sentidos, representado pelo termo parceria, pois foi o que apareceu mais vezes com o mesmo valor semântico.

Em relação ao termo desafio, que aqui compõe um dos eixos temáticos, também o referendamos na TALP, posicionando-se no Intermediário 2 e sendo, assim como colaborativo, muito mencionado no questionário e Grupo Reflexivo, constituindo-se em elementos fortes das RS identificadas dentro do grupo.

Quando nos referimos às concepções acerca do que é o AEE, percebemos o *esforço criativo* mencionado por Arruda (2019) quando os sujeitos buscam no universo consensual a transposição para o universo reificado, apegando-se a elementos conceituais fornecidos pelos dispositivos legais que balizam (ou esforçam-se para tal) o AEE.

Dessa forma, recorrem às principais menções trazidas por exemplo, pelas Diretrizes Operacionais para o AEE ou mesmo pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, tratando principalmente, de expor as atribuições e não exatamente o que é o AEE.

A professora Dandara menciona o trabalho de complementação e suplementação, ao que nós extraímos das Diretrizes Operacionais, trecho que trata desse aspecto: “Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”. Com essa observação ela vem destacar a suplementação, que geralmente não acontece nas escolas, seja pelo número menor de estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/S), seja pela dificuldade em se reportar à uma avaliação que possibilite verificar indícios de AH/S.

Quanto a conceituar o AEE, a dificuldade justifica-se pela escassez de substrato legal que o faça, pois entre os principais documentos, elaborados pelo

MEC, que tratam do AEE não temos uma definição acerca do que ele seja. Trata das atribuições e a definição de sua função, a saber:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2007, p.10).

Desse modo, as falas dos sujeitos convergem quanto a referendar que as concepções da comunidade escolar ainda são difusas e confusas quanto ao papel do professor do AEE, ao que é esse atendimento. Tratando-o como reforço escolar, espaço de atendimento psicopedagógico, psicológico, espaço para ajustamento comportamental, de alfabetização, etc.; sendo todas essas percepções demonstradas pelos recortes de exposições feitas pelos sujeitos nas diversas etapas da pesquisa e que aqui foram exemplificadas.

A respeito da diferenciação do AEE em relação ao serviço de apoio pedagógico, citamos:

Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o aee não se confunde com reforço escolar (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 23).

Conforme evidencia a autora, o AEE não se confunde, ou pelo menos não deveria se confundir com o reforço escolar e muito menos com intervenção psicopedagógica. Dada a abertura proporcionada pelo GR tivemos professores que manifestaram dificuldade quanto a planejar e executar atividades que diferem das proporcionadas em sala de aula comum, expressando inclusive, que às vezes tem dúvidas se estão realmente realizando AEE ou aula, o que em alguns momentos de relatos, percebemos oscilar entre atividades pedagógicas ligadas à autonomia, às funções psicológicas superiores e em outras atividades relacionadas à apreensão de objetos do currículo escolar.

O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, **constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.** O atendimento educacional especializado constitui parte diversificada do currículo dos

alunos com necessidades educacionais especiais, organizado institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns. [...] Nesse sentido, o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve **constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos** (BRASIL, 2006b, p. 15, grifo nosso).

O documento acima é o que mais se aproxima de apresentar uma conceituação para o AEE. De tudo, ficamos com a percepção de que, os dispositivos legais elaborados pelo MEC, não trazem sua conceituação o que requer dos professores leituras de outras fontes, principalmente de pesquisas desenvolvidas a respeito desse fazer em SRM, sublinhando que, esta atuação não se limita às paredes do espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesse ponto adentramos na necessidade de trabalho colaborativo que deve envolver todos os segmentos da escola e mais diretamente o professor da sala de aula comum, tendo em vista os desdobramentos que o AEE deve ter no sentido de reverberar no acesso ao currículo escolar e apreensão dos objetos de aprendizagem. Sobre essa aproximação e diálogo com o professor da sala de aula comum, extraímos das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica atribuições do professor do AEE que dizem respeito a esse fazer:

- d. 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;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009c, p.4).

São expressas insatisfações quanto à forma de se fazer referência ao espaço de SRM, por parte de alguns gestores e professores que referem-se à “salinha”- como dito por uma professora em um dos momentos de observação (Diário de campo, 2018). Aqui, situamos a perspectiva do trabalho colaborativo em rede, mencionado por muitos como um dos principais desafios impostos. Em algumas realidades essa perspectiva de trabalho está melhor encaminhada, com espaços de diálogo, com parcerias firmadas, com gestores participativos e implicados no processo de oferta do AEE, de manutenção e aquisição de materiais para a sala.

Outros desafios que vieram à tona foram: a falta de articulação para o planejamento com o professor da sala comum e a coordenação, falta de abertura por parte de alguns professores que acolham a participação do professor do AEE em momentos de observação e intervenção na sala comum e ainda, distanciamento dos profissionais de saúde quanto a dar retorno e dialogar sobre os atendimentos que realizam com os estudantes que participam do AEE.

Relatos emergiram na direção das dificuldades financeiras e de tempo de muitas famílias o que em muitos casos configura-se como obstáculo à frequência dos estudantes. Realidade corroborada por pesquisas desenvolvidas por Mantoan (2015) que expõe a fala de um dirigente escolar em que aponta a necessidade de orientar os pais sobre o que é o AEE. Destaca: “Os pais precisam compreender o que é o AEE, que não é um reforço, não é uma sala de aula especial em escola especial e que na sala de AEE Marquinhos teria um apoio para ser incluído na sala de aula comum” (MANTOAN, 2015, p. 33).

De modo geral, observando o quadro matricial da categoria “Concepções e desafios do AEE”, podemos identificar que foram elencados muitos fatores intervenientes no processo de concepção, oferta e execução do AEE. No cerne das falas dos sujeitos percebemos a noção de representação de grupo quando tratam de aspectos iguais em suas realidades, principalmente os obstáculos.

Assim, é possível identificar o movimento das Representações Sociais, como os sujeitos partem de fragmentos do universo reificado para o consensual, (re)elaborando-os e transformando-os em objeto de senso comum (universo consensual) com indivíduos cujas vozes ecoam e demonstram protagonismo na construção do fenômeno das Representações Sociais e este empenho dos sujeitos nos remete à conceituação de Jodelet (2001), uma das mais aceitas entre os estudiosos da TRS, uma vez que o próprio Moscovici (2012) deixa em aberto esse conceito. Em vista disso, a autora evidencia tratar-se de “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. (JODELET, 2001, p. 22).

Percebe-se também a função de saber (ABRIC, 2001), evidenciada ao analisarmos o esforço que os participantes fazem para lançar mão de conceitos e definições do AEE postas nos documentos e literatura e, que reverberam na função

de orientação, ou seja, na forma como buscam agir, embora essa ação esteja permeada pelo universo consensual.

5.3 Categoria: documentos da escola – PPP e Plano de AEE

Apesar de em um dos encontros do GR termos elaborado questões disparadoras voltadas para os dois documentos que compõem esta categoria, não poderíamos dimensionar que a estes elementos, principalmente ao PPP iria ser atribuído tamanho valor entre os sujeitos. Com isso, em razão da devolutiva dos sujeitos, das inquietações manifestadas, das expectativas projetadas, ponderamos e lançamos mão desta categoria que é fruto da efervescência do grupo e isso em muito [...] “quer dizer, que as representações sociais não são as repetições de informações transmitidas de um grupo para outro, mas são (re)elaboradas de acordo com o espaço e o tempo em que os sujeitos estão envolvidos” (MOSCOVICI, 2012). Esse destaque de Moscovici, é de suma importância para que demarquemos que estamos tratando de um tempo e espaço específicos e é deste lugar de fala, de troca, de compartilhamento dos sujeitos que emana o fenômeno das Representações Sociais.

Quadro 27 – Quadro matricial da categoria *Documentos da escola: PPP e Plano de AEE*

Categoria 3: “Você vê uma coisa aqui no papel totalmente diferente daquilo que é...”	
Temas	Verbalizações
PPP	<p>“Você vê uma coisa aqui no papel totalmente diferente daquilo que é... eu não vou mentir não, as vezes me dá uma angústia tão grande, me decepciono... não vou mentir não, eu sinto vontade de sair dessa área... vou ser bem sincera pra vocês. Eu estou, mas minha vontade é de sair porque é algo que me deixa muito angustiada, e eu não consigo ...” (Celina)</p> <p>“Eu acho que ouvir os professores. Acho que isso é fundamental. Com relação as suas necessidades, as suas angústias... é... discutir também sobre a questão da avaliação, que acho que isso é muito importante, né. E como os pais, por exemplo, também, inserir os pais nesse processo, né, ouvir os pais e tentar inserir eles como forma de contribuição, né, pra que a gente possa buscar, é... avanços pra o aluno nesse sentido. Eu acho que é por aí. Tem a questão também da gente não esquecer... das demais pessoas que fazem parte da escola, como o funcionário, né, o ASG, o vigia... deixar eles bem a par também dessas questões e a gente focar no PPP. (Patativa)</p> <p>“A gente tem alguns encontros pra planejamento coletivo uma vez por semana ou a cada 15 dias, que tanto os professores do turno ficam, quanto a coordenação e a direção. Param as aulas, eles levam uma atividade para casa, uma atividade de pesquisa pra não ficar sem aquele momento... e os professores sentam para discutir o que é que vai ser feito e pra socializar o que é que tá acontecendo nas turmas. Nessas jornadas a gente já</p>

	<p>tá conseguindo falar um pouquinho. Já foi falado na última que a gente precisa continuar. E o que tá faltando é a gente estudar um pouquinho mais e tentar ver o contexto e passar a ser mais objetivo. Acho que, com essa visão que Patativa falou agora, deu pra cair um pouquinho mais a ficha. A gente tava tentando estudar mais coisas, pegava vários autores, algumas sugestões de livros, aí fica mais fundamentação teórica a gente... e a nossa prática, onde é que vai entrar aqui? Depois desses encontros aqui eu já dei uma chacoalhada.” (Nízia)</p> <p>“Aqui tá 2015, agora não sei se é atualização ou se é formação..., mas a coordenadora disse que ele ainda tá em processo... não sei se é processo de atualização ou se é processo mesmo de conclusão. Pra não dizer que eu não participei de jeito nenhum... acho que faz 3 anos que ela tá pedindo as metas de cada sala e eu fiz a meta da sala de recurso... Aí o que eu sinto falta é desse tempo nas escolas pra fazer. Porque fica assim, fragmentado, um pouquinho daqui e um pouquinho dali, nunca é socializado, a gente nem sabe o que tem no PPP, só procura ele quando é pra alguma atividade de ensino, mas não é aquela construção coletiva que realmente todo mundo sabe o que tá ali escrito. Então acho que falta tempo destinado mesmo, tanto para socialização, como pra formação, como pra alteração, que ele precisa ser alterado... acho que falta isso, a questão da organização do tempo e da socialização mesmo.</p> <p>Eu quero voltar pro primeiro, né, que eu acho que... sobre esses pontos aqui (nesse momento pega o roteiro que preparamos e fala com decepção): Sabe quantos desses foram contemplados aqui? Zero... não fala nada de educação especial e o que dá... a entender... é... o que dá... o que nem é o nosso trabalho... ‘implantar o reforço escolar para os alunos com deficiência de aprendizagem em matemática e língua portuguesa’, que no caso nem deficiência, é... tipos de deficiência... tá falando de deficiência específica de aprendizagem... só isso. Não tem nada de educação especial, nem da sala física, nem do atendimento. Nada vezes nada. (Zila)</p> <p>“Tudo que Patativa falou com relação à importância da escola, né. É isso que a gente sente falta. Mas eu acredito que a escola tem um certo receio de se reunir pra essa construção do PPP. Eu não sei qual é o receio não..., mas... essa falta de tempo, eu acredito que seja uma desculpa proposital por esse receio, essa barreira que existe, né. Eu não sei se é porque eu não sei fazer... como eu não sei fazer, como é que eu vou falar pra outras pessoas que eu que tenho que gerir, que conduzir, que encabeçar. Eu tenho esse receio”. (Dandara)</p> <p>“Mas não é uma coisa coletiva... ele é socializado. Ainda é socializado, né, tem escola que nem é... depois que é feito..., mas assim, coletivo mesmo, não existe” (Rachel)</p>
Plano de AEE	<p>“Ao elaborarmos o plano de AEE, devemos ouvir, sentir, perceber e compreender que objetivos queremos alcançar e quais orientações devemos formalizar para colaborar com o professor de sala comum, a família, as instituições que o acompanha. [...] Esse planejamento de AEE, ele deve ser compartilhado com o professor de sala comum, né... deve ser feito ouvindo o professor de sala comum, a família e... deve ser compartilhado com o professor de sala comum.” (Patativa)</p> <p>“Então assim, eu só queria dizer que o meu ficou, bem... eu acredito que, eu não vou mentir, eu achei ele bem completo porque eu não tinha experiência nenhuma, eu fiquei realmente assim praticamente só, eu não tive ajuda nenhuma, então eu peguei o que já tinha e fui tentando colocar o meu olhar dentro daquilo que era a proposta” (Celina)</p> <p>“É um plano pra um estudante de espectro autista e mostrar como é que eu ia fazer essa inserção do plano de atendimento no sistema. E aquele plano de atendimento que a gente tem colocado o acompanhamento diário, porque tem gente que não sabe ainda como faz...” (Nízia, nesse momento está explicando aos colegas a apresentação que iria fazer na formação para todos os professores do AEE)</p> <p>“Em relação ao plano de AEE a gente vai trabalhar questão de algo primordial, que é as potencialidades do aluno, o que ele traz de potencial, as necessidades, né... os objetivos</p>

	<p>que a gente quer alcançar, né, e as parcerias, né, que a gente tem a realizar, e os resultados obtidos em relação a esse plano, né... esse plano a gente tá tentando enxugar ele para cada três meses pra que a gente consiga metas de avanços e faça uma avaliação junto com o professor. Isso é algo muito importante e... e que eu acho que a gente vai colher bastantes frutos aí... é... futuramente”. (Patativa)</p> <p>“Não, eu vou inserir no meu, talvez até modificar o que eu já postei no Sigeduc, qual a orientação que eu vou dar ao porteiro? Pessoal de apoio né, qual a orientação que eu vou dá, eu acho interessante isso. Eu gostei, achei interessante. E isso é bom sabe por que, aí a gente já vai aprimorando [...]” (Dandara referindo-se ao modelo de Plano que discutimos)</p> <p>“Por que tem um modelo, a gente fica se perguntando, será que, o que é mesmo que ele tá querendo aqui nesse ponto que eu coloque né? Porque hoje eu descobri aqui nesse ponto (aponta no material impresso que levamos) Eu vejo que estava superficial, que era pra eu ter colocado mais coisas sobre a minha intervenção.” (Dandara)</p> <p>“Aqui diz: ‘descrever os objetivos que pretende alcançar com o aluno em cada área do AEE’. Eu achei, coisa linda, perfeita, porque eu não faço assim, só coloco geral” (Celina)</p> <p>“É, geralmente a gente coloca (referindo-se aos objetivos), no meu caso, esses objetivos todos, mas não assim, dividido, dizendo de que área é, mesmo que a gente saiba, mas não coloca. Assim, fica bem arrumadinho.” (Zila)</p>
--	---

Fonte: elaboração própria (2021).

Para o PPP, os sujeitos atribuíram um valor de significativa importância, reconhecendo-o como ferramenta orientadora do fazer da/na escola, das concepções acerca da Educação Especial em perspectiva inclusiva, como se concebe o AEE e os estudantes por ele apoiados.

As nuances trazem a tônica da preocupação política expressa pelos sujeitos quanto a ter um documento orientador que diga, de fato, da postura pedagógica e política da escola, não mero documento que existe na escola para efeitos regulatórios junto aos órgãos fiscalizadores.

Tais preocupações são legítimas, tanto pelo que se desnudou nas falas e na atividade que propusemos (a esse respeito ver o quadro matricial e a descrição da atividade que consta no item que versa sobre a descrição do Grupo Reflexivo), bem como pela demarcação do AEE no PPP que é proposta em documentos orientadores oficiais, como por exemplo, nas Diretrizes Operacionais, aqui já citadas, quando coloca: “A oferta do atendimento educacional especializado – AEE deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular” (BRASIL, 2009c, p. 3).

O dia de discussão do PPP foi o de maior efervescência entre os colegas, pois com a atividade que propusemos, os sujeitos tiveram a oportunidade de verificar que o documento de suas escolas não contempla o AEE, com exceção de um, representado por Nízia, que relatou como foi a construção do documento. Outrossim, a colega *Quitéria* enfrentou resistência por parte da gestão e, segundo

relato da mesma, não foi autorizada a levar o documento, nem mesmo o recorte referente à educação inclusiva caso o documento contemplasse. Por esta razão, atrelada a um problema de saúde, ela não compareceu nesse dia do GR, justificando-se via WhatsApp.

Intercalamos a discussão norteada pelas questões disparadoras com um recorte da Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 com objetivo de orientar a construção de Projetos Político Pedagógicos que contemplem a educação em perspectiva inclusiva. Ao lado dos pontos orientadores, inserimos três colunas com os símbolos +, - ou +/- nas quais eles deveriam marcar um X conforme a realidade do documento das respectivas escolas. Ao receberem a folha com os itens de análise, não reconheceram se tratar da Nota Técnica mencionada, se entreolharam, esboçaram ar de surpresa e um dos participantes cogitou tratar-se da Resolução Estadual nº 03, de 2016.

Mencionamos qual era o documento, como poderiam ter acesso público ao mesmo e orientamos como deveriam proceder com a atividade que propusemos. Assim, fizeram as devidas marcações, fizeram a exposição das ausências identificadas e as principais manifestações esboçadas foram apresentadas no quadro que trata da categoria sobre os principais documentos que abordam a educação inclusiva e o AEE na escola. Foi o encontro em que expressaram maior satisfação quanto às contribuições que levariam para seus espaços de atuação.

Temos a Nota Técnica 11/2010, que serviu de base, intrigou e permeou a discussão do Grupo Reflexivo, na qual são apresentados os marcos legais da educação inclusiva, o destaque à institucionalização da oferta do AEE situando-o no PPP e, no item III. Aspectos a serem contemplados no Projeto Político Pedagógico da escola são apresentados 8 eixos orientadores para a organização do documento. O documento apresenta inclusive um erro na numeração, aparecendo 9 tópicos, mas na verdade contempla 8. São eles:

1. Informações Institucionais
2. Diagnóstico local
3. Fundamentação legal, político e pedagógica
4. Gestão
5. Matrículas na Escola
6. Organização da Prática Pedagógica da Escola
7. Infra-estrutura da escola
8. Condições de acessibilidade na escola

Cada um desses eixos traz tópicos com descrição do que precisa ser contemplado tendo por base o viés dos princípios da inclusão. Como é um documento com características orientadoras, foi muito bem recebido pelos professores do grupo que inclusive mencionaram sobre a replicação do mesmo:

“Porque isso aqui foi super importante... eu agora vou saber fazer com mais segurança. Isso aqui a gente pode usar como referência...” (Patativa)

“Essas informações, por exemplo, essas informações que você disse que são da Nota Técnica do MEC 11/2010, podem servir como referência pra gente contribuir pro PPP, né?” (Dandara)

Apesar dos sujeitos tecerem falas de espaços de ausências, seja a ausência do que deve ser contemplado no PPP, seja a ausência de definições políticas e filosóficas condizentes com o fazer da escola ou ainda a ausência de espaços democráticos de diálogo para a construção coletiva de tal documento.

Quando a escola passa a perceber seus membros como sujeitos pensantes, falantes, frutos da diversidade e com características individuais que completam e formam a coletividade, tende a criar o ambiente propício ao surgimento de uma comunidade equilibrada, onde um está se abastecendo do outro e a diferença nada mais é do que algo próprio da sociedade (DRAGO, 2011, p. 2).

Nessa direção, mencionamos Drago (2011), por ter sido uma referência que levamos para os professores do GR e por se tratar de um pesquisador que aborda a construção do PPP permeada pela preocupação com a diversidade e a efetivação de uma escola em perspectiva inclusiva.

No que concerne ao eixo Plano de AEE, subscrito na categoria em questão, tivemos um momento de escuta e um momento de apresentação de um modelo de Plano de AEE para que os membros do grupo fizessem suas apreciações. Teceram comentários positivos quanto ao modelo, por trazer alguns aspectos do modelo que já utilizam, e que é orientado pela SUESP, mas com um detalhamento maior dos itens a serem contemplados.

O Plano de AEE é o documento sistematizador das proposições e intervenções pensadas individualmente para cada estudante, ele deve ser construído colaborativamente a partir do diálogo e contribuições dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem do estudante e está entre uma das atribuições do professor do AEE, conforme posto nos documentos que regem esse serviço. A esse respeito situamos:

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

Esse destaque traz uma preocupação exposta por *Patativa* quando fala na parceria com as instituições que acompanham o estudante, bem como com os demais envolvidos. A vivência no GR, nesse momento possibilitou que os professores fossem se reconhecendo naquele modelo de Plano, principalmente no que poderiam ajustar nos que eles elaboram, revendo assim, suas práticas de construção.

Atualmente, a SUESP adota modelo proposto em um dos fascículos do curso de especialização em Atendimento Educacional Especializado proposto pela Universidade Federal do Ceará, conforme já foi referendado nesse texto; e para efeitos de elaboração e reestruturação dos planos, orienta-se que ele seja trimestral, ou seja, o professor em parceria com os demais sujeitos envolvidos, elabora um primeiro plano de AEE que vai sendo revisitado, revisto e reestruturado, fazendo-se as adequações necessárias.

Esse plano é postado no SIGEDUC podendo ser acessado pelos profissionais da escola. É uma ferramenta de grande relevância, pois democratiza a informação, com vistas também, a facilitar esse fazer do professor, uma vez que ele tem a possibilidade de ajustar diretamente no Sistema, conforme mencionado pela colaboradora *Dandara*. Certamente, é um Sistema que pode ser melhorado e que, na continuidade de nosso trabalho, iremos tratar mais detalhadamente.

Conforme aponta a autora a seguir, o Plano de AEE traz definições práticas a respeito das intervenções necessárias junto aos estudantes atendidos.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 23).

O documento é vital ao processo de mediação pedagógica, prever recursos e materiais que serão necessários, configurando-se como instrumento importante para o planejamento das ações. Ao fazer as indicações “deverão constar as mudanças observadas em relação ao aluno no contexto escolar: o que contribuiu para as

mudanças constatadas; repercussões das ações do plano de AEE no desempenho escolar do aluno” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 48).

Os dois temas que compõem a categoria Documentos da escola: PPP e Plano de AEE, como pode se verificar na figura icônica da espiral de sentidos não estão entre os elementos evocados e por esta razão não configuram o Núcleo Central da RS, entretanto, destacamos a relevância que adquiriu para os sujeitos do GR com uma clara demonstração do que nos diz Sá (1998) quanto ao volume de informações produzidas e compartilhadas a respeito do objeto representado e o quanto trouxeram de indícios para as proposições que iriam embasar nossa devolutiva ao órgão responsável pela Educação Especial no RN, enquanto necessidades formativas identificadas e imprescindíveis sob a ótica dos sujeitos partícipes da pesquisa.

5.4 Categoria: Formação e Identidade

Nesta categoria discutiremos os dados construídos quanto às apreensões realizadas com base em dois eixos: Formação Continuada e Identidade dos profissionais do AEE que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais

Quadro 28 – Quadro matricial da categoria *Formação e identidade*

Categoria 4: “É um processo de construção e que não está acabado”	
Temas	Verbalizações
Formação continuada	<p>“Eu acredito sim na escola inclusiva, eu acho que a única coisa que a gente precisa melhorar e muito, é mais a questão, a questão da formação, tanto a formação das professoras da SRM, como que existisse uma formação também pra os professores de sala comum. Porque a gente sabe que é muito difícil um professor para uma sala com 30, 29 alunos, 30, 35 alunos, ter 1, 2, 4 alunos dependendo da especificidade da criança dar conta, dar conta de também de atividades de provas adaptadas a gente sabe que não é fácil. Eu acho que precisa ter realmente e eu ainda vou dizer mais e devia ter uma formação paga, uma formação paga. Igual por exemplo PNAIC. Pois é, uma formação paga mesmo, para o professor ganhar pra assistir a formação, pra ter, pra se formar, é, remunerada e ainda vou dizer mais, porque você dá conta de vários anos dentro de uma sala ainda mais de alunos especiais”. (Celina)</p> <p>“Os professores, eles, questionam muito que a gente tem informações e eles não tem. Então, se possível, articular esses momentos de formações na escola, que é o que nós já fizemos e estamos retomando porque a sala tava fechada antes. Já começou esse ano com formação com os professores...” (Rachel)</p> <p>“Com relação à nossa formação, que a gente tem, eu acho que, seria até uma obrigação, de estar em constante formação porque as diversas especialidades, especificidades, que existem dentro das deficiências exigem que a gente esteja em constante formação,” (Patativa)</p>

	<p>“Eu já queria trabalhar com a educação especial desde quando eu fiz psicopedagogia, porque eu já foquei isso no estágio clínico, porque na minha época, era assim, a gente escolhia o institucional ou clínico, aí eu disse não como eu quero atender é meu sonho” (Zila)</p> <p>“Tem uma coisa que foi detectada na escola como um todo, a gente até conversou esse ano na jornada, que a resistência, muitas vezes é o medo de encarar esse diferente, achar que o aluno vai conseguir fazer tudo do mesmo jeito, se ele consegue isso, ele vai conseguir aquilo, mas nem sempre é, às vezes ele consegue uma desenvoltura boa na oralidade, mas na hora da escrita ele não consegue. [...] é um trabalho de formiguinha porque muitas vezes eles dizem: ‘ah, vocês vão pra formação porque que a gente também não vai?!’ Por que que não vem na escola? Eu falo para os meninos lá da escola pra ir, com a coordenação, venham a gente partilha, eu chego lá deixo no computador, sempre peço os slides, coloco lá pra todo mundo ter acesso”. (Nízia)</p> <p>“Eu, não sei se é a realidade que eu tô, que as vezes eu me sinto no céu, porque lá na escola, uma vez por mês a gente se reúne, aí nesses momentos é que às vezes a gente tem contato com esses professores do contra-turno, quando eles não tem compromisso com outra escola mas, a gente sempre consegue assim, não naquele diálogo perfeito, mas, pelo menos, se vê uma vez por mês” (Nízia)</p> <p>“Eu até é, a sugestão é que a gente também faça um estudo, uma formação, a SUESP, o grupo todo, pra modificar tanto a avaliação pedagógica, como avaliação de ingresso. Eu não sei se uma pra fundamental I e outra para ensino médio, mas que, porque tem umas perguntas para ensino médio muito bobas” (Patativa)</p>
<p>Identidade</p>	<p>“Eu trabalho há 4 anos na sala. É... trabalho numa escola na zona norte que no início foi isso aí, numa salinha pequena, mas depois a gente montou e agora tem espaço certo, fixo, e agora com identidade. É... é um profissional que dentro da sala... dentro da escola, né... além de fazer os atendimentos, né, de forma complementar, na sua maioria... porque de forma suplementar a gente quase não faz. Eu não faço, né. Então é mais de forma complementar, alguns atendimentos com os alunos. É o profissional que, dentro da escola, vai fazer com que os outros... a comunidade escolar, os outros alunos, a direção, a direção, os pais, as outras salas de aula, tenham esse olhar sensível, né. A gente vai atuar nesse sentido, de mediar essas... essas ações, né, com as outras turmas, com os alunos, com os professores, com os pais, né, e fazer com que eles entendam a nossa função, o nosso papel dentro da escola, né, até pra a gente ter essa identidade, os alunos da escola saberem o que é que a gente faz, os pais, a direção, né... e o próprio aluno que a gente atende, né, saber que não somos psicólogas, porque eles acham... a mãe já vem ‘não, é porque eu quero falar com a psicóloga, né’. Então, assim, é... somos responsáveis por isso dentro da escola, né, por sensibilizar, por mostrar o que é a convivência, o que é inclusão, o que é a perspectiva que nós trabalhamos, né. Porque eu acredito que, se a gente não fizer esse papel, ficar trancada só atendendo os alunos no contraturno...” (Dandara)</p> <p>“Existe a necessidade que nós, enquanto professores, mostremos, através de palestras, semanas de inclusões, trabalhos realizados nas salas de aula, qual é o nosso papel e qual é... o quanto é importante para melhorar a escolarização dos nossos alunos, o trabalho que é feito nas salas de recursos. Então, eu acredito também que parte muito do professor da sala de recurso estar junto do professor, estar junto da coordenação, né, estar chamando eles pra dentro da sala de recurso pra que eles possam ver o trabalho que é realizado, eles possam valorizar e entender o papel do professor da sala de recurso.” (Rachel)</p> <p>“Não, o menino tá dando trabalho na sala, aí pega e ‘fica um pedacinho ali, pra ver se esse menino... dá um reforcinho aí pra ver se ele melhora’. Não é uma sala de comportamento, não é um lugar para estar doutrinando os meninos por comportamento. A gente tem que fazer... tem que ter um poder de convencimento</p>

	<p>também até pros próprios colegas, porque na escola eu também sou nova na sala de recurso, que a gente tá conseguindo mais espaço esse ano. Trabalho de formiguinha, conversando com a direção, coordenação, vai ali conseguindo um espacinho na jornada, nos encontros dos sábados [...]” (Nízia)</p> <p>“Eu já fui convidada a... pra ir para uma sala, para tomar conta de um menino que a professora não veio e aí eu falei que ela não poderia fazer aquilo, porque, antes de falar eu já tinha me informado e falaram que não, não era o meu papel, e ela disse não, que eu precisava ir. Então, não entende o meu papel e como sou celetista...” (Celina faz gesto com os ombros para reforçar que ‘não teve o que fazer’)</p> <p>“Acho que as vezes eu mesclo, porque tem alguns alunos que, ah, a aula da professora Nízia, aí, ah o atendimento dela; eu não vou atender, eu não sou especial pra ir pra aquela sala! Tem um aluno meu que tá com uma resistência de ir porque ele não se considera, ele não vê que tem necessidade de aprendizagem ali; aí fica nesse impasse, vai, não vai”. (Nízia)</p> <p>“É um processo de construção e que não está acabado, né. Eu acho que precisamos ainda de, é... mais elementos... de cunho, digamos assim, é... diretrizes, também nesse sentido, pra a gente firmar nossa identidade enquanto profissionais do AEE pra que todos tenham uma só linguagem e um só trabalho, né”. (Dandara)</p> <p>“Interessante, porque a gente fica meio perdida né?) é uma coisa que a gente ainda talvez faça pouco né... Entrar na sala fazendo o quê? Ficar só observando? Observando o professor pra depois dar sugestões, né?” (Quitéria)</p> <p>“Na minha aula eu sempre retomo, se for leitura, começa por aquele processo, quem é o autor, que livro é essa que você tá lendo, quais são as imagens, sempre retomando, pegando muita a questão de deixar eles falarem mesmo [...] ele tem muita dificuldade de escrever o nome dele, ode é que tem as letras do seu nome, sempre retomo com o aluno aquilo que a gente percebe que ele tem uma dificuldade que ele tem, sempre, em todas as aulas”. “Como faço? Eu já sai daqui sexta feira com essa impressão”. (Nesse momento Celina refere-se à impressão de que fala mais em aula do que em atendimento)</p>
--	---

Fonte: elaboração própria (2021).

Em se tratando da formação dos professores do AEE, já tivemos a oportunidade de discutir os dados a respeito de tal caracterização. Assim, focaremos na formação continuada, como a concebem, quais indicações apontam e o que dizem os dispositivos legais.

Assim, pela multiplicidade de atribuições que estes profissionais possuem e pela diversidade do público-alvo que atendem, acolhemos e entendemos as inúmeras angústias por eles relatadas ao longo de todos os encontros do GR, dos promovidos pela SUESP que estivemos presentes e nos instrumentais utilizados.

Apontam problemáticas diversificadas a respeito deste processo, mencionam que não se sentem preparados, embora reconheçam que, em relação ao professor da sala comum, possuem maior acesso a ações formativas, conforme pode se

identificar nas falas expostas nos quadros matriciais, ou ainda, a fala recortada de um dos encontros formativos da SUESP, quando uma professora diz:

“Os professores falam muito que precisam de formação para lidar com os alunos”

Essa frase é representativa de uma necessidade expressa por muitos outros professores que participaram da pesquisa, mas precisamos refletir sobre alguns aspectos interligados à ela...Na rede estadual os professores de SRM tem o dia de sexta feira destinado ao planejamento pedagógico e é nesse dia da semana que ocorrem as proposições de encontros formativos. A perspectiva colaborativa aplica-se também a esta ação, de modo que, a ideia é que os professores de SRM sejam multiplicadores em seus espaços escolares.

Sabemos, pelos relatos construídos, que os espaços de diálogo nas escolas ainda são escassos, que há dificuldade para sistematização de momentos de planejamento e formação, mas esses fazeres são imperativos à escola que se pretenda inclusiva.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação (FREIRE, 2002, p.66).

Nessa direção, Freire (2002) discorre sobre a participação mútua, participação que não se refere apenas à tomada de decisões. Envolve o próprio ato de pensar sobre determinado objeto, envolve conceber a escola como “instituição aprendente” (ALARCÃO, 1996), algo pouco identificado nas realidades representadas pelos participantes da pesquisa.

No que diz respeito à formação “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada” (BRASIL, 2009, p.4). Tal especificação legal é complementada por Ropoli *et al.*, (2010) quando situa:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI *et al.*, 2010, p.28)

Ainda identificamos entre os sujeitos, indicações que concebem áreas como a Psicopedagogia e a Neuropsicopedagogia como formações basilares ao atendimento, sendo essas as duas mais cursadas entre os professores. Sublinhamos que uma boa parte faz referência às formações na área da Educação Especial, ao AEE, etc.

Houve um destaque, por parte dos participantes, sobre à necessidade de uma formação teórico-prática que congregue saberes e fazeres. Os sujeitos reconhecem que vivenciam um processo de formação continuada, que hoje o acesso à informação é muito mais fácil, mas mencionam sentir necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as especificidades de cada deficiência, e aqui mencionam deficiência mesmo, não o público-alvo.

A formação continuada figura como sustentação de uma prática embasada, que dê conta das especificidades e multiplicidades que permeiam o fazer do AEE, colaborando para uma prática de intervenção mais segura quanto ao “o que fazer” e “ao como fazer”, que estiveram presentes em seus relatos quando desnudam as dificuldades em distinguir se as atividades propostas dizem respeito a reforço escolar ou a atendimento pedagógico.

Nessa direção, quando questionados sobre o modelo de formação continuada ideal, mencionam os pontos resumidos nos tópicos abaixo:

- ✓ Encontros quinzenais;
- ✓ Formação semelhante à do PNAIC com auxílio financeiro para os professores;
- ✓ Formações intercaladas com um encontro coletivo envolvendo os diversos serviços da Educação Especial e outro específico para os professores de SRM;
- ✓ Formação para os professores de sala comum, com formações específicas para os professores das licenciaturas;
- ✓ Articulação com IES para promoção de formações teórico-práticas;
- ✓ Encontros voltados à troca de experiências;
- ✓ Estudos orientados pela discussão de textos, como foi realizado no Grupo Reflexivo;
- ✓ Formação no formato EaD para alcançar um maior número de profissionais.

Essas foram as principais indicações feitas pelos sujeitos, ao que na análise deles seria o modelo “ideal” de formação continuada, pois teria uma propositura diversificada e com maior alcance aos diversos serviços da Educação Especial em todo o estado do RN.

Interligada às necessidades formativas dos sujeitos está a construção e afirmação de identidade, aspecto que aparece sendo referendado tanto pela falta de entendimento dos segmentos da comunidade escolar quanto também por momentos em que os sujeitos fazem a “meia culpa” e colocam-se como co-responsáveis por essa afirmação de espaço, de fazer, de atribuições, pois compreendem que todos esses fatores interferem nesse processo identitário. Em certa medida seguem um raciocínio coerente, pois como já afirmado, a falta de conceituação legal sobre o que é o AEE, as inúmeras atribuições e especificidades dificultam a compreensão acerca do que é, de fato, este serviço o que é certamente replicado na cotidianidade.

O quadro matricial desta categoria, dá conta das justificativas elencadas pelos partícipes, situando as variáveis e dimensões das práticas vivenciadas no âmbito da escola. A respeito desse processo de construção identitária, revisitamos nosso diário de campo, para resgatar falas de professoras: uma mencionou sua percepção sobre esse processo e outra com atuação de mais de 5 anos no AEE complementou a fala relatando um pouco de sua experiência pessoal:

“Tem muitos equívocos na identidade do professor da SRM, muitos ainda não sabem se referir aos profissionais, a comunidade escolar chama de sala do reforço, outros chegam dizendo: ‘a Sra é a Psicopedagoga?’ E isso aí tudo, é fruto de uma identidade não firmada”

“Essa construção de identidade é lenta. Depois de 5 anos é que estamos vendo diferenças em relação ao início que foi difícil...”

Em face das considerações feitas pelas professoras, recordamos Pimenta (1999) ao tratar da identidade docente e nos explicar:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo

de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Como evidenciado pela autora, essa construção identitária envolve problemáticas, muito bem descritas pelos sujeitos, que são as práticas consagradas culturalmente, o valor atribuído a elas (como é o caso do reforço escolar); e o significado que cada professor atribui ao fazer docente em Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesse sentido, as práticas relatadas sobre solicitações que não condizem com o fazer do AEE, com as atribuições do profissional, precisam ser rechaçadas e muito bem demarcadas. Os pedidos sutis de “fique aqui com esse aluno”, “dê um reforço”, “assuma ali aquela sala que o professor faltou”, “atenda esses alunos no turno”, “faça ali a prova com ele”, são alguns dos muitos pedidos ouvidos e relatados pelos professores e que precisam ser desconstruídos no fazer docente cotidiano. É rápido e fácil? Certamente não, como bem relatou a última professora que expomos a fala, mas é preciso ter muito claro quais são as atribuições do professor do AEE, valorizar-se a si mesmo, estabelecer o diálogo, conquistar (como nos disse Patativa) e demarcar espaços territoriais, políticos e ideológicos. Essas nuances vão, aos poucos, colaborar para conferir identidade ao AEE e à SRM.

No campo da produção científica sobre a TRS, nos deparamos com elementos indicativos para o reconhecimento de Representações Sociais elaborados por Wagner (1998), são cinco critérios: o consenso funcional, a relevância, prática, holomorfose e afiliação.

Sumariamente podemos dizer, conforme Wagner (1998) que: o consenso funcional não é numérico, ele envolve a unidade, as interações e as partilhas entre os membros de um grupo, diz respeito à abertura sentida e vivida pelos sujeitos numa linha que respeita a unidade; a relevância é interpelada aos objetos sociais, caros ao grupo; a prática, que diz respeito à relação de indissociabilidade entre ação e representação; o quarto critério (holomorfose) envolve a projeção sujeito individual com seus saberes no grupo, o que só é possível em função da pertença a determinado grupo (afiliação).

Esses elementos apontados por Wagner (1998) são visualizados em várias etapas da nossa imersão junto aos sujeitos e, pelos recortes de falas aqui expostas também podem ser, em grande parte transparecidos, pois a abertura, a acolhida, a

partilha realizada pelos sujeitos dão conta de um grupo que se sente à vontade para os compartilhamentos realizados, desnudando-se, inclusive, em suas angústias mais profundas. Também recorremos à noção de função identitária de Abric (2001), pelo fato dos sujeitos buscarem continuamente delimitar e reconhecer qual o seu papel no universo social, buscando preservar a identidade do grupo.

Com essa exposição passamos à discorrer, a seguir, sobre a última categoria.

5.5 Categoria: *É preciso acreditar...*

Nessa última categoria abordaremos o acreditar que está ligado a dois eixos: o acreditar no estudante público alvo da Educação Especial; e acreditar na Escola inclusiva. Na espiral de sentidos, a *inclusão* aparece como elemento do Núcleo Central ao lado de *importante*; não menos caro ao grupo, tivemos o termo *angústia*, que não aparece na espiral de sentidos, porque dentro das evocações para a frase indutora ela não foi mencionada, mas pertence ao Núcleo Central. Essa atribuição é feita com responsabilidade, pela pesquisadora, com base nos indícios apresentados ao longo da investigação passando pela triangulação dos instrumentais, o que envolveu observação, diário de campo, questionário e Grupo Reflexivo.

Para a construção do objeto nos embasamos na Teoria elaborada por Moscovici e na abordagem da Teoria do Núcleo Central proposta por Abric, por essa razão, nos remetemos à imagem da espiral de sentidos, com o objetivo de ratificar sua importância e desenhar o traçado de idas e vindas às fontes de recolha de dados que nos auxiliaram no complexo objetivo de apreensão das RS de determinado grupo.

O valor atribuído a esta palavra já foi referendado e, por esta razão concentraremos nossa atenção, à categoria ora em desenvolvimento. A categoria representa um todo maior do que a própria somatória das partes (temas) e diz respeito a elementos valorosos. Isto posto, apresentamos o quadro matricial e, na sequência, prosseguimos com as considerações.

Quadro 29 – Quadro matricial da categoria *É preciso acreditar...*

Categoria 5: “Que realmente ela seja inclusiva do I ao A”	
Temas	Verbalizações

<p>...no estudante público alvo da Educação Especial</p>	<p>“Eu concordo que eles estejam lá dentro sim, porque ele precisa dessa inclusão sim, talvez eles não possam acompanhar um aluno, a atividade com conteúdo que aquele que aquele professor tá dando, em íntegra, mas ele está assim aprendendo porque a gente sabe que existe a praticidade e eles estão sim de uma certa forma aprendendo, estão se socializando e a gente precisa aprender a viver com diferente não tem jeito. A gente tem que colocar mesmo as crianças na escola, agora dar suporte, formação para que o trabalho possa ser feito corretamente”. Talvez a gente não chegue, é, essa criança não chegue a ler, a escrever. Ou realmente até a terminar, tipo assim, a fazer uma faculdade, mas a gente pode ajudar ele a viver pelo menos a parte social, né, pelo menos a aprender minimamente as coisas do dia a dia”. (Celina)</p> <p>“Eu assim, a orientação que eu tenho dado aos professores do meu turno do fundamental II que não são os alunos que eu atendo; é que eles usem vários tipos de recursos, principalmente, vídeo, debate, outras coisas, pra que esses alunos, eles compreendam melhor. A gente fala que esses alunos, eles são mais lentos, eles têm uma compreensão mais limitada, então, se usar recursos que venham facilitar, vai melhorar. (Zila)</p> <p>“O preparo da vida dessas crianças... é... para a própria satisfação dos pais, porque estão vendo os seus filhos, mesmo com uma condição diferenciada, vencer na vida, né? Isso a gente observa no esporte, a gente observa... é... no profissionalismo que eles exercem, a gente observa... é... na própria, na própria rua, no contato no dia a dia com eles, nos exemplos que eles dão através da arte, da cultura, né... isso tem mudado bastante...” (Patativa)</p> <p>“Ontem pelo menos eu ouvi uma mãe me dizendo, olhe eu fico muito gratificada por vocês tá... por vocês estarem lutando pelo meu filho, entendeu? Porque até então a gente num sabia o que ele tinha e eu e Y a gente tá chegando à conclusão que o menino tem Dislexia, e o menino estudava desde o ano passado né, e aí gente buscou encaminhamento essas coisas pra ele e ela ficou altamente gratificada, então, é.. tudo passa por esse acreditar” (Dandara)</p> <p>“É, é como eles tavam falando também, termina o lado psicológico entrando no meio, a gente termina entrando em tudo porque acho que o indivíduo não é separado de tudo, não tem umas caixinhas separadas pra tudo. E na hora que a gente passa essa segurança pra ele, que ele vai conseguir... muitas vezes eles chegam desacreditados neles mesmos. ‘Ah, porque eu sou burro, porque tá todo mundo na minha sala... eu sou um menino do quarto ano e não sei ler ainda, ou ainda leio muito mal’, ‘ai, porque meus colegas todos lêem’... não é o foco na alfabetização, mas se naquele momento ele tá precisando de um olhar um pouquinho maior pra alfabetização” (Nízia)</p>
<p>... na escola inclusiva</p>	<p>“Sem dúvida que é a melhor opção pra todos, né... Pra aqueles alunos com deficiência que vem com o objetivo de aprender, desenvolver, socializar, enfim. E pra os outros alunos e pra toda a comunidade escolar aprender a conviver com a maior diversidade possível e respeitar, e conviver, e... e se constituírem enquanto pessoas cada vez melhores, né... E que é possível, né, é possível a escola inclusiva sim. Agora, é possível a partir de muito trabalho né, a partir de muita conversa, a partir de muita sensibilização, a partir de muita... é... de estudos, de formações, que seja feito com todos da escola, né. Com todos os professores, todos os integrantes que fazem a escola, pra que essa... essa inclusão não seja feita só através da força da lei mas que seja também do... do querer de cada um, né...” (Dandara)</p> <p>“Tenho esse pensamento, né, de que deveria ser um atendimento não no formato que nós temos hoje, totalmente, né, mas um atendimento no turno, um apoio maior no turno, né, aos alunos no turno, na... em várias questões, né, tanto com, é, intervenções em sala de aula pensada junto com o professor. Uma intervenção do AEE dentro de uma sala comum. E é nesse sentido que eu</p>

	<p>falo que o atendimento precisava ser no turno. É claro que com vários é... ajustes e bem pensado. Pode ser que, é... um dia eu mude esse pensamento... que realmente precisa ser no contraturno, mas enfim, hoje eu ainda defendo que precisava ser no próprio turno. Acho que o rendimento dos alunos do turno é maior quando tem um professor ali, do lado, perguntando ao professor dele como é que ele está, como é que ele tá se desenvolvendo, se tem, precisa de ajuda, quer que eu faça uma intervenção, quer que eu venha observar, quer que eu venha... eu acho que rende mais do que trancadinho na sala". (Dandara)</p> <p>"Sim... acho que o ideal seria no contraturno... acredito que seria... com um bom planejamento. (no turno??) Sim, no turno! No turno! Seria com um bom planejamento, eu acho que funcionaria mais o atendimento no turno". (Zabé)</p> <p>"Acredito que tem ser no próprio turno, né! Eu acredito sim, que tem que ser no próprio turno. Aí vem a questão, os professores dizem 'mas vai tirar a criança de sala de aula', sim, mas 50 minutos não mata ninguém... e eu acredito, sim, que melhoraria muito, porque ela ia ter... a gente poderia até fazer isso, é, não só duas vezes por semana, mas três dias, quatro dias, e eu acho que o trabalho, tanto pra a gente e o desenvolvimento da criança seria muito melhor se fosse no mesmo turno. A inclusão realmente é muito novo, eu acredito que já esteja, assim, sendo vislumbrada, até pela questão do reconhecimento dos pais, e também pelos pais já estarem tendo uma formação melhor... já vendo e percebendo que os filhos têm direito, né". (Celina)</p> <p>"Não é o ideal. Mas, pelo menos, evitaria que tivessem muitas faltas... porque a situação econômica atrapalha, a situação social dos pais também interfere muito nisso. Quem tem um pouquinho mais de condição leva no outro horário, quem não tem... se pudesse ser tudo no mesmo horário era a coisa mais viável" (Nízia)</p> <p>"Em relação à inclusão, eu acredito que nós estamos, é... em um processo de aprendizagem, né, é... trocando informações, é... com a família, com os professores, ainda há uma certa resistência por parte de alguns professores. Não porque talvez eles não queiram, mas pela própria falta de capacitação, né. Por... pela própria... é, pelo próprio processo de inclusão ter sofrido bastante em épocas passadas em decorrência da, da própria segregação e... da própria volta com esse novo governo, querendo acabar com, com esse processo inclusivo (Aqui Patativa faz referência à 'consulta' de contribuições à Nova Política de Educação Especial que ocorreu no Governo Temer)</p> <p>Na inclusão sim, eu acredito e... é, isso, com o decorrer do tempo a gente tem percebido que... é... por exemplo, as coisas têm melhorado bastante, né, o número de alunos... não só pelo número de alunos que têm aumentado, mas também, é... digamos assim, durante esses... esse tempo, é, os professores têm mudado um pouquinho com relação à percepção de inclusão, né? Melhorou bastante e eu acredito sim que a inclusão é o ponto de partida exatamente pra que a gente possa respeitar a diversidade, trabalhar com as diferenças, né... O atendimento do contraturno é uma... é um grande problema ainda! Mas são coisas que a gente tem que superar, tem que sentar pra ver, discutir como é que se vai fazer isso, né." (Patativa)</p> <p>"Sim, acredito sim no AEE no contraturno. O que eu acho mais difícil pra alguns alunos é a distância de ter que se deslocar mais de uma vez de casa, e muitas vezes não tem, assim, um acompanhante, e em alguns casos se torna inviável, né, quando a criança não tem quem o acompanhe. Em relação à própria inclusão, eu acredito na inclusão, mesmo que ela esteja assim num processo, em alguns casos, um pouco lento, porque tem professores que já têm, assim, a mente mais aberta e já concebem essa ideia de inclusão com um olhar mais diferenciado, acolhedor pra esse aluno, né... Então é, assim, um processo ainda, talvez, um... em passos até lentos, mas tá acontecendo sim dentro da</p>
--	--

	<p>escola. Eu acho! Que o ideal era que fosse o apoio e o trabalho num turno. Né. Eu já critiquei isso várias vezes. Eu disse ‘a política do MEC... isso não vai... a gente vai...’. Agora eu não tenho problemas com frequência não. Não tenho”. (Nesse segundo momento Zila se contradiz em relação à declaração que deu anteriormente)</p> <p>“Olhe... Eu até concordaria... agora eu queria ver como é iria ficar essa questão dos alunos que, por exemplo, uma escola que tem SRM que seja de outra escola, como é que ficaria, entendeu? Porque eu acho isso muito complicado... a escola liberar um aluno no meio do turno pra ele...” (Patativa)</p> <p>“Todas as escolas deveriam ter a sala de recurso multifuncional, entendeu? É o tipo da coisa que a gente defende. O ideal seria que um professor trabalhasse nos dois turnos numa escola só. Porém, entretanto, como é que o MEC iria resolver essa situação se tem professor que é... é... digamos, é... de um vínculo de manhã e à tarde de outro... Olhe... mesmo que você, vamo supor, que você atendesse o aluno no mesmo turno... você acha que todos os professores iriam aceitar essa ideia de tirar o aluno da... Não, eu entendo essa concepção, mas mesmo que fosse... talvez tivesse professor... que eu já ouvi dizer ‘o aluno é meu, ele não vai sair de sala’. Porque a gente sabe que não existe ainda lei que obrigue o pai a trazer. Pra mim, se existisse, seria mais fácil pra a gente, né, porque a gente ia em cima disso. Como a gente não tem a lei, a gente vai ter que ir em cima do convencimento. E pra... e tem pais que a gente consegue convencer, tem outros que não, né. Aí é um obstáculo ainda com relação a isso, porque aí, um pai quando tá trabalhando ou... ou.... Ou a mãe também, quando eles estão trabalhando às vezes ‘não, não tenho tempo de ir deixar o menino’. Pronto, fica nisso mesmo. Aí se houvesse uma lei, né, formalizada já pra a gente exigir isso mais, e não partir pelo convencimento, seria mais fácil pra gente. Isso aí é o meu ponto de vista” (Patativa)</p> <p>“Embora que seja muito difícil chegar a essas possibilidades para que todos os alunos sejam atendidos e recebidos da melhor forma possível. É... eu... era até contraditório eu, enquanto professora da sala de recurso, pertencente à educação especial, dizer que ela não era possível, então não adiantaria estar no lugar que eu estou se não acreditasse que ela é possível. Um dia nós vamos falar nessa possibilidade de uma maneira mais abrangente, em que realmente ela seja inclusiva do ‘i’ ao ‘a’ na palavra ‘inclusiva’, né... Possível é, até porque eu tô na sala desde 2013 e algumas situações realmente aconteceram e deram certo. No entanto, acredito que se fosse no mesmo turno o trabalho fluiria mais e as faltas seriam menos frequentes.” (Rachel)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria (2021).

Neste último quadro matricial, o segundo tema *...na escola inclusiva*, apresenta defesas firmes do professor Patativa, sendo necessário respeitar a extensão da fala do mesmo para que tivéssemos a compreensão do papel que ele exerceu neste momento quanto a reforçar e validar a compreensão construída ao longo deste texto, principalmente no que concerne à RS do grupo, aos elementos constituintes, os quais foram protegidos por Patativa.

As falas sobre como concebem o estudante público alvo da educação especial apareceram ao longo de todos os encontros do GR e demais etapas da

pesquisa e, em sua maioria, expressaram uma representação do estudante centrada na condição de deficiência do estudante, na limitação, nas (im)possibilidades.

Ouvimos, alguns poucos relatos ligados ao vínculo com o estudante, o elemento amor, que compôs o primeiro item da esfera do Intermediário 1 teve forte evocação relacionada ao amor pelo atendimento, pela inclusão e pelo estudante público alvo da Educação Especial, mas foram mais evidentes na TALP. Em linhas gerais, prevaleceu entre os partícipes, a concepção estigmatizante centrada na condição do sujeito. Pensar no pressuposto de Jodelet (2001) que enfatiza que as representações constituem um guia para a ação, preocupamo-nos, pois, conceber o sujeito dessa forma pode interferir diretamente no não investimento ou no pouco investimento que nele é feito.

As representações que circulam em torno do estudante público-alvo da Educação Especial, ainda dão conta de que este estudante é de responsabilidade dos profissionais que atuam em tal modalidade, no estudo em tela, os professores do AEE, mas não podemos deixar de mencionar os professores de apoio (que no estado do RN são denominados de professores da Educação Especial, conforme designação do cargo).

Ao tratar do desenvolvimento extranormativo (referindo-se à deficiência) Vygotsky advoga em seu trabalho sobre os Fundamentos de Defectologia, que a deficiência deve ser concebida pelo prisma social, pois não existe uma “anormalidade”, existem formas diferentes de desenvolvimento e aprendizagem. O foco não é o ser humano biológico de proporções antropométricas perfeitas, mas, o ser humano social, cujo eu individual se constitui pelas relações sociais amplamente estabelecidas.

Tomando como base a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Curtú (2013, p. 8) nos apresenta tal conceituação:

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.

A definição retoma a importante consideração de que a deficiência é acentuada pelo social, assevera-se pelas barreiras não só conceituais, mas acima de tudo as atitudinais.

Ao sistematizar resultados de pesquisa de mestrado Santos e Magalhães (2019, p. 17) apontam:

O diagnóstico da condição acaba, pois, sendo utilizado como uma espécie de atestado para o baixo rendimento dos alunos, tal como um “documento” utilizado para justificar a não aprendizagem destes, não sendo raros os casos em que a escola se exime da responsabilidade de ensiná-los mediante a existência do diagnóstico.

A realidade trazida pelos autores, aproxima-se das concepções que permearam as representações que circulam entre os professores e suas realidades. O foco do sujeito aprisionado a um CID ainda é real, embora tenhamos avançado em algumas práticas, como por exemplo, a da matrícula não mais realizada mediante a apresentação de diagnóstico clínico, abrindo a possibilidade de parecer pedagógico elaborado pelo professor do AEE, o da Educação Especial e/ou a coordenação pedagógica.

Aqui situamos uma visão estigmatizante acerca da pessoa com deficiência, a qual se constituiu através de um processo histórico marcadamente excludente, que contribuiu sobremaneira para a separação e o preconceito, não restam dúvidas de que estamos tratando de grupos marginalizados socialmente.

Sobre igualdade e diferença, Boaventura de Sousa nos arrebatou com sua incontornável menção:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Assim, entendemos que as concepções sobre o estudante com deficiência têm sua centralidade assentada na incapacidade e não numa compreensão que respeita as especificidades e direitos da pessoa com deficiência, seus modos de pensar e agir. Sublinhamos que tais concepções não são generalizadas, pois não lidamos com sujeitos homogêneos, mas diz respeito a compreensões compartilhadas em um todo maior e que é social.

Desse modo, quando se refere à produção de representações pelos sujeitos sociais, Sá (1993, p. 29) advoga:

Nos universos reificados bastante circunscritos, é que se produzem e circulam as ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica.

Aos universos consensuais correspondem as atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as Representações Sociais. As “teorias” do senso comum que são aí elaboradas não conhecem limites especializados, obedecem a uma outra lógica, já chamada de “lógica natural”, utilizam mecanismos diferentes de “verificação” e se mostram menos sensíveis aos requisitos de objetividade do que a sentimentos compartilhados de verossimilhança ou plausibilidade.

Diretamente ligada à concepção de estudante público alvo da Educação Especial está a de escola inclusiva, que foi apontada por 100% dos sujeitos como sendo algo possível momento em que afirmaram acreditar em tal concepção. Quando da abertura vivenciada no Grupo Reflexivo, os sujeitos experienciaram um processo de instabilidade gerado quando os questionamos se a escola inclusiva que se diz para todos hoje seria a melhor opção, ao que destacamos que a realização desse encontro antecede a publicação do Decreto nº 10.502.

Assim, os sujeitos mencionaram que sim, a escola inclusiva é possível, mas quanto a ser a melhor opção iniciaram um processo de desequilíbrio instaurado quando uma das professoras colocou que não seria a melhor opção pelo fato de não achar que o AEE deva acontecer no contraturno, pois a frequência seria melhor se ofertado no próprio turno da sala de aula comum. A partir desse momento os colegas começaram a se posicionar favoráveis e a menção da professora começou a ganhar adesão. Por vezes, flexibilizaram alguns aspectos, colocando condições para tal, mas de modo geral, o único que se manteve fiel à concepção de atendimento no contraturno foi o professor *Patativa*.

Em relação a esse ponto, destacamos que, partindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, não existe respaldo legal para a oferta do atendimento no próprio turno, pois se configuraria em um atendimento substitutivo. O que existe relacionado ao atendimento no próprio turno é a sistematização das atribuições do professor do AEE, que vão requerer deste profissional a inserção, em dados momentos, na sala de aula comum para avaliação do estudante nesse e em outros espaços da escola, de modo a lançar mão de proposições sistematizadas em Plano de AEE com possíveis indicações aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A ressalva que aqui se faz, é a já mencionada neste trabalho, sobre a flexibilização do atendimento ao estudante com Transtorno do Espectro Autista.

Destaque seja dado à relação automática que foi estabelecida se referindo à escola inclusiva com base no AEE, concepção que se aproxima da Política de

Educação Inclusiva de 2008 ao focalizar no Programa Sala de Recursos Multifuncionais. Uma condição que parte dos professores apresentou foi a de se estabelecer a escola de tempo integral em todas as instituições que possuem SRM o que foi reforçado pela professora *Rachel* que atua nessa realidade e apresentou sua defesa tendo em vista que avalia como muito positivo o fato de estar os dois horários no mesmo espaço, dialogando com maior facilidade com todos os professores.

As exposições de motivos aparecem no quadro matricial e lá podemos verificar a figura de resistência exercida pelo professor *Patativa*, ao que destacamos se tratar do profissional com maior experiência dentro do grupo, tanto pelo tempo de atuação na SRM, quanto por ter transitado em sala de aula comum nos diversos níveis de ensino, atuado como gestor, presidente de Conselho Escolar por mais de três anos e ter formação específica no AEE.

Os dissensos fazem parte do processo de elaboração e compartilhamento das RS, mas não podemos perder de vista as ancoragens feitas pelos sujeitos, que, para justificar suas defesas, remetem-se principalmente a elementos da experiência imediata e pessoal, mas não só ela, como nos aponta Domingos Sobrinho (2019, p. 23):

[...] compreender as ações humanas não somente como resultado de experiências acumuladas e de sistemas de disposições incorporados, mas também como produto da ação dos indivíduos sobre si mesmos e sobre o mundo exterior. Mais ainda, segundo Moscovici, as representações sociais não são apenas uma atividade cognitiva de classificação e ordenamento dos objetos que nos rodeiam, porquanto são construídas para servir de guia para a ação [...]

O conteúdo representacional que emergiu da última questão, leva-nos a resgatar algumas produções sistematizadas com base no conhecimento científico e que julgamos importantes principalmente pelo momento político que vivenciamos, o qual já tratamos em seção anterior do trabalho de escrita que desenvolvemos, mas não poderíamos de deixar nítida nossa defesa de uma escola inclusiva. Com isso, não estamos desqualificando as concepções dos sujeitos e nem desconsiderando o conteúdo representacional por eles produzido, mas sentimos necessidade de retomar defesas políticas e ideológicas que julgamos pertinentes, não para modificar ou reestruturar as RS do conjunto, até porque no dia do encontro não emitimos nenhum juízo de valor, mantivemos nossa postura de neutralidade em relação a emitir opinião sobre as posições adotadas pelos participantes. Nesse sentido:

A escola se torna inclusiva à medida que reconhece a diversidade presente entre seus alunos, podendo atendê-los com uma prática pedagógica eficiente e capaz de responder às necessidades educacionais de cada um dele. Para isto, ela deve adequar os diferentes elementos curriculares de forma à atender as particularidades de cada um. Pois a prática de adotar estratégias diferenciadas e diferentes formas de ensinar denota flexibilidade no ensino, condição necessária para atender à diversidade de necessidades dos alunos no processo de aprendizagem (BRASIL, 1999, p. 48).

Entendemos não se tratar de um processo fácil, é um caminho longo que ainda temos pela frente, muitas idas e vindas, receios justificáveis e nesse caminhar as trajetórias pessoais exercem um peso significativo para as posturas adotadas. No âmbito da escola, a inclusão “[...] implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos [...]” (GASPARIN, 2003, p. 2). Com isso, exige-se articulação e engajamento entre toda a comunidade escolar.

5.6 Contribuições da pesquisa para a instituição colaboradora

A perspectiva de colaboração com o Sistema Integrado de Gestão da Educação do RN (Sigeduc), enquanto ferramenta riquíssima, utilizada por toda uma comunidade educacional, veio ao nosso encontro, em momentos de observação dos encontros formativos, como no dia em que uma das professoras participantes do Grupo Reflexivo foi, à convite da SUESP, ministrar um relato de experiência, demonstrando em tempo real a usabilidade do Sigeduc, como inseria o Plano de AEE e fazia os registros dos estudantes por ela atendidos. Foi um momento de primeiro insight para nós: “ao que me parece a pesquisa está caminhando para redirecionamentos”; e foi sendo assim reafirmada ao longo dos encontros formativos com os demais sujeitos da pesquisa (Diário de Campo, 2018).

Então, por entendermos que o Sigeduc trata-se de um sistema, que como tal, não está pronto e acabado, mas pode permanentemente ser revisto, reajustado e aperfeiçoado, nos lançamos no desafio de procurar formas de facilitar a usabilidade das ferramentas disponíveis e possíveis proposições de ampliação da acessibilidade do mesmo. Isto porque, estamos cada vez mais numa era digital, o contexto de pandemia causado pela COVID-19, que assola o país e o mundo, veio nos mostrar que a tecnologia tem muito a contribuir, e é por entender que o Sigeduc pode ser um meio importante de facilitação do trabalho pedagógico, que veio abolir diários de classe, uma quantidade infindável de papel e possibilitar o arquivamento de informações sobre estudantes e professores, democratizando o acesso à

informação, que nós nos propusemos a enveredar por caminhos não traçados na rota inicial desta pesquisa.

Assim, redefinimos objetivos e o constructo “devolvido” à Subcoordenadoria de Educação Especial, foi um documento intitulado “Proposta de Melhoria” que teve por base a imersão no Sistema Integrado de Gestão da Educação, utilizado pela rede estadual de educação do RN, que entre alunos, professores, equipe gestora, técnicos e demais servidores, totalizam aproximadamente 300mil pessoas (FLOR, 2019).

Para elaboração desta proposta, navegamos pelo Sistema tanto na versão pública, na qual mesmo sem vínculo com a rede estadual, é possível ter acesso a informações diversas, dentre elas, algumas na área da Educação Especial. Com o acesso, fomos então fazendo prints das telas e destacando com setas indicadoras os locais com ajustes a serem feitos sejam eles em relação à disposição e forma de organização das informações, sejam em relação à reescrita da informação no Sistema, de modo a deixar mais claro à quem navega o tipo de dado que está sendo apresentado.

Esse mesmo procedimento adotamos em relação ao acesso para servidores, logados no Sigeduc, realizamos uma verdadeira incursão por todas as abas relacionadas à modalidade de Educação Especial. Nesse tipo de acesso tivemos bem mais considerações a fazer no que tange a um novo formato de apresentação das informações, de modo a concentrar todos os instrumentais e ferramentas em um módulo específico para a modalidade.

Essa forma de sistematização foi apresentada em organograma por entendermos que seria mais didática e fizemos o mesmo processo de printar as telas e indicar com setas os locais com informações a serem ajustadas, ao que acreditamos que as proposições podem colaborar com maior facilidade/agilidade pelas ferramentas de navegação disponíveis no Sigeduc, podendo atingir um quantitativo significativo de pessoas.

Logo, apontamos (re)estruturações que julgamos importantes ao fazer do professor do AEE, aos demais serviços e programas ligados à Educação Especial, ao trabalho dos técnicos pedagógicos, supervisores, coordenadores e gestores das Direc, aos profissionais que estão nas escolas e ainda, ajustes na versão pública de modo a facilitar a consulta por dados da Educação Especial.

A proposição em organograma traz a possibilidade de facilitar o acesso, pois concentra as informações em um mesmo local (módulo do Sigeduc), facilitar a visualização e o entendimento dos ajustes necessários, ao que apresentamos este esboço à Subcoordenadoria de Educação Especial, que entendeu ser pertinente a proposição referendada.

Outro aspecto dessa proposta, foi o ajustamento do Sistema com base em recomendações de acessibilidade (elencadas a partir de dispositivos legais) visando o acesso de todos às informações e funcionalidades do sistema, uma vez que, temos estudantes e profissionais com deficiência, que hoje podem não está se beneficiando das inúmeras ferramentas do Sigeduc. Destacamos que, por compreendermos ser uma postura respeitosa para com a instituição, fizemos a opção por não inserir no corpo do texto toda a proposta com os prints das telas, apresentando aqui, apenas o conteúdo do organograma elucidado.

Outra devolutiva, surgida como possibilidade a partir da pesquisa de campo, foi a elaboração de um Modelo de Plano de AEE, pensado a partir de discussões no Grupo Reflexivo. Esta proposição objetivou apontar melhor detalhamento dos aspectos que devem ser contemplados em tal documento, facilitando a compreensão e elaboração por parte do professor de SRM.

Tal proposição apresenta-se como viável, uma vez que buscamos organizar um modelo de fácil concepção, didático, conciso, mas que contemplasse as principais indicações que precisam ser registradas num documento como este, que serve à orientação dos diversos segmentos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes atendidos em Salas de Recursos Multifuncionais.

Atualmente a rede estadual de educação do Rio Grande do Norte não dispõe de Plano de AEE próprio, utiliza-se de um modelo indicado em fascículo formativo da especialização em Atendimento Educacional Especializado ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Os professores elaboram seus planos com base no roteiro exposto no referido documento e o inserem no Sigeduc, onde ficam arquivados e passam por atualizações trimestrais a fim de rever indicações feitas na primeira versão do Plano, mas que podem sofrer alterações conforme a avaliação processual realizada pelo professor da SRM.

Tendo em vista as inúmeras atribuições do professor, das quais, uma delas é a construção do Plano de AEE, intentamos objetivar essa construção com um modelo mais diretivo, com pontos que facilitem a tessitura do mesmo. Com isso, não

estamos desmerecendo/desprestigiando o trabalho de elaboração do grupo de pesquisadores da UFC, mas elaborando um outro documento que se adeque mais às necessidades e realidade dos professores do AEE de nossa rede educacional.

O Plano foi pensado a partir do estudo de Poker *et al.* (2013). Tentamos estruturar o documento de forma sintética e objetiva, assim, encontra-se organizado em oito partes que contemplam os principais aspectos que precisam ser abordados num documento deste tipo, que tem caráter pedagógico, mas dialoga com outras áreas, uma vez que pode conter ações interligadas à área da saúde, assistência social e direcionar orientações aos diversos segmentos da comunidade escolar.

Assim, a primeira parte (dados de identificação) diz respeito não só à identificação do estudante, pois, situa dados pessoais e escolares, como série/ano, turma, turno, professor do AEE, da sala comum, etc. A parte II traz um espaço para registrar síntese do estudo de caso. Nela, assim como nas demais, trazemos tópico explicativo, para orientar a construção do plano destacando as informações mais relevantes, são sugestões que podem embasar o processo de registro e escrita dos professores do AEE, e não indicações rígidas a serem seguidas sequencialmente. Com isso, a síntese do estudo de caso apontada envolve três eixos: contextualização familiar, desenvolvimento e trajetória escolar, os quais são tratados brevemente.

A parte III intitulada configuração do AEE, traz questões semiabertas nas quais o professor vai identificar o formato de atendimento para o aluno: tempo, dias da semana, se individual, grupal ou intercalado. Na sequência, a parte IV objetivos do plano de AEE, elenca proposições relacionadas às áreas motora, cognitiva, social e das funções psicológicas superiores. Na continuidade, a parte V intervenções colaborativas e segmentos envolvidos, trata principalmente da essência da metodologia da aprendizagem colaborativa em rede, pontuando junto a quais segmentos atuará seja fornecendo orientações, seja na prática interventiva em sala de aula comum ou demais espaços da escola.

O item VI ações e estratégias a serem desenvolvidas, situa a metodologia e as principais propostas para a atuação junto ao estudante. Já no item VII nominado recursos, materiais, equipamentos e tecnologias assistivas, objetiva relacionar o que será utilizado, confeccionado e/ou adaptado para o(a) estudante ao longo do AEE.

A última parte do plano, a VII – avaliação, revisão e reestruturação, sugerimos que o professor indique o período de execução do plano, os critérios

para avaliação do mesmo, os avanços alcançados, o que não foi possível empreender, como avaliará a aplicabilidade das proposições, a revisão e quais indicações necessárias à reestruturação do plano.

Por fim, apontamos como última indicação à instituição colaboradora, sugerimos que a estrutura formativa trabalhada junto ao Grupo Reflexivo seja pensada como um produto de formação a ser executada com os professores do AEE de toda a rede estadual de ensino.

Entendemos que, as proposições apresentadas são aplicáveis e resultado das inúmeras expectativas e angústias dos professores que atuam em Salas de Recursos Multifuncionais, por essa razão, nos colocamos desejosos e esperançosos de que as indicações aqui elencadas tenham replicação, reverberando nas práticas pedagógicas das diversas realidades escolares.

6 INCONCLUSÕES SOBRE UM ITINERÁRIO INACABADO

O itinerário desenhado pelo estudo em tela mostrou-se deveras complexo, com muitas incertezas, mas com uma busca, alicerçada em princípios éticos que nos permitissem desnudar concepções a respeito do fazer em Salas de Recursos Multifuncionais, na tentativa de compreender como os sujeitos representam e ancoram seus saberes sobre o Atendimento Educacional Especializado.

Partindo dos objetivos da pesquisa e das escolhas teórico-metodológicas que estiveram embasadas na Teoria das Representações Sociais, buscamos apreender os elementos constitutivos do conteúdo das Representações Sociais acerca do Atendimento Educacional Especializado.

Introduzimos nossa escrita apresentando justificativas pessoais e profissionais traçando um pouco de nossa constituição como professora, o contato com o Atendimento Educacional Especializado e como nos impulsionou em nossas investidas rumo a um estudo doutoral.

Lançamos mão da Teoria das Representações Sociais a partir do seu sistematizador, o francês Serge Moscovici que em sua incontornável obra *A Psicanálise, sua imagem e seu público* de 1961, nos apresenta uma abordagem teórico-metodológica capaz de dar conta dos mais variados objetos de pesquisa e representacionais.

Além de Moscovici, destacamos as contribuições da também francesa, Denise Jodelet que, tomando por base o fato de Moscovici não fechar um conceito de RS, apresenta e sistematiza o conceito de Representação Social muito aceito entre os pesquisadores da área, o qual tomamos emprestado para esta investigação.

Reconhecemos a existência de conceitos ainda pouco explorados na TRS, pois é ampla, polissêmica, plurimetodológica e multifacetada, ela não finda. Por essa razão, deixamos nítido que, o aqui apresentado, é apenas um recorte de conceitos essenciais à realização da pesquisa.

Discorremos sobre a educação em perspectiva inclusiva, apresentando seus pressupostos, suas bases legais e adentramos na garantia da oferta do AEE, situado desde a Constituição Federal, pontuando como se configura o Programa Sala de Recursos Multifuncionais do Governo Federal. Nesse ponto da discussão sistematizada, situamos o Programa no âmbito da realidade do Rio Grande do

Norte, as ações desenvolvidas pela Subcoordenadoria de Educação Especial e o como vem se desenhando a educação em perspectiva inclusiva na rede estadual.

Passamos então, à elucidação propriamente dita, do panorama da pesquisa. Assim, para iniciar o nosso caminhar tínhamos um projeto elaborado com previsão de objetivos e percurso metodológico, mas mantivemos uma postura de abertura a possíveis questões não postas e que poderiam aparecer ao longo desse percurso. E, de fato, elas apareceram, nos levando a redefinir objetivos, principalmente no que diz respeito a algo que, para nós, sempre foi muito caro, a possibilidade de devolutiva ao nosso lócus de atuação profissional, aspecto que detalharemos na sequência.

Para o início da pesquisa adotamos todos os procedimentos éticos requeridos, submetendo o projeto à apreciação e validação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN. Dado o parecer consubstanciado que recebemos, iniciamos nossa imersão no lócus da pesquisa o que deu-se de forma muito receptiva, com aceitação tanto por parte do Setor ao qual estamos vinculadas profissionalmente, quanto pelo grupo de professores que estaria envolvido diretamente na pesquisa e que firmou esse compromisso com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Isto posto, buscamos a apreensão das Representações Sociais por meio de uma abordagem plurimetodológica, com técnicas de recolha de dados diversificadas que nos possibilitassem chegar o mais próximo possível do universo representacional dos sujeitos.

Destarte, um primeiro procedimento foi a Técnica de Associação Livre de Palavras, técnica projetiva que objetivou explorar o campo semântico a respeito do AEE, permitindo uma aproximação inicial com o conteúdo das RS, o qual foi organizado e sistematizado na espiral de sentidos conforme proposta por Melo (2018).

A aplicação da técnica resultou em um quadro organizacional do campo semântico evocado para o entendimento acerca do que é o AEE na escola, a partir de três eixos: profissionalidade, saber fazer e afetividade, sendo este último o que teve maior número de evocações associadas. Os elementos foram discutidos à luz da TRS e corroborados pelos demais instrumentos de recolha de dados, contudo, destaque seja dado ao elemento angústia que não apareceu no momento de

aplicação da TALP, mas foi fortemente mencionado pelos sujeitos ao longo da pesquisa, consolidando-se como algo caro ao grupo investigado.

Utilizamos ainda, questionário configurado com questões fechadas ligadas à caracterização dos sujeitos e questões abertas para que expressassem suas percepções sobre aspectos do fazer em Sala de Recursos Multifuncionais e enfoques da formação continuada. Foi um instrumento valioso que nos auxiliou no processo de fechamento de categorias.

Constituímos um Grupo Reflexivo (GR) para o qual intentamos que fosse o mais diversificado possível e representado por professores de gêneros, zonas, turnos e vínculos distintos. No plano da experiência individual afirmamos ter sido algo singular, pois não havíamos até então, trabalhado com essa técnica desafiadora e que tanto contribuiu para que fizesse emergir as percepções e sentimentos mais intrínsecos dos sujeitos.

Os participantes que integraram o processo de construção desse estudo doutoral, mostraram-se ativos, compartilharam conosco suas angústias profissionais e nos permitiram adentrar os sentidos e percepções sobre a prática em Salas de Recursos Multifuncionais e como representam o AEE, esse objeto que longe de ser inerte, mostrou-se multifacetado com desdobramentos não previstos quando da incursão em nosso navegar.

Fizemos uso ainda, de observação de encontros formativos e de diário de campo, um fiel companheiro que esteve conosco em cada etapa da investigação. Com base nesses instrumentos e técnicas de recolha de dados, fizemos a triangulação do material construído transversalizada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2009) e pela Teoria do Núcleo Central de Abric (2001).

O percurso das análises, como já situamos, apresentou continuidades e descontinuidades, de modo que, a projeção inicial de que a contribuição da pesquisa doutoral, estaria ligada a algo da formação continuada, precisou ser revista. Essa percepção foi direcionada pela imersão no universo da pesquisa, no levantamento de dados e na aproximação com o objeto representado, materializado pelos professores.

Assim, acreditamos que este trabalho foi profícuo quanto aos objetos materializados que retornarão como contribuição aos diversos envolvidos com a Educação Especial na rede estadual de ensino do RN: insere-se no âmbito do Plano Estadual de Educação do RN, corroborando com metas e estratégias ligadas à

formação de professores, ao aprimoramento de ferramentas tecnológicas e da acessibilidade instrumental com ampliação do acesso à informação e facilita a organização do trabalho pedagógico do professor não só do AEE, mas de todos os profissionais da Educação Especial que fazem uso do Sigeduc. Adquire assim, características importantes quanto à relevância teórico-prática e uma outra ligada ao ineditismo do estudo conforme apontamos no estado da arte que realizamos.

Nesta pesquisa, partimos da hipótese inicial de que, apesar de possíveis diferenças etárias, socioculturais, econômicas, os professores de SRM partilhariam das mesmas Representações Sociais acerca do AEE, uma vez que tem espaços de compartilhamento, encontram-se em momentos formativos com intervalos para lanche nos quais dialogam entre si, fazem parte de grupos de WhatsApp profissional que congrega professores de SRM, etc.; o que poderia nos dizer e evidenciar acerca do sentimento de pertença e vínculo em relação do grupo.

As evidências construídas não nos permitem descartar a hipótese inicial, de modo que, para os professores, o AEE é significado a partir de 3 elementos centrais: *importante, inclusão e angústia*, aos quais os sujeitos recorrem para justificar e legitimar a validade da oferta do serviço e sua importância para a inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial, o que se dá com base no relato das muitas angústias vivenciadas.

Assim, elucida-se, como se dá a *objetivação* no processo de construção de representações e atribuindo, conforme dito por Moscovici, a face figurativa ao objeto representado, com destaque ao valor simbólico do elemento *angústia* que não apareceu de imediato, na aplicação da TALP, mas, durante nossas incursões foi fortemente evidenciado como algo caro e consolidado pelo grupo, e nele ancoram-se para tecer suas percepções sobre o objeto representacional.

A espiral de sentidos nos revela, pois, um Núcleo Central fortemente marcado pelo que Abric chama de *dimensão normativa* das Representações Sociais do grupo, pois recorrem e acionam elementos de valor socioafetivo/ideológico ao longo das relações que estabelecem com o objeto representacional.

As representações são sociais, fora do grupo de professores do AEE, do contexto, do tempo e do espaço onde foram produzidas nada são, se não meros eu's individuais. Por essa razão, apesar da invisibilidade que os sujeitos apontam quanto à valorização do trabalho que executam em suas escolas, entendemos que o objeto representacional apresenta elementos consolidados entre o grupo.

No último dia de encontro do Grupo Reflexivo, na última pergunta disparadora realizada, tivemos um elemento surpresa que gerou desequilíbrio entre o grupo e que, numa primeira percepção parecia nos dizer que, o elemento inclusão não estava bem consolidado. Foi quando questionamos se acreditavam que a escola que se diz inclusiva, hoje era a melhor opção. Quando um dos partícipes começou a dizer que o ideal seria o AEE realizado no próprio turno, houve um ensaio de adesão tímido, mas que foi pouco a pouco ecoando entre os demais, exceto em um dos professores que manteve sua defesa, apresentou argumentos contrários, mesmo assim, não fez com que os demais voltassem atrás em seus posicionamentos.

Contudo, depois de idas e vindas ao material transcrito, tivemos indícios para afirmar que os membros não estavam “abrindo mão” do elemento inclusão, até então caro a todos. Estavam na verdade, abrindo mão do atendimento no contraturno, até reconhecendo que isso seria voltar ao modelo substitutivo, mas defendendo que, enquanto todas as escolas não funcionam em tempo integral, seria o modelo de atendimento mais viável para pais, alunos e professores.

Boa parte dos sujeitos traçou ainda uma linha de argumentação para justificar que o atendimento no turno não seria no espaço de SRM, retirando o estudante da sala comum, seria o processo inverso, o professor do AEE realizaria a intervenção na sala comum. Assim, o que vimos foi que, apesar de terem a defesa da inclusão como certa, não têm muita clareza acerca de quais são os melhores caminhos para implantá-la.

Em suma, esse estudo defende que os professores das Salas de Recursos Multifuncionais possuem uma representação social ancorada nos elementos importante e inclusão e objetivada no elemento angústia. Portanto, embora reconheçam a importância e necessidade de promoção da inclusão neste espaço, irradiando para comunidade escolar, admitem que tal processo não se dá dissociado da angústia que suscita por tratar-se de um processo de disputas simbólicas que envolve conteúdo sócio-afetivo, ideológico e da profissionalidade. No entanto, esperam por reconhecimento e consolidação de uma práxis colaborativa que estabilize o sentimento de pertença e a identidade do grupo imbricado a uma escola inclusiva.

É de interesse político deste trabalho, pontuar que fazemos a defesa da escola inclusiva, de financiamento público, laica, democrática e de qualidade socialmente referenciada. É imperativo respeitar os espaços de fala dos sujeitos e

assim o fizemos durante todo o percurso, mas diante dos inúmeros ataques sofridos pela Educação Especial em perspectiva inclusiva, principalmente após a publicação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, situar nossa defesa adquire um sentido ainda maior. Assim, a construção deste trabalho, a própria designação de estudante público-alvo da Educação Especial e a configuração do AEE, partem da Política de 2008 que vigora até então.

No campo da produção científica, sabemos da incompletude, do inacabamento que são próprios de um estudo doutoral. Tais características são apontadas por Minayo (2001, p. 79) quando nos diz: “o produto final da análise de uma pesquisa [...] deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa”.

Assim, a percepção que temos, é de que em nosso caminhar deixamos sementes sobre as inúmeras alternativas permitidas pela Teoria das Representações Sociais, enquanto abordagem teórico-metodológica que possibilita a apreensão dos mais diversos objetos.

Ao findar este estudo, que foi concebido com o propósito de investigar as representações sociais dos professores de SRM sobre o Atendimento Educacional Especializado, nos colocamos desejosos de que possa contribuir para a interlocução com novos trabalhos que elucidem a aplicação da Teoria das Representações Sociais a outros temas que envolvam a Educação Especial, considerando seus profusos serviços e programas.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antônia S.P.; OLIVEIRA, Denise C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

ALVES, Denise de Oliveira *et al.* **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC, 2006.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. *E-book*.

ANJOS, Hildete Pereira dos. Pesquisa-formação e história de vida: entretecendo possibilidades em educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 619-633, 2015.

ARAÚJO, Maria Ilma de Oliveira. Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARRUDA, Ângela. Teoria das representações sociais e teorias do gênero. **Cadernos de Pesquisa**. Campinas, SP, v.117, p.127-147, 2002.

ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas e redes. *In*: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo. (org.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2019. *E-book*.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011. Edição Especial.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Líber Livro, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **O atendimento educacional especializado no processo de inclusão escolar, na rede municipal de ensino de Mossoró/RN**. 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BEZERRA, Marcelo dos Santos; SILVA, Josângela Bezerra da; MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos e as representações sociais de gênero na escola para graduandos do curso de Pedagogia da UFRN. *In*: FERREIRA, Gabriella Rossetti (org.). **Educação**: políticas, estrutura e organização. Ponta Grossa: Atena, 2019. p. 65-76.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: MEC, 2001b.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva**: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2006a.

BRASIL. **Sala de recursos multifuncionais**: espaço para atendimento educacional especializado. Brasília: MEC/SEESP, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6571**, de 17 de setembro de 2008b.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009c.

BRASIL. **Marcos Político-legais da Educação Especial na Perspectiva inclusiva**, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010a.

BRASIL. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado **Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB**. Brasília: MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 7611**, de 17 de novembro de 2011.

CAIADO, K. R. M; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um municípios-polo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, 2017.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. **Revista Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

CAVALCANTI, Ana M. L. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTA, M. A. F; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

CURTÚ, A. M. B. Relações sociais entre pessoas com e sem deficiência: contribuições da Filosofia Contemporânea na apreensão de sentidos possíveis. *In: Simpósio Internacional de Estudos Sobre a Deficiência – SEDPCD/DIVERSITAS/USP Legal*, 1, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.org.br/br/ebook/Textos/Anamaria_Brandi_Curtu.pdf. Acesso em: 26 mar. 2020.

DRAGO, Rogério. **Projeto político pedagógico e inclusão escolar: Um diálogo possível**. In: Anpae, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0459.pdf>. Acesso em 04 ago. 2021.

DELLAGNELO, E. H. L.; SILVA, R. C. Análise de conteúdo e sua aplicação em pesquisa na administração. *In: VIEIRA, M. M. F.; ZOVAIN, D. M. (org.)*. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. São Paulo: FGV, 2005.

DOISE, Willem. Sistema e Metassistema. *In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fatima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araújo (org.)*. **Teoria das representações sociais – 50 anos**. 2. ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. 164-211.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus docente, sens pratique e representações sociais. *In: Bourdieu e Moscovici: fronteiras, interfaces e aproximações*. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (org.). Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2019.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés; ANDRADE, Erika dos R.G; SILVA, Josélia Saraiva e. Representações sociais como obstáculos simbólicos à formação e à profissionalização docente. *In: IBIAPINA, Ivana M.L de M; RIBEIRO, Márcia M.G; FERREIRA, Maria Salomilde (org.)*. **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Liber Livro, 2007.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. *Inter-legere (UFRN)*, v. 4, p. 189-205, 2011.

ELIAS, Nibert. **Envolvimento e alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

FARR, Robert M. Representações Sociais: a teoria e sua história. In: JOVCHELOVITCH, Sandra; GUARESCHI, Pedrinho. **Textos em representações sociais**. Vozes: Petrópolis, 1994.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

FLOR, Ana Paula dos Santos Oliveira. **Sistema integrado de gestão da educação DO Rio Grande do Norte – SIGEDUC e escola digital como espaço pedagógico**. – Natal, 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Madele Maria Barros de Oliveira. **Representações sociais de professores do ensino técnico integrado ao médio do IFPB sobre formação docente**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI. (org.). Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>. Acesso em: 4 ago. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da ANPED. **Rev. Bras. Educ. Espec**, Marília, v. 17, p. 105-124, maio/ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>. Acesso em: 04 abr. 2016.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para uma pedagogia histórico crítica**. Campinas: Autores associados, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Série Pesquisa em Educação, 2005. (v. 10).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

GONÇALVES, Arlete Marinho. O trabalho docente no atendimento educacional especializado: a apreensão das representações sociais. In: **Revista Moara**. 45ed. Estudos Linguísticos p.95-107, jan-jun 2016

GROULX, L. Contribuições da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (org.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões de Nossa Época).

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

JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, Denise. Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v.19, n. 1, p. 19-26, jun. 2011.

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago., 2011. Edição Especial.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

LAHLOU, Saadi. Difusão das representações sociais e inteligência coletiva distribuída. *In*: ALMEIDA, A. M. O. SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z. A. (org.), **Teoria das representações sociais: 50 anos** (pp. 830-869). Brasília, DF: Technopolitik, 2014.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade**, Campinas, V. 27, n. 96, p. 689-715, out. 2006.

LIRA, Eleide G. T. T. de. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais**: Um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LOBATO, Huber Kline Guedes. **Representações Sociais de professoras a respeito do Atendimento Educacional Especializado para alunos Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.

MACEDO, Claudia Roberto Soares de. A relação dialógica entre Atendimento Educacional Especializado e sala de aula comum: um levantamento bibliográfico. *In*: **I Colóquio em Atendimento Educacional Especializado AEE da Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA**, 2017.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n.1, p. 23-42, jan./jun., 2015.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Análise da formação do profissional de Educação Especial, em Natal /RN, frente às especificidades do educando portador de deficiência mental**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

MARTINS-SILVA, P. O., SILVA JUNIOR, A. , PERONI, G. G. H., MEDEIROS, C. P., VITÓRIA, N. O (2016). Teoria das representações sociais nos estudos organizacionais no Brasil: análise bibliométrica de 2001 à 2014. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14(4), 891-919, 2016.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, v. 10, n. 16, p. 35-39, 2014.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Campo educacional e representação social da formação docente: o olhar dos agentes**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MELO, Elda Silva do Nascimento. **Representação social do ensinar: a dimensão pedagógica do habitus professoral**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Representações sociais de licenciandos do curso de Ciências Sociais sobre ensinar sociologia. *In*: RAMALHO, Betania Leite; NÚÑEZ, Isauro (org.). **Formação, representações e saberes docente: elementos para se pensar a profissionalização dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Natal, RN: UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos: Representação Social de estagiários do curso de licenciatura em Ciências Sociais sobre formação de professores. XIV Conferencia Internacional sobre Representaciones Sociales – CIRS, 2018.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **O aluno com deficiência física na escola regular: condições de acesso e permanência**. Natal: EDUFRN, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. *In*: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise de M.; BAPTISTA, Claudio R. (org.) **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MILANESI, Josiane Beltrame. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. *In*: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 45-66.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S., & VIGNAUX, G. (2003). O conceito de themata. In S. Moscovici (Ed.), **Representações sociais: investigações em psicologia social** (pp. 215-250). Petrópolis: Vozes.

MOSCOVICI, Serge. **A invenção da Sociedade: Sociologia e Psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓBREGA, Daniele de Oliveira. **Representações sociais de Psicólogo: Imagens em movimento e formação profissional** (Tese) doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, 441f, 2017.

NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Márcio. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **Debates do NER**, Porto Alegre, ano 13, n. 22 p. 67-94, jul./dez. 2012.

OLIVEIRA, Karla Michele. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. Dissertação (Mestrado

em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2015.

PACHECO, Ana Paula de Carvalho Machado. **Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da baixada fluminense**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da formação e funcionamento do Atendimento educacional Especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, abr. 2017.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PLAISANCE, Eric. Ética e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura acadêmica; Marília: Oficina universitária, 2013.

PORTO, Maria Stela Grossi. Mídia, segurança pública e representações sociais. **Tempo Social**, USP, v. 21, n. 2

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PROENÇA, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em psicologia. *In*: OLIVEIRA, Marta K. de; REGO, Teresa C; SOUZA, Denise T. R. (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

RAMALHO, Betânia; NUÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Maria L. S. Perspectivas da Escola Inclusiva: algumas reflexões. *In*: RIBEIRO, Maria L. S.; BAUMEL, Roseli C. R. de Carvalho. (org.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: AVERCAMP, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 02/2012** - CEE/RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SECC Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP, Natal, 2012.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016** - CEE/RN. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SECC Subcoordenadoria de Educação Especial/SUESP, Natal, 2016a.

RIO GRANDE DO NORTE. **Plano Estadual de Educação**. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura /SEEC, Natal, 2016b.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP. Fortaleza, CE: UFC, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SÁ, Celso P. de A. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, Celso P. de A. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

SÁ, Celso P. de A. Representações Sociais e o estado atual da teoria. *In*: SPINK, Mary Jane. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SANCHES, Antonio C. G.; OLIVEIRA, Maria Aparecida F. de. Educação Inclusiva e Alunos com Transtorno Mental: Um Desafio Interdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27 n. 4, p. 411-418, out./dez. 2011.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Inclusão em educação: processos de avaliação em questão. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS Rogério A. dos; MAGALHÃES, Rita de Cássia B.P. Vozes de estudantes com deficiência intelectual: construção identitária e estigma. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU**. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

SEVERO, Maria do C. S. **Um estudo sobre a trajetória de professores itinerantes na escola regular, em Natal/RN (1971-2011)**. 2012. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

SILVA, Linda C. S. da. **Políticas de inclusão para pessoas com**

deficiências na escola contemporânea: desafios e possibilidades. In. 2º ENAPPE. UFRN, 2016.

SILVA, K. S de B. P da; MARTINS, L de A; ARAÚJO, E. S de O. Avaliação: um olhar para o trabalho empreendido em Salas de Recursos Multifuncionais, em Natal/RN. In: MENDES, Enicéia G; Fabiana Cia; Sabrina M D’Affonseca (org.). **Inclusão Escolar e Avaliação do Público-alvo da Educação Especial.** São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

SILVA, Josângela Bezerra; BEZERRA, Marcelo dos Santos; MELO, Elda Silva do Nascimento. Espiral de Sentidos e as Representações de Gênero na Escola para Graduandos do Curso de Pedagogia da UFRN. In: FERREIRA, Gabriella Rossetti. (Org.) **Educação: políticas, estrutura e organização.** Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019.

SOUSA, Clarilza Prado de. *et al.* Angela Arruda e as representações sociais : estudos selecionados. **Editora:** Champagnat; Fundação Carlos Chagas, 2014.

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: Uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (org.). **Textos em Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 95-118.

SPINK, Mary Jane. O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993

SZYMANSKI, Heloísa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (org.). **O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2012.

VALA, Jorge. SpinkRepresentações sociais: para uma psicologia social do pensamento social. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta. (coord.). **Psicologia social.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

VERGÈS, Pierre. EVOC: ensemble des programmes permetant l’analyse des evocations. Aix-em-Provence: LAMES-CNRS, 1999.

VIANNA, Claudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 17, p. 81-103, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf>. Acesso em: 21 out. 2020.

VIEIRA, Francileide B. de A. **O aluno surdo em classe regular: concepções e práticas dos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

VIEIRA, Antonia Maíra Emelly Cabral da Silva. Representação social de estagiários(as) do curso de Pedagogia acerca da docência. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

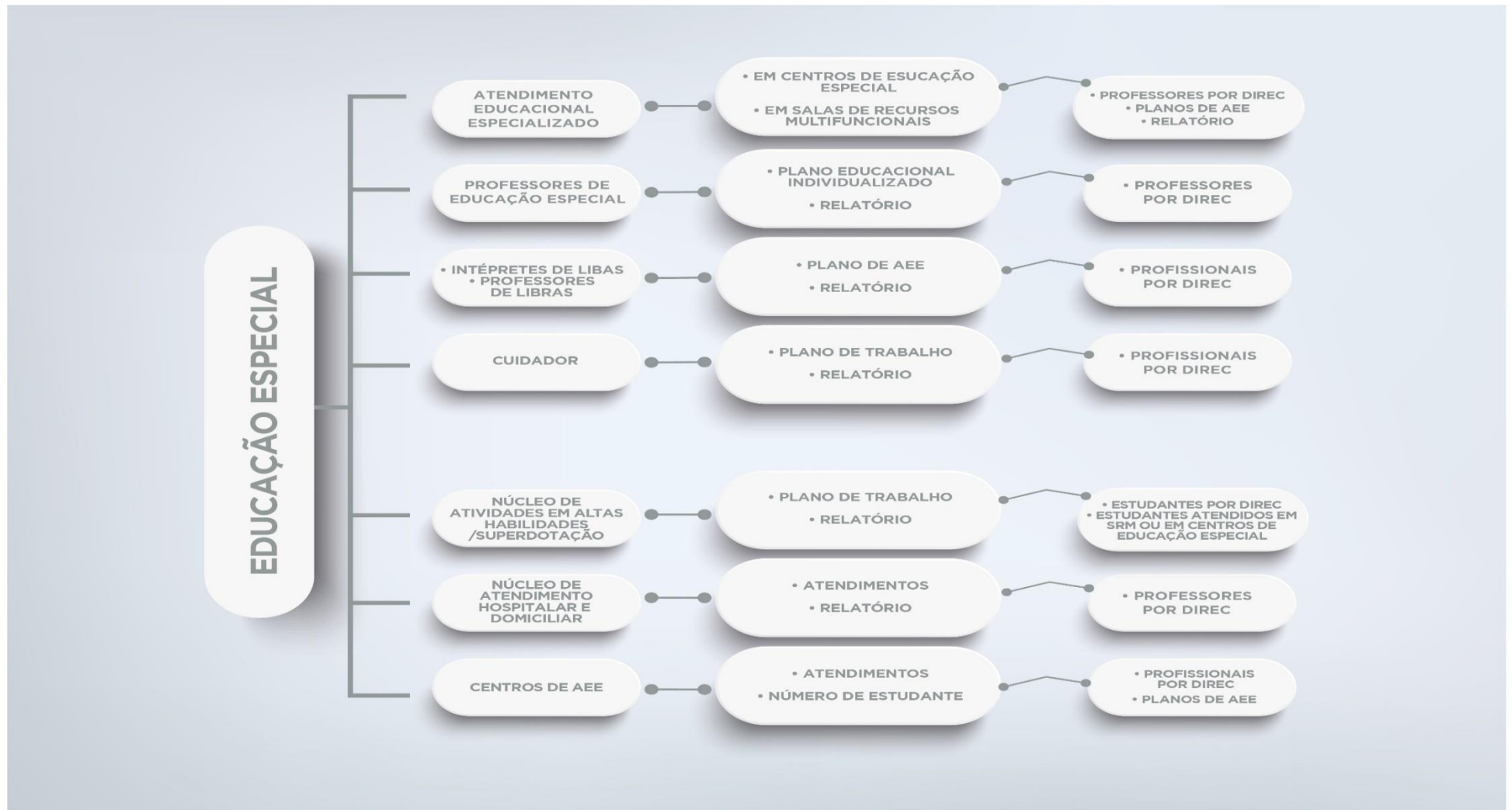
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p. 3-25.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Pecly. Serge Moscovici: um pensador social. *In*: ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira.; SANTOS, Maria de Fátima de Souza.; TRINDADE, Zeide Araújo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Editora Technopolitk, 2014.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE A – PROPOSTA DE MELHORIA MODELO DE MÓDULO PARA O SIGEDUC



APÊNDICE B – MODELO DE PLANO DE AEE

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PARTE I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____
- Data de nascimento: ___/___/_____
- Endereço: _____
- Pais ou responsáveis legais: _____
- Série/Ano: _____ -Turma/Turno: _____
- Professor do AEE: _____
- Professor da sala de aula comum: _____
- Escola: _____
- Necessidades educacionais específicas: _____

PARTE II – SÍNTESE DO ESTUDO DE CASO

- Orienta-se que aqui sejam relatados brevemente:
 - Contextualização familiar (com quem mora, pessoas mais ligadas ao(à) estudante, quem o acompanha até à escola e nas atividades escolares, relações afetivas, etc.).
 - Desenvolvimento (como é ou foi a infância, uso de medicamentos, terapias, relações sociais, dificuldades emocionais, motoras, etc.)
 - Trajetória escolar (com que idade começou a frequentar a escola, motivo do encaminhamento ao AEE, relações afetivas, possíveis dificuldades de aprendizagem, destacar possíveis equipamentos, códigos ou sistema linguístico utilizados pelo(a) estudante, o que mais gosta de fazer, etc.)

PARTE III – CONFIGURAÇÃO DO AEE

- () Individual em SRM
- () Grupo em SRM
- () Grupo/Individual em SRM
- () Em sala de aula
- Em quais dias na semana: _____
- Duração do atendimento: () 50 minutos () 1 hora () Outro: _____
- Horário(s): _____

PARTE IV – OBJETIVOS DO PLANO DE AEE

- Traçar objetivos relacionados às áreas motora, cognitiva, social e às funções psicológicas superiores

PARTE V – INTERVENÇÕES COLABORATIVAS E SEGMENTOS ENVOLVIDOS

- Mencionar quais intervenções/orientações e os segmentos com os quais atuará de forma colaborativa (professores de sala comum, gestores, coordenadores, professor do AEE do outro turno, professor de Educação Especial, intérpretes de Libras, cuidador, demais funcionários da escola, colegas de sala comum, familiares, profissionais da assistência social, profissionais da saúde, etc.

PARTE VI – AÇÕES E ESTRATÉGIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Mencionar a metodologia de trabalho, bem como as principais proposições para atuação junto ao(a) estudante

PARTE VII – RECURSOS, MATERIAIS, EQUIPAMENTOS E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

- Mencionar o que será utilizado, confeccionado e/ou adaptado para o(a) estudante ao longo do AEE

PARTE VIII – AVALIAÇÃO, REVISÃO E REESTRUTURAÇÃO

- Destacar o período e descrever os critérios que serão utilizados para avaliação do plano de AEE;
- Ao final do período, descrever os avanços alcançados pelo/a estudante, quais objetivos foram alcançados e como as ações refletiram para romper/minimizar os impedimentos à participação e aprendizagem do/a estudante.
- Mencionar como será verificada a aplicabilidade/viabilidade do Plano de AEE com base nos objetivos traçados, assim como, a revisão do mesmo e quais indicações aponta para sua reestruturação.

Ass. do professor(a) do AEE

Natal, 26 de março de 2021.

APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Após ter sido esclarecida sobre os objetivos da Proposta de Melhoria e ter ficado ciente que se trata de resultados da pesquisa “**Representações sociais e formação continuada: o que dizem os professores de Salas de Recursos Multifuncionais da rede pública estadual de Natal/RN**”, declaro que assumo o compromisso de manter o sigilo e confidencialidade, não divulgando amplamente os dados à mim apresentados.

Natal, ____/____/____.

Assinatura da Subcoordenadora de Educação Especial

APÊNDICE D – TALP

TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS REPRESENTAÇÃO SOCIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

I. IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO

(Não preencher esse campo)

ID. SUJEITO _____

Gênero:

Masculino.

Feminino.

Outro.

Idade:

Entre 20 e 24 anos.

Entre 35 e 39 anos.

Entre 25 e 29 anos.

Entre 40 e 44 anos.

Entre 30 e 34 anos.

Mais de 45 anos.

Tipo de universidade que frequentou:

Pública.

Privada.

Formação inicial:

Pedagogia

Outra Qual?

Tempo de atuação na Educação Especial?:

Tempo de atuação na SRM:

Tem formação na área? Qual(is)?

Sim.

Não.

II. CLASSIFICAÇÃO LIVRE

1. Escreva rapidamente as palavras (somente palavras, uma para cada espaço) que, em sua opinião, completam a afirmação:

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA é...

(POR FAVOR, É MUITO IMPORTANTE PREENCHER TODOS OS 03 (TRÊS) ESPAÇOS ABAIXO)

2. Agora enumere as palavras que você escreveu, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadrinhos para pôr os números.

3. Justifique a escolha e hierarquização que você fez das palavras.



APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO, REPRESENTAÇÕES E FORMAÇÃO
DOCENTE



QUESTIONÁRIO

ID. SUJEITO _____

1. Qual a sua formação acadêmica?

Graduação:	Instituição: () pública () privada
	Modalidade: () presencial () semipresencial () a distância
Especialização:	Instituição: () pública () privada
	Modalidade: () presencial () semipresencial () a distância
Mestrado:	Instituição: () pública () privada
	Modalidade: () presencial () semipresencial () a distância
Doutorado:	Instituição: () pública () privada
	Modalidade: () presencial () semipresencial () a distância

2. Estado civil: () Casado(a) () Solteiro(a) () Viúvo(a) () Outros _____

3. Qual a sua renda familiar mensal atual?

- () De 3 a 4 salários mínimos (de R\$ 2.862,00 até R\$ 3.816,00)
() mais de 4 a 5 salários mínimos (+ de R\$ 3.816,00 até R\$ 4.770,00).
() mais de 5 a 6 salários mínimos (+ de R\$ 4.770,00 até R\$ 5.724,00).
() mais de 6 salários mínimos (+ de R\$ 5.724,00).

4. Qual o seu Regime de Trabalho?

- () 30 horas semanais
() 50 horas semanais
() 60 horas semanais
() Seletivo
() Outro

5. Em caso de ter mais de um vínculo, onde o exerce?

- () Na rede estadual
() Na rede municipal. Qual o município? _____
() Na rede privada

6. Quais desses aparelhos você utiliza no seu dia a dia?

- () computador () notebook () celular () tablet

Outros _____

7. Você é membro de alguma rede social? Em caso afirmativo, marcar qual(is).

() Facebook () WhatsApp () Twitter () Instagram

() Outras _____

8. Quais fontes de pesquisa utiliza para planejar suas atividades pedagógicas?

9. Você tem o hábito de leitura? Se sim, enumere em ordem crescente, começando pelo 1 e assim sucessivamente, para o tipo de material que ler com maior frequência.

() História em quadrinhos

() Livros de literatura

() Livros de Romance

() Livros de auto ajuda

() Leituras religiosas

() Revistas de variedades

() Revistas científicas

() Livros sobre Pedagogia e Educação

() Biografias

() Jornal

Outros: _____

10. Você costuma frequentar atividades culturais? () Sim () Não Se sim, quais? Se não, quais os motivos?

11. Como ingressou no AEE?

12. Teve experiência profissional anterior ao AEE? Se sim, de que tipo?

13. Como se sente com sua escolha profissional de ser professor(a) do AEE?

14. Possui formação continuada em Educação Especial? () Sim () Não

Se sua resposta foi SIM, mencione qual ou quais.

15. Possui formação continuada em outras áreas? () Sim () Não
Se sua resposta foi SIM, mencione qual ou quais.

16. Que tipo de formação considera necessária para o trabalho em Sala de Recursos Multifuncionais?

17. Você acredita que a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial é possível?

SOMOS GRATAS POR SUA COLABORAÇÃO E DISPONIBILIDADE!

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA
COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO ESCOLAR – CODESE
SUBCOORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SUESP

CARTA DE ANUÊNCIA

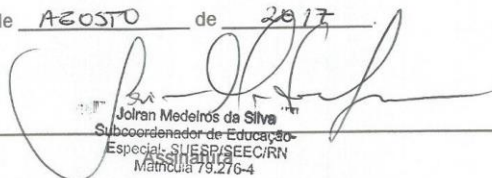
Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada "REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE NATAL/RN", coordenada por Érica Nazaré Arrais Pinto Pereira, concordo em autorizar a realização da etapa referente à coleta de dados através da sistematização de encontros de grupo focal, com gravação de voz e registro fotográfico e/ou filmagem, bem como aplicação de Técnica de Associação Livre de Palavras e questionário, nesta Instituição que represento, ao que autorizo a exposição do nome desta na referida pesquisa, salvaguardando a identidade dos sujeitos partícipes.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Natal, 21 de AGOSTO de 2017.


Jolran Medeiros da Silva
Subcoordenador de Educação Especial - SUESP/SEEC/RN
Matrícula 79.276-4

Nome do responsável pela Instituição

Carimbo do diretor ou vice-diretor da Instituição