

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS DO SERVIÇO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE JOINVILLE

LEDIANE COUTINHO

JOINVILLE

2017

LEDIANE COUTINHO

TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS DO SERVIÇO DE
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE JOINVILLE

Dissertação de mestrado apresentada
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Educação, na
Universidade da Região de Joinville.
Orientador(a): Profa. Dra. Aliciene Fusca
Machado Cordeiro.

JOINVILLE - SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

C871t	<p>Coutinho, Lediane Trabalho e formação docente das professoras do serviço de atendimento educacional especializado na rede estadual de ensino de Joinville/ Lediane Coutinho; orientadora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. – Joinville: UNIVILLE, 2017.</p> <p>121 f. : il. ; 30 cm</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)</p> <p>1. Educação especial. 2. Serviço de Atendimento Educacional Especializado – Joinville (SC). 3. Professores de educação especial – Formação. I. Cordeiro, Aliciene Fusca Machado (orient.). II. Título.</p> <p>CDD 371.9</p>
-------	---

Termo de Aprovação

**“Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento
Educativo Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville”**

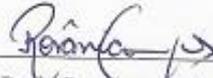
por

Lediane Coutinho

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



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



Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



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



Prof. Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti
(UEL)



Prof. Dra. Sonia Maria Ribeiro
(UNIVILLE)

Joinville, 30 de maio de 2017

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Luis Fabiano Tomio, por ter permanecido ao meu lado, me incentivando a trilhar este caminho, por acreditar em mim e por me proporcionar a oportunidade de saber o que é amar e ser amada.

AGRADECIMENTOS

A DEUS E NOSSA SENHORA, pelo dom vida e a possibilidade de seguir esse caminho, por me proporcionar diversas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas serenas e iluminadas.

À FAMÍLIA, especialmente ao meu esposo Luis, por caminhar ao meu lado nessa deliciosa, mas dolorosa jornada, por confiar em mim e me apoiar sempre, ensinando-me que tudo na vida tem uma hora e uma razão de ser, basta acreditar. Ao meu pai Waldger por me transmitir toda sua pureza e sensibilidade. A minha mãe Fermina por me amparar nos momentos de choros e de alegrias, por seus gestos de bondade e doação. A minha linda afilhada Fernanda por me ensinar a ser uma pessoa melhor e aos meus parentes que, mesmo estando a alguma distância, se mantiveram incansáveis em suas manifestações de apoio e carinho.

AOS AMIGOS de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente à Ana Paula, minha irmã acadêmica por depositar em mim sua confiança e me acalantar com seu sorriso. Rimos, choramos, nos ajudamos mutuamente e vencemos.

ÀS AMIGAS Juliana por sua dedicação, serenidade e sensibilidade; Daiana por sua alegria e otimismo; Priscila por suas delicadas palavras; Liliani por sua perseverança; Manoela pela confiança; Délcia por seu companheirismo e sua força. A Solange, mãe da Laís por me ensinar que não devemos desistir nunca, a professora Cristina Ortega por sua amizade e por me fazer acreditar na Educação, a professora Eli Antunes por seus ensinamentos e apoio e a minha Bebel por sua fiel companhia.

A MINHA ORIENTADORA Aliciene, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

A TODOS OS PARTICIPANTES desse estudo, professoras do SAEDE, pela

disposição em ajudar no que delas dependesse para o desenvolvimento da pesquisa, embora, muitas vezes estivessem assoberbadas pelo trabalho a realizar ou mesmo atravessando momentos de incertezas.

AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVILLE, pelos momentos partilhados, bem como a todos os professores que fizeram parte desse caminhar.

AOS MEUS ALUNOS E ALUNAS, “pequenos e grandes” por me proporcionarem a oportunidade e aprender e ensinar todos os dias e por despertar em mim a resiliência.

Enfim, a todos aqueles que de uma maneira ou de outra contribuíram para que este percurso pudesse ser concluído o meu sincero obrigada!

RESUMO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e tem como objetivo conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville. Para conhecer o que tais professoras pensam e como realizam seu trabalho, bem como suas formações inicial e continuada, foi aplicado questionário com 13 perguntas abertas e 10 fechadas a 16 professoras atuantes no serviço de atendimento educacional especializado-SAEDE. Os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdos, proposta por Franco (2012) e teve como aportes teóricos Saviani (2012), Garcia (2004), Michels (2013), Frigotto (2005), dentre outros, assim como documentos que são norteadores da Educação Especial no contexto escolar na atualidade. Os resultados desta pesquisa mostram que todas as participantes da pesquisa são mulheres e trabalham em média de 20 a 40 horas semanais no SAEDE nas escolas polos da rede estadual em Joinville. Constatou-se que todas as professoras pesquisadas têm experiência como docentes na educação básica. Destas, 62,5% estão no SAEDE há 3 anos ou menos. Os resultados apontaram que o trabalho das professoras do SAEDE é realizado em parceria com os demais profissionais da escola, mas necessita de maior comunicação e interação com as famílias dos estudantes atendidos. A viabilização dos planejamentos conjunto entre os professores do SAEDE e do ensino comum, bem como a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos foram apontados como aspectos favoráveis para o desenvolvimento de seus trabalhos. Referente às fontes de aprendizagem, destacou-se o uso da *internet*. As professoras pesquisadas destacaram a necessidade de formação docente continuada em serviço, já que possuem elevada carga horária que inviabiliza a formação por meio de cursos de pós-graduação *lato ou stricto sensu*. Apesar do trabalho do professor do SAEDE contar com trocas e parcerias com os demais profissionais da escola, ele se caracteriza por ocorrer de maneira segregada, por meio do atendimento de estudantes em grupos conforme as suas necessidades educacionais diferenciadas, realizadas por um professor especializado no espaço reservado ao SAEDE. Os resultados indicam a necessidade de reestruturação do SAEDE e das escolas por meio de políticas públicas, que viabilizem melhores condições de trabalho a todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes tendo como objetivo o aprendizado dos conteúdos escolarizados.

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Educação Especial. Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE). Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line "Teacher's Work and Education" of the Masters in Education of Joinville's Region University (UNIVILLE) and aims to know aspects of the work and education of SAEDE's teachers who work at state schools placed in Joinville. In order to know what these teachers think and how they realize their work, as well as their initial and continuous education, a questionnaire containing 13 open questions and 10 closed question was applied to 16 teachers who work in the specialized educational service-SAEDE. The data were interpreted through the content analysis, proposed by Franco (2012) and had as theoretical contributions Saviani (2012), Garcia (2004), Michels (2013), Frigotto (2005), among others, as well as documents that currently guide Special Education in the school context. The results of this research show that all of its participants are women and work the average of 20 to 40 hours a week in SAEDE. It was verified that all the researched teachers have experience as teachers in basic education. Of these, 62,5% have been in SAEDE for 3 years or less. The results showed that the teacher's work in SAEDE is carried out in partnership with other school's professionals but it requires greater communication and partnership with the families of the students attended. The teachers signaled as well as the availability of material and pedagogical resources were pointed out as favorable aspects for the development of their work. Regarding the sources of learning, the use of the internet was highlighted. The researched teachers emphasized the need for in-service teacher training, since they have a high workload that makes training impossible through lato or stricto sensu postgraduate courses. Although the work of the SAEDE teacher counts on exchanges and partnerships with the other professionals of the school, it is characterized by a segregated way of attending students in groups according to their differentiated educational needs, performed by a specialized teacher in the space reserved to SAEDE. The results indicate the need to restructure SAEDE and the schools through public policies, which enable better working conditions for all the professionals involved in the students' schooling process, with the objective of learning the school contents.

Keywords: Teacher's work. Teacher education. Special education. Specialized educational service. Basic education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Faixa etária da professoras do SAEDE participantes da pesquisa.....	48
Gráfico 2– Tempo de atuação na docência das professoras atuantes do SAEDE participantes da pesquisa.....	49
Gráfico 3 – Tempo de atuação no SAEDE	50
Gráfico 4–Situação Funcional das professoras do SAEDE participantes da pesquisa.....	51
Gráfico 5– Especialização das professoras do SAEDE participantes da pesquisa.....	59
Gráfico 6 – Participação das professoras do SAEDE participantes da pesquisa em cursos de formação	64
Gráfico 7 – Carga horária semanal como professora do SAEDE participantes da pesquisa	66
Gráfico 8 - Número de alunos atendidos por semana no SAEDE.....	78

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Bairros de Joinville em que se localizam as escolas-polo da pesquisa.....43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT-** Admitido em Caráter Temporário
- AEE-** Atendimento Educacional Especializado
- ANPED-** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- APAIE-** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD-** Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP** – Comitê de Ética em Pesquisa
- EE** – Educação Especial
- FCEE-** Fundação Catarinense de Educação Especial
- GEECT-** Gerência de Educação, Ciência de Tecnologia
- GERED-** Gerência Regional de Educação
- GT-** Grupo de Trabalho
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PNEE** – Política Nacional de Educação Especial
- SAEDE-** Serviço de Atendimento Educacional Especializado
- SC** – Santa Catarina
- SciELO-** Scientific Electronic Library Online
- SRM-** Sala de Recursos Multifuncionais
- TCLE-** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TGD-** Transtorno Global do Desenvolvimento
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
- UNIVILLE** – Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO– SAEDE.....	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	37
2.1 Processo de análise de dados.....	40
3 ANÁLISE DE DADOS.....	42
3.1 Contextualização sobre o SAEDE na Rede Estadual em Joinville.....	42
3.2 Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	44
3.3 Aspectos da formação do professor do SAEDE.....	54
3.4 Trabalho docente no SAEDE: desafios e possibilidades.....	71
CONSIDERAÇÕES	89
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS	106
APÊNDICES	112

APRESENTAÇÃO

É saber sonhar... E, então, fazer valer a pena cada verso daquele poema sobre acreditar.

Ana Vilela

2007...Ocorreu o meu primeiro contato com a Educação Inclusiva, quando lecionei para uma turma de Educação Infantil na qual havia uma criança com Síndrome de Down. Essa experiência possibilitou-me grande aprendizado assim como mobilizou-me a buscar novas e diferentes estratégias pedagógicas que pudessem contribuir com o processo de escolarização desses estudantes.

Alguns anos depois, atuei como professora alfabetizadora no Ensino Fundamental no qual permaneço até hoje. Desde então redescobri o prazer em trabalhar com crianças público alvo da Educação Especial¹ e iniciei um processo de busca por formações, literaturas condizentes à Educação Especial e trocas de experiências com as demais professoras que faziam parte do corpo docente da escola em que trabalhava.

No ano de 2014, concluí a Pós-Graduação *lato sensu* na área da Educação Inclusiva o que levou-me a pesquisar com mais afinco sobre temáticas que envolvessem a Educação Especial, aproximando-me do embasamento teórico necessário a uma prática educativa crítica, uma vez que “ensinar exige criticidade” (FREIRE, 2013, p. 33).

Ensinar também exige conhecimento e curiosidade, que segundo Freire (2013, p. 33)

[...] curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere altera, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2013, p. 33)

¹ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) são considerados público-alvo da Educação Especial estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na perspectiva de acrescentar ao mundo algo que fazemos conforme alega o autor supracitado, em 2014 busquei a realização de outro grande objetivo: o Mestrado em Educação.

Nas conversas iniciais com minha orientadora, ela apresentou-me o projeto de pesquisa por ela coordenado “Interfaces entre Atendimento Educacional Especializado, trabalho docente, formação de professores e políticas públicas” (INTAE) e me propôs a iniciar um estudo sobre as professoras² atuantes no Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)³.

A ideia de pesquisar algo até então por mim desconhecido trouxe-me novas expectativas e com elas a oportunidade de aprender ainda mais sobre o processo de escolarização dos estudantes que frequentam esse serviço.

Percebi-me enredada na trama social que inclui para excluir (MARTINS, 2007) e isso foi (e continua sendo) extremamente impactante. Contudo, recorro a Paulo Freire para sair do lugar do impacto paralisante e seguir impulsionada pela inquietação curiosa que me trouxe até aqui, visto que

[...] gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, **sei também que os obstáculos não se eternizam**. (FREIRE, 2013, p. 33, grifos do autor)

Definido o tema de pesquisa, o qual passou a ser trabalho e formação docente das professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville, emergiram as questões de estudo que dariam norte à dissertação: 1) Como se caracteriza a formação da professora do SAEDE? 2) Como a professora do SAEDE compreende seu trabalho? 3) Como se constitui o trabalho da professora do SAEDE junto aos demais profissionais da escola?

A partir desses questionamentos, foi definido como objetivo geral da

² Optou-se pelo termo “professoras”, pois, por meio da pesquisa constatou-se que todas as docentes que trabalham no Serviço de Atendimento Educacional Especializado na rede estadual em Joinville são do gênero feminino. Trata-se de um fenômeno de feminização do magistério na Educação Básica, apontado por Costa (2010, p.1) como “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente”.

³ As Salas de Recursos e Serviços de Apoio Pedagógico deverão ser compreendidos com Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEDEs.

pesquisa **analisar aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville**. Do objetivo geral, surgiram objetivos específicos:

- Investigar as formas de organização escolar, nas quais se insere o trabalho da professora do SAEDE;
- Analisar como se caracteriza a formação das professoras do SAEDE;
- Compreender as concepções da professora do SAEDE sobre seu trabalho;
- Analisar como ocorre o processo relacional da professora do SAEDE com os demais profissionais da escola.

Agora, como pesquisadora, sei dos compromissos que assumo não somente diante da educação, mas, principalmente perante aos estudantes público-alvo da EE que, a despeito dos avanços teóricos no campo da Educação Especial, ainda estão envolvidos em um sistema social e escolar excludente e perverso. Como explicou Sawaia (2011, p. 12), “[...] os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social vigente, sofrendo muito nesse processo de inclusão social”. A Educação Especial e os serviços de apoio que são implementados a partir de suas políticas estão, desse modo, enredados em condições políticas e sociais que precisam ser compreendidas em sua complexidade, para superar um olhar ingênuo de que a inclusão elimina a exclusão. Esclareceu Sawaia (2011, p. 8) que “[...] a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica no caráter ilusório da inclusão”. Neste sentido, destaca-se que, ao pesquisar e discutir educação especial, não se pode ignorar a sociedade a qual ela está inserida. desta forma, a relação que se estabelece entre educação, educação especial e sociedade tem que ser compreendida para que as discussões não se dêem de forma ingênuas.

Hoje, tenho como desafio desenvolver uma pesquisa na área da Educação, abordando a temática da Educação Especial concebendo-a e colaborando para que outros também a concebam de modo mais reflexiva, argumentativa, crítica, inconformada e sensível às problemáticas humanas, uma vez que “[...] o descrédito atormenta os excluídos tanto quanto a fome”, como citou Sawaia (2011, p. 10), inspirada em Paugam, sociólogo francês. Nessa direção, Demo (1995, p. 37) ajuda a compreender a função social do cientista:

[...] todo cientista, ao fazer ciência, saberá que não faz a ciência, mas oferece apenas um enfoque, um ponto de vista, uma interpretação, já que ele próprio não passa de um cientista. Assim, o critério de demarcação científica mais importante será a discussão crítica, até o ponto de reconhecer como científico somente aquilo que se apresentar discutível e assim se manter.

No decorrer das buscas por aportes teóricos, notou-se, por meio da leitura de artigos, teses e dissertações referentes à temática em estudo, que atualmente há intensas discussões acerca da Educação Especial no ensino regular das escolas de educação básica e que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) aparece como modo de dar suporte, delinear e por vezes mascarar a democratização do ensino. Em se tratando do processo de escolarização, é importante destacar que, apesar da inserção de estudantes com deficiência das escolas e classes especiais para as escolas regulares, as práticas pedagógicas desenvolvidas são insipientes. Além disso a implementação dos serviços ainda se encontra em processo de estabilização, considerando que ainda é preciso regulamentar a forma de contratação dos profissionais, os planos de carreira do professores que atuam nesses serviços, a organização escolar para receber e articular o trabalho realizado pelos profissionais que nele trabalham, entre outros aspectos.

Nesse processo de pensar a inclusão escolar, a Educação Especial, enquanto área de conhecimento, se apresenta hoje como uma possibilidade de apoiar, complementar ou suplementar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, sendo que anteriormente conforme mencionado por Meletti (2014, p.792), “no Brasil, a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais constituiu-se por meio de serviços paralelos à educação regular, implementados, prioritariamente, em espaços segregados de ensino”. Hoje a Educação Especial é definida como uma modalidade transversal de ensino, sendo assim, tende a transcorrer todas as etapas, modalidades ou níveis, ofertando recursos e serviços de maneira que interagir em conjunto ao ensino comum.

No entanto, antes de chegar à forma como hoje se apresenta, a Educação Especial seguiu um percurso histórico, sofrendo modificações em alguns aspectos e mantendo outros. Júnior e Tosta (2012), por meio de estudo entre os anos de 1961

e 2011 referentes a trajetória das políticas orientadas à da Educação Especial revelam que:

[...] foi possível identificar a progressão dos seguintes fatos: mudanças relativas aos discursos que permearam essa área, ficando evidente que o discurso médico, em detrimento do discurso educacional, em grande medida e por longo tempo, sustentou as ações voltadas aos alunos com deficiência; a definição da educação como um direito elegeu a escola como espaço privilegiado para a educação dos alunos com deficiência; a educação especial deixa de se constituir de forma paralela e substitutiva ao ensino comum; a concepção da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino; a possibilidade de oferta do AEE nas instituições especializadas; a compreensão de que as salas de recursos são os espaços nos quais o AEE deverá ser realizado e a busca de formação adequada dos professores da educação especial. (JÚNIOR e TOSTA, 2012, p.13)

O próprio processo de implementação desta nas redes públicas de ensino vem se constituindo de forma lenta na estabilização de suas bases legais e ainda com diversos conflitos no espaço escolar. Pode-se dizer que, nos moldes como estão sendo implementados, os serviços nas escolas, mesmo seguindo as normatizações legais, apresentam-se de modo segregado ao ensino regular, na medida em que os atendimentos são realizados no contraturno, por um professor especializado e em uma sala com recursos específicos.

Esse cenário constitui terreno fértil para a emergência de pesquisas, uma vez que o direito de todos à educação figura em políticas que regulamentam e orientam a Educação Especial e coexiste numa sociedade que, por ser capitalista, tem como marca principal a “dialética exclusão/inclusão” (SAWAIA, 2011) permeando diferentes contextos e relações, inclusive as estabelecidas na escola e constituintes do trabalho e da formação docente.

Ao discutir os conceitos de inclusão e exclusão na sociedade capitalista, Sawaia (2011, p. 8) explica que “[...] a sociedade exclui para poder incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o carácter ilusório da inclusão”. A autora denominou esse processo sutil e imbricado de “dialética exclusão/inclusão”, no qual uma não existe sem a outra. Esse movimento dialético de exclusão/inclusão revela que essas aparentes polaridades “[...] não constituem categorias em si, cujo significado é dado por qualidades específicas invariantes, mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que se constitui na própria relação” (SAWAIA, 2011, p. 110). Complementando a autora supracitada,

Meletti (2013, p.27) sustenta a ideia de que hoje “a inclusão é precária e perversa porque o que se busca é a inserção na sociedade que exclui; o que se reivindica é aquilo que reproduz e conforma a sociedade atual”.

Para auxiliar na compreensão da implementação da Educação Especial no estado de Santa Catarina, esta dissertação que tem como objetivo conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville, e está organizada em três capítulos.

Primeiro capítulo, intitulado *O Atendimento Educacional Especializado e os (des)caminhos percorridos pelo Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE)* compreende o referencial teórico, apresentando conceitos e embasando discussões sobre o tema proposto. Para dar embasamento às discussões sobre a Educação Especial, utilizaram-se como aportes a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), o Programa Pedagógico Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009) e as discussões de Sawaia (2011), Bernardes (2014) e Michels (2005, 2013).

Segundo capítulo, *Percurso metodológico: delineamento da pesquisa*, refere-se aos aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo o processo de análise de dados, a contextualização sobre o SAEDE na Rede Estadual em Joinville e a caracterização das professoras participantes da pesquisa.

Terceiro capítulo, *Análise de dados*, são abordadas as categorias de análise enfocando dois aspectos: 1) Aspectos da formação das professoras do SAEDE em Joinville; 2) Trabalho docente no SAEDE: desafios e possibilidades.

Finalmente, nas considerações finais, são retomados os objetivos deste estudo, no intuito de apresentar como a pesquisa se propôs a respondê-los no percurso de análise dos dados. Confere-se um destaque aos principais achados da pesquisa e se recomendam outros estudos a fim de ampliar a compreensão acerca dos aspectos do trabalho e da formação docente no SAEDE, no contexto da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina.

1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E OS (DES)CAMINHOS PERCORRIDOS PELO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (SAEDE)

Para iniciar as exposições referentes ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), compreende-se que, primeiramente, é oportuno esclarecer que tal serviço se trata, fundamentalmente, de um trabalho, envolvendo uma série de profissionais, dentre os quais figura o professor.

Inicialmente, discute-se sobre o conceito de trabalho e a especificidade do trabalho docente, para então adentrar nos (des)caminhos percorridos pelo SAEDE.

Pode-se dizer que o grande fato histórico existente é o de que o ser humano precisa sobreviver (MARX & ENGELS, 1998), e o trabalho se constitui como o meio pelo qual essa sobrevivência pode ser oportunizada. Tão imbricado está o trabalho à vida humana que, segundo Codo (2012, p. 137), “[...] quem entender como os homens transformam a natureza, como se organizam para produzir, entenderá muito sobre como e por que o homem se comporta”. Isso porque a forma como os seres humanos estabelecem denominadas *relações sociais de produção*, determinam como serão as relações destes consigo mesmos, com seus semelhantes e com o meio que o cerca. Nas palavras de Codo (2012, p. 140):

[...] no nosso caso, vivemos uma relação social muito bem estabelecida, uma definição de formas de produção muito clara, que estabelece o papel do homem, as relações que ele deve ou não manter com seus semelhantes. Trata-se do modo de produção capitalista. Esse modo de produção permeia literalmente toda a atividade do homem: ‘com quem você se relacionará’, ‘o que você produz’, ‘o que consome’, ‘de que maneira você produz’, ‘de que maneira você consome’.

.Ao estudar o conceito de *trabalho*, uma distinção importante se faz necessária: o trabalho enquanto constitutivo da vida humana e o trabalho no capitalismo, que assumiu a forma de emprego ou trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2005). Em sua dimensão ontológica⁴, o trabalho pode ser compreendido como uma atividade vital e

⁴ Ontológico, ou relativo à ontologia, diz respeito ao ser enquanto ser, isto é, o ser ou ente considerado em si mesmo, em sua natureza ou origem, independente da forma pela qual se manifesta (BUENO, 2007). Neste caso, em que o assunto em pauta é o trabalho, a sua dimensão ontológica refere-se ao sentido primeiro, original do trabalho; sua função natural/original na vida humana, independente das maneiras que assumiu ao longo da história, conforme a relação homem-meio se modificou.

específica dos seres humanos, uma vez que, por meio dele, os bens da natureza são produzidos ou transformados com a finalidade de atender às necessidades humanas (BERNARDES, 2014; FRIGOTTO, 2005). Essa noção de trabalho permite, portanto, entender que por meio dele os seres humanos produzem as condições necessárias à sua existência, criam e inventam formas de viver e responder às suas múltiplas necessidades (ex. arte, ciência e tecnologia). Nas palavras de Marx (1982, p. 50), o trabalho, enquanto útil e criador de valor de uso, trata-se de uma “[...] necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana”.

As sociedades humanas têm como base de seu movimento o processo de trabalho, que assumiu formas particulares nos diversos modos de produção surgidas ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, pode-se dizer que as distintas maneiras pelas quais o homem se relacionou com o seu meio no decorrer do tempo trouxeram implicações para o trabalho que, no capitalismo, assumiu a configuração de emprego ou trabalho assalariado (FRIGOTTO, 2005).

O capitalismo, enquanto modo de produção social da existência humana, caracterizado pela acumulação decorrente do surgimento da propriedade privada, vem regulando o trabalho desde o século XVIII em grande parte das sociedades (FRIGOTTO, 2005). As relações de produção capitalistas, em contraposição ao modo de produção feudal que as antecederam, visavam tornar o homem livre para vender sua força de trabalho, transformando-o em mercadoria. Surgiu, então, o trabalho como emprego ou trabalho assalariado, que não possui valor de uso, mas valor de troca: troca-se trabalho por salário, que por sua vez é o que possibilita ao homem adquirir meios de sobrevivência. (CODO, 2002; FRIGOTTO, 2005; MARX, 1982). Nos dizeres de Codo (2002, p. 144):

[...] a sobrevivência do homem passa a depender não de sua ação (ou de seu trabalho) [em si mesma], mas sim do trabalho social (ação social), e por outro lado, obviamente, sua ação deixa de ser definida por suas necessidades e passa a ser definida por critérios sociais. Ocorre aqui um primeiro processo de alienação, no sentido de separação entre ação e sobrevivência humana, o trabalho perde sua especificidade e se transforma em valor abstrato, confundindo-se com a moeda que o representa.

Assim como o trabalho se transformou na transição do feudalismo para o capitalismo, o mesmo aconteceu com o trabalhador, que de escravo passou à

mercadoria. O trabalhador, concebido como mercadoria, pode ser caracterizado como alienado (transfere a outrem seu direito de propriedade), isto é, ele não possui controle sobre o que produz, uma vez que o produto de seu trabalho não lhe pertence, e sim a seu empregador. Nessa configuração, tem-se uma situação de exploração e alienação do trabalhador, mascarada pelo contrato de trabalho que, no capitalismo, consiste em uma forma de legalizar a exploração e a desigualdade social. (FRIGOTTO, 2005)

Essa desigualdade social, resultante das relações de poder e de classe que marcam modo de produção capitalista, é justificada, no discurso ideológico do capitalismo, como fruto do esforço ou mérito pessoal. Transmite-se, assim, uma falsa ideia de que a riqueza ou acúmulo de bens é consequência do merecimento individual ou da dedicação pessoal, enquanto a pobreza em consequência falta de esforço e de mérito. (FRIGOTTO, 2005)

Se essas ideias são falsas, de que maneira foram inculcadas em nossa sociedade, a ponto de compor valores fundamentais que permeiam as relações dos homens que permeiam as relações entre os seres humanos Este ponto é explorado por Frigotto (2005), para quem as escolas e os meios de comunicação social exercem um papel crucial de inculcação ideológica. Educar, nesse sentido, trata-se de uma prática social não-neutra, mediadora e formadora da sociedade, que pode contribuir para a manutenção do *status quo* ou para transformá-lo, “desmontando” a ideologia capitalista. Nesse sentido:

[...] os processos educacionais tem o mercado e o capital como medida de tudo, em função do privilégio de poucos. Mas a história vem mostrando que eles [os processos educacionais] podem constituir-se em instrumento de crítica em relação a essas relações sociais e, também, promotores de uma nova sociedade que afirme o ser humano como *medida de todas as coisas* e os bens do mundo como bens de uso de todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2005, p. 24, grifos do autor)

Assim, torna-se difícil desvincular as questões sobre educação e trabalho docente das discussões acerca do sistema capitalista e suas influências na escola, uma vez que esta “[...] é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes opostas; portanto, a escola sofre determinação do conflito de interesses que caracteriza [essa] sociedade” (SAVIANI, 2012, p. 30)

O trabalho docente emerge como aquele que pode oportunizar as condições para a superação da alienação, na medida em que pode contribuir para desmascarar ideologias e construir conhecimento de forma crítica, uma vez que a desmistificação ideológica consiste em um ato educativo, ético e político fundamental. Nesse sentido, Bernardes (2014, p. 26) acresce que “[...] o trabalho docente possui ainda uma função social-pública, a de profissional da educação que tem o dever público e ético de ensinar, e, por meio do seu trabalho, garantir o direito de aprender dos estudantes”. Frigotto (2005, p. 24) aduz que:

[...] nosso esforço como educadores é, ao mesmo tempo, de nos capacitarmos para ajudar os educandos a ler criticamente a realidade embrutecedora e mutiladora de vidas sob a sociedade capitalista e lutar por mudanças que não se constituam em reforço a essa sociedade, como as políticas compensatórias ou de filantropia no âmbito social, econômico e educacional, e sim que apontem para novas relações sociais.

É interessante observar que o autor escolheu a expressão “esforço” para se referir a duas atividades que, para ele, compõem o trabalho docente: ensinar os estudantes a realizarem uma leitura crítica da realidade e, paralelamente, engajar-se na luta para modificar essa realidade. Pode-se pensar que tais feitos requerem esforço porque se situam na contracorrente do trabalho alienado⁵ no capitalismo. Requerem crítica e autocrítica e por isso não se trata de ações automáticas; pelo contrário, exigem um afastamento da realidade para percebê-la melhor e para buscar uma compreensão que vá além das aparências. Supõe-se que, por essa razão, a expressão “nosso esforço como educadores” tenha sido mais efetiva do que, por exemplo, “nossa função como educadores”.

Contudo há uma tênue linha entre reconhecer esforços necessários no âmbito do trabalho docente e contribuir para a perpetuação do que Arroyo (2007) chamou de “modelos ideais de docência” (ou de docente), que concebem o professor como um protótipo idealmente crítico e transformador. Há de se desenvolver, nesse sentido, uma postura cuidadosa não definindo o trabalho docente a partir de como um professor deveria ser, que Santos (2016) denominou de “identidade docente mítica”, mas procurando compreender como e em que contexto e circunstâncias

⁵ Na visão de Frigotto (2005, p. 17 e 18), alienar é a palavra que vem do latim e significa *transferir a outrem o seu direito de propriedade*. O contrato de trabalho, sob o capitalismo, é uma legalização da desigualdade ou uma exploração legalizada. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho.

este trabalho tem sido produzido. É nesse cotidiano concreto que se cria e transforma a docência, e por isso, torna-se crucial entender como a estrutura organizativa influencia o trabalho docente.

De acordo com Santos (2014), o trabalho docente na contemporaneidade pode ser caracterizado pela intensificação e precarização, com transformações nas relações de trabalho, em especial entre professores e alunos, marcadas pela heterogeneidade e pela massificação do ensino. Para a autora:

[...] a história do trabalho docente relaciona-se com a história do trabalho em sua totalidade. A trajetória dos professores, do ensino e da escola foi, ao longo do tempo e com as transformações econômicas, políticas e sociais, marcada pela intensificação do trabalho, por vezes não acompanhada das condições adequadas à sua realização, e pelo surgimento constante e exponencial de novas demandas [nem sempre educativas], que estabeleceram um cenário de tensões e dilemas que exigiram e exigem do professor a revisão constante de sua formação e de sua profissionalidade. Tamanha 'elasticidade' exigida para responder às questões do seu cotidiano profissional posicionam o professor na fronteira entre o sentido e a falta de sentido em seu trabalho, gerando reflexos em sua identidade, qualidade de vida e saúde. (SANTOS, 2014, p. 1)

Dispondo dessa exposição teórica sobre o trabalho e o trabalho docente, passa-se para uma discussão específica acerca do Serviço de Atendimento Educacional Especializado, e para tanto há que se iniciar com uma discussão sobre a Educação Especial.

A Educação Especial pode ser entendida como uma modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e modalidades de ensino e tem o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009).

Essa noção de Educação Especial como “modalidade de ensino” que permeia os discursos legais nacionais foi problematizada por Garcia (2004, p. 1), cuja análise revelou que:

[...] as políticas de inclusão, do ponto de vista da sua proposição, compreendem todos os tipos de atendimento educacional direcionados aos sujeitos com “necessidades educacionais especiais”, independentemente de estarem localizados na rede regular de ensino ou em instituições especializadas. Essa discussão adquire maior complexidade ao se observar que a proposta educacional para a área relaciona educação especial e educação básica, permitindo a apreensão segundo a qual só seriam “inclusivos” os trabalhos realizados no ensino regular. Contudo, a compreensão de educação especial como “modalidade educacional” parece ser o argumento crucial para que a política pública de educação especial

em vigor seja divulgada como “inclusiva” em todos os seus desdobramentos.

A necessidade de ofertar um serviço especializado em âmbito escolar para atender aos estudantes público-alvo da Educação Especial pode ser pensada a partir da compreensão de que a escola brasileira está inserida em um sistema capitalista e se vê enredada na trama da produção das desigualdades sociais. Segundo Michels e Garcia (2011, p.219),

[...] o discurso da diversidade, ao mesmo tempo em que chama a atenção para o direito à educação dos sujeitos “excluídos”, está a serviço de um acesso desigual à cultura humana. Os processos de democratização do acesso que estão sendo propostos operam por meio de seleção e diferenciação internas aos sistemas de ensino e às escolas.

Nesse sentido, quando se consideram os processos comumente denominados de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial no ensino regular, há de se ponderar que tal processo não é uma via de mão única e não se dá sempre do mesmo modo, podendo inclusive ocorrer de forma perversa. A inclusão perversa é um fenômeno social no qual “[...] o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, sofrendo muito neste processo de inclusão social” (SAWAIA, 2011, p. 12).

Entendendo que fenômenos sociais como a “dialética exclusão/inclusão”, também encontram expressão nos espaços escolares, torna-se imprescindível compreender a escola, do modo como concebe Saviani (2012), como sendo parte integrante do todo social e, portanto partícipe desses movimentos. O autor considera que a escola deve servir aos interesses da população, assegurando a educação como direito fundamental de todos e proporcionando aos estudantes a possibilidade de acessar e construir conhecimentos historicamente acumulados, fornecendo-lhes instrumentos para a sua participação crítica no contexto social.

O Atendimento Educacional Especializado diante das transformações nas discussões e políticas nas últimas décadas referente a Educação Especial, principalmente quanto a sua implementação, se configura como uma modalidade/serviço direcionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com caráter complementar e/ou suplementar e não como um substituto do ensino regular, para que o

atendimento possa ser de fato constituído não basta apenas ofertá-lo nas escolas regulares como vem ocorrendo hoje em diversas escolas do país e do estado de Santa Catarina, é preciso e necessário propiciar condições adequadas a todas as escolas, e isso implica não somente a disponibilização de recursos materiais mas, como também a garantia de acesso aos ensinamentos que a escola oferta, a relação de parceria e participação das famílias, investimento em formação docente dos profissionais e sobretudo suporte as necessidades apresentadas pelos professores que irão atuar no AEE. Conforme a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, este:

Por causa dessas concepções, as transformações causadas pelas políticas e discussões nas últimas décadas referentes, principalmente, à implementação da Educação Especial, resultou na atual configuração do Atendimento Educacional Especializado como uma modalidade/serviço direcionada aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com caráter complementar e/ou suplementar e não como um substituto do ensino regular. No entanto, para que o atendimento possa ser de fato constituído, não basta apenas ofertá-lo nas escolas regulares como vem ocorrendo hoje em diversas escolas do país e do estado de Santa Catarina. É necessário também propiciar condições adequadas a todas as escolas, e isso implica não somente em dispor de recursos materiais, mas também em garantir o acesso aos ensinamentos oferecidos pela escola, incentivando a relação de parceria e participação das famílias, investindo na formação dos profissionais e sobretudo dando suporte às necessidades apresentadas pelos professores do AEE. Conforme a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE, este:

[...] 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, p. 1)

Fazendo referência aos serviços de apoio propostos na política da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Ferreira e Michels (2013) observaram que

deles constam: o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE); o Serviço de Atendimento Especializado (SAESP); o Atendimento em Classe (AC), realizado por profissionais como o Professor Intérprete, Professor Bilíngue, Segundo Professor, Instrutor de LIBRAS e Professor Guia-Intérprete; o Serviço de Atendimento Alternativo (SAA); o Serviço Pedagógico Específico (SPE); o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD); e, por fim, o Técnico da Área de Saúde e o Acompanhante Terapêutico.

Considerando que o foco desta investigação reside sobre o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE), esta revisão teórica se deterá especificamente sobre este serviço de apoio, que segundo a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2006), deve ser um serviço organizado, pelo poder público, no Sistema Estadual de Ensino, preferencialmente na rede regular de ensino, direcionado a atender “[...] todas as peculiaridades educacionais das pessoas com deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (SANTA CATARINA, 2006, p. 30).

Percebe-se que o público-alvo da Educação Especial citado na política estadual difere, em parte, daquele apresentado na política nacional. Isso porque a terminologia “condutas típicas” abarca, além dos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que são contemplados na política nacional, os estudantes com Transtorno Hipercinético ou do Déficit da Atenção com Hiperatividade/Impulsividade (TDAH/I).

Assim, nas escolas tem-se utilizado a expressão “transtorno de comportamento” como sinônimo de “condutas típicas”, incluindo nesta categoria os educandos com dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar, transtorno de conduta e uma série de outras manifestações de ordem social e econômica que interferem no comportamento e no processo de ensino e aprendizagem.

Diante dessa problemática, esse documento resolve manter a nomenclatura “condutas típicas”, no entanto, esses educandos serão identificados como aqueles que apresentem os seguintes quadros:

» Transtornos Hipercinéticos ou do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade;

» Transtornos Globais do Desenvolvimento. (SANTA CATARINA, 2006, p.28)

As diferenças entre as políticas nacional e estadual de Educação Especial podem ser explicadas pelo fato de se reservar, ao estado de Santa Catarina neste

caso, autonomia no delineamento dos caminhos da Educação Especial. Na própria Política de Educação Especial de Santa Catarina, explica-se que:

[...] na qualidade de dirigente de educação especial, **reforçamos a autonomia de nosso Estado quanto à definição dos rumos da política de educação especial**. Assim, por exemplo, mantivemos alguns conceitos, como o de deficiência mental, elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial – FCEE, e as diretrizes quanto ao educando com severos comprometimentos mentais que, em idade escolar, poderá, a critério da família, estar matriculado em escolas regulares ou em centros de atendimento educacional especializados. (SANTA CATARINA, 2006, p. 5, grifo nosso)

Ferreira e Michels (2013) debruçaram-se sobre o estudo dessa política, analisando-a sob a perspectiva da organização e implementação de serviços no campo da Educação Especial. Em entrevista realizada com gestores da Secretaria Estadual de Educação (SED), da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e da GERED (Gerência Regional de Educação), as autoras compreenderam que os SAEDEs são supervisionados e assessorados pela SED e FCEE, seguindo características semelhantes ao AEE, devendo ser realizado no contraturno do ensino regular e, preferencialmente, na própria escola. Pode ser conduzido pelo professor em sala ou de forma itinerante, conforme destacado no “Programa Pedagógico”:

- » em sala – quando o Serviço for implantado em uma unidade escolar da rede regular ou congênere, com atendimento organizado em sessões, conforme orientações das Diretrizes, ou;
- » itinerante – quando não houver possibilidade de acesso do aluno ao polo ou não houver número mínimo de alunos para compor turma, deverá ocorrer o deslocamento sistemático do professor – atendimento itinerante – para as escolas nas quais os alunos estão matriculados, garantindo-lhes atendimento semanal. (SANTA CATARINA, 2009, p.26)

Desse modo, “o SAEDE pode ser realizado na sala, implantada em uma escola (regular ou especial) e, caso não seja possível implantar tal serviço, um professor realizará o serviço de itinerância” (FERREIRA, 2011, p.168). Segundo a mesma autora,

[...] em entrevista com o Gestor da FCEE, foi esclarecido que o SAEDE itinerante poderá ocorrer quando os alunos que necessitam do atendimento de SAEDE não consigam freqüentá-lo em função das distâncias, falta de transporte ou de ter que se deslocar no mínimo duas vezes na semana para receber o atendimento. (FERREIRA, 2011, p.168)

Já a entrevista realizada com professores do SAEDE por Ferreira e Michels (2013), revelou que o “diagnóstico” compreende o eixo organizador dos aspectos pedagógicos dos atendimentos, podendo estes serem conduzidos de maneira individual ou em grupo. A relação entre o SAEDE e o ensino regular ocorre pela participação do professor especializado em reuniões e conselhos de classe; bem como se dá por meio de orientações do professor especializado para o professor da sala comum, a fim de aprimorar as estratégias e recursos pedagógicos do trabalho do professor de sala regular junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Por fim, segundo o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009), os processos de avaliação pedagógica dos estudantes são realizados a partir de relatórios anuais realizados pelas professoras de sala regular e indicam o progresso dos estudantes nos atendimentos do SAEDE.

As principais considerações de Ferreira e Michels (2013) acerca da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços de apoio apontaram que há três setores da administração pública estadual (SED, FCEE e GERED) que elaboram e implementam essa política, o que pode indicar uma perspectiva de gerenciamento⁶ sobre os encaminhamentos educacionais, bem como uma fragmentação, considerando que cada setor encaminha uma parte do processo.

Analisando os depoimentos de docentes expondo sobre como se organizam e se estruturam as ações e estratégias dos serviços de apoio oferecido pelo estado Santa Catarina aos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, foi possível identificar que o laudo médico com diagnóstico do educando aparece como ponto de partida para a organização dos referidos serviços disponibilizados na área de Educação Especial no estado. O SAEDE, por exemplo, é dividido em tipos conforme a área de atuação exigida pelo diagnóstico:

- **SAEDE/DA [Deficiência Auditiva]:** objetivo de promover o ensino e a aprendizagem da LIBRAS e do português escrito para alunos com diagnóstico de DA ou surdez que serão encaminhados pelo CAS após avaliação diagnóstica e funcional. A estrutura deste SAEDE será por grupos de atendimento ou individual, observando o uso da mesma modalidade de educação e mesmo nível de desenvolvimento;

⁶ Perspectiva de gerenciamento é definida do Garcia e Michels (2014) como um modo de controle do financeiro e administrativo por parte do sistema público sobre o trabalho docente e rendimento dos estudante com base para a delimitação dos índices da educação tais como: Ideb, Provinha Brasil, etc.

- **SAEDE/DM [Deficiência Mental]:** o objetivo do serviço é a autorregulação da estrutura cognitiva, mediante investigação de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no processo de aprendizagem dos alunos com DM, além da qualificação da estrutura de pensamento e desenvolvimento dos processos mentais. Os alunos são encaminhados pela FCEE após avaliação diagnóstica e funcional. A estrutura deste SAEDE será por grupos ou individual, mas em caráter temporário;
- **SAEDE/DV [Deficiência Visual]:** o objetivo do serviço é de trabalhar a autonomia e independência do aluno com DV. Este SAEDE se caracteriza por ser um conjunto de procedimentos diferenciados voltados à estimulação e a utilização de recursos e instrumentos específicos para auxiliar no processo de apropriação e produção do conhecimento. Os alunos são encaminhados e retirados do SAEDE por meio do Serviço de Reabilitação Visual –SRV. Os atendimentos poderão ser em grupo ou individual;
- **SAEDE/TGD [Transtornos Globais do Desenvolvimento]:** o objetivo é de desenvolver habilidades que estão defasadas nas áreas da comunicação, interação social, interesses, autonomia e uso da imaginação. Este tipo de SAEDE ainda está em fase de pesquisa;
- **Demais SAEDEs:** há previsão de SAEDEs para a DF [Deficiência Física], surdocegueira, DMU [Deficiências Múltiplas], TDAH/I [Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade/Impulsividade] e altas habilidades que estão em processo de investigações metodológicas. (FERREIRA & MICHELS, 2013, p. 18)

A própria FCEE dispõe de equipes e instituições por ela designadas para realizar a avaliação diagnóstica dos educandos e descrever, em seus encaminhamentos, “[...] os serviços de educação especial, bem como a necessidade ou não de contratação de profissionais para a efetivação do processo inclusivo” (SANTA CATARINA, 2006, p. 37).

Essa perspectiva diagnóstica, atual guia para organização do SAEDE da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, pode ser entendida como expressão histórica da constituição da Educação Especial baseada em conhecimentos da biologia, medicina e psicologia. Apoiada em Skrtic (1996), Michels (2005, p. 270) apontou que, “[...] em grande medida, a discussão da Educação Especial continua tendo como base o modelo médico-psicológico”. De acordo com a referida autora, a persistência desse modelo na formação dos profissionais da Educação pode ser percebida:

[...] pela análise das disciplinas e suas respectivas ementas. Nelas se encontra a manutenção da compreensão do fenômeno educacional relacionado ao aluno considerado deficiente, pela base biológica e, de maneira mais acentuada, pela Psicologia. A reiteração dessas bases de conhecimento retira da Educação a compreensão da deficiência e da própria ação pedagógica como fato social. Sob os auspícios do modelo médico-psicológico, o aluno é responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso escolar, os quais são explicados pelas marcas de deficiência. Tal visão tem sido hegemônica, encobrendo a compreensão segundo a qual os

sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais. Como superar, então, o processo de exclusão escolar? (MICHELS, 2005, p. 270)

Se hoje a Educação Especial é entendida como não substitutiva ao processo de escolarização na sala comum, seria possível afirmar que houve uma evolução na trajetória da Educação Especial? As discussões realizadas por de Michels (2005, p. 256) ajudam a compreender que as funções da Educação Especial de apoiar, complementar e suplementar, embora concebiam “[...] mudanças na organização desta modalidade educacional, também corroboram com sua manutenção na condição histórica de subsistema, uma vez que reafirmam a ruptura entre a Educação Regular e a Educação Especial”. Mais adiante em seu texto, a autora esclarece que “[...] a Educação Especial existe pela sua exclusão do ensino regular, pela negação, ou seja, pela contradição presente no processo educacional” (MICHELS, 2005, p. 257).

Assim, essa forma de conceber a educação especial diferente da educação como um todo tende a manter um distanciamento do que hoje se chama educação regular. Essa ruptura, por sua vez, preservará resquícios do passado, como a exclusão e a segregação. Para Michels (2005, p. 257), “[...] é nesta relação de contradição, negação e afirmação que a Educação Especial vem se constituindo historicamente como aquela que atende indivíduos que fogem dos padrões considerados normais”, assim considerados de acordo com critérios construídos socialmente.

Michels (2005) e Bueno (1993) compreendem que a Educação Especial vem se constituindo historicamente enredada na contraditória trama social e econômica que caracteriza as sociedades capitalistas. Essa trajetória, por sua vez, parece ter efeitos “[...] não somente o processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados deficientes, mas também orienta a formação dos professores para a área” (MICHELS, 2005, p. 258), implicando no processo de escolarização como um todo.

Com o intuito de consolidar o AEE, o Ministério da Educação (MEC) implementou as Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas públicas, para assim disponibilizar “recursos com o intuito de assegurar aos estudantes condições de acesso, participação e desenvolvimento da aprendizagem” (BERNARDES, 2014, p.17).

Cabe ressaltar que, com a instituição da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina de 2006, as Salas de Recursos e os Serviços de Apoio Pedagógico foram reorganizados e renomeados, passando a ser denominados de Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE.

Segundo o Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009), as legislações vigentes enfatizam o direito aos estudantes de frequentarem espaços educacionais regulares e o dever do Estado em disponibilizar, além do ensino regular, serviços educacionais especializados para os que deles necessitam. O SAEDE está legitimamente assegurado por determinações legais, como por exemplo, o Artigo 208, inciso III, da Constituição Federal de 1988 que se refere ao atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiência”, preferencialmente na rede regular de ensino – e os artigos 58 e 59 da LDBEN:

Art. 58

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

§ 2º - O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

Art. 59 – Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

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

Ainda, segundo o Programa Pedagógico Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009) o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE tem como objetivo proporcionar aos estudantes da Educação Especial matriculados nas escolas regulares avanços no processo de ensino aprendizagem. Esse serviço caracteriza-se, segundo o mesmo documento, por ser um espaço aberto para a investigação e também para a produção de ensino e aprendizagem, assim possibilitando aos estudantes que utilizam esse serviço a construção e conseqüentemente apropriação do conhecimento.

O SAEDE foi implantado no Estado de Santa Catarina no ano de 2006, assegurado pela Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006), garantido pela “Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2009) e também pelo “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b). Segundo este último as chamadas salas de recursos passam a ser denominadas como:

(...) Serviços de Atendimento Educacional Especializados - SAEDEs, designados por sua área de intervenção, com caráter complementar ou suplementar, implantados na rede regular de ensino ou em centros de atendimento especializados mantidos pelas APAEs. (SANTA CATARINA, 2009b p.6)

No SAEDE o atendimento educacional pode ser realizado em pequenos grupos, o que não significa atender em grupos homogêneos, por patologias e/ou desenvolvimento. Os grupos devem se constituir por educandos com a mesma faixa etária e em diversos níveis de processo de conhecimento. Estes grupos serão formados levando-se em conta a quantidade de alunos por escola, a disponibilidade de horários das professoras e as necessidades dos estudantes.

Segundo a FCEE, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado-SAEDE, caracteriza-se por:

- Espaço de investigação e produção de alternativas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem, que possibilitem aos educandos a construção, ampliação e apropriação do conhecimento científico.
- Atendimento com objetivos, metas e procedimentos educacionais diferenciados do ensino regular, não sendo ensino particular e ou reforço escolar.
- Ação coletiva, sistematicamente avaliada, integrada ao trabalho cotidiano da escola, envolvendo: direção, especialistas, integradores de ensino da GEECT (Gerência de Educação, Ciência de Tecnologia), SAEDE, professores, pais e alunos.

O atendimento nesse serviço segue exigências do Programa Pedagógico Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009, p.24) destacando que a frequência do estudante no SAEDE deve atender às seguintes orientações:

» Educação infantil - preferencialmente, no período oposto e, dependendo das condições da criança e da família, no mesmo período de frequência na instituição de educação infantil;

» Ensino fundamental, ensino médio e modalidades da educação básica – obrigatoriamente no período oposto ao da frequência no ensino regular.

A formação de professores para a Educação Especial no Brasil passou ao longo dos anos por diversos contornos nos diferentes estados do país, onde segundo Mendes (2011, p.133), “alguns priorizaram os estudos adicionais para professores do ensino regular do nível médio, outros investiram na formação em nível de pós-graduação [...] e outros investiram ainda na formação específica em nível superior”.

Para que esse serviço ocorra conforme os requisitos solicitados em lei, é necessário que o profissional atenda a alguns critérios, conforme citado no item 4.3.3 do Programa Pedagógico da Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009, p. 27):

- 1° - Efetivo, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 2° - Efetivo, graduado em Pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 3° - Efetivo, graduado na área da Educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 4° - Admitido em caráter temporário, pós-graduação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 5° - Admitido em caráter temporário, graduado em Pedagogia, com habilitação em educação especial e experiência comprovada na área em que pretende atuar.
- 6° - Admitido em caráter temporário, graduado em pedagogia e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 7° - Admitido em caráter temporário, graduado na área da educação e com experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.
- 8° - Efetivo ou ACT com formação em nível médio, magistério e experiência comprovada em educação especial na área em que pretende atuar.

Pode-se entender que esse professor, tal como apresentado no Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009), trata-se de um docente que pode ter formação em nível superior ou médio e experiência comprovada na área em que pretende atuar podendo sua contratação ser efetiva ou em caráter temporário.

Chama a atenção o fato de que o professor do SAEDE possa ter formação em nível médio, desde que combinada à comprovação de experiência na área de Educação Especial. Parece haver, neste caso, uma clara prevalência do critério *experiência* sobre o critério *formação*: enquanto a formação pode ser variada (nível

médio, magistério ou nível superior em Pedagogia/Educação), a experiência na área de atuação se mantém como requisito padrão em todos os oito critérios elencados no referido Programa.

Além disso, possibilitar tais variações no requisito *formação* consiste em uma maneira de tratá-las como equivalentes. Assim, parece ter menor importância se a formação do profissional é de nível médio, magistério ou superior, pois o que de fato é mais relevante para um docente atuar no SAEDE é a experiência prévia na área de Educação Especial. Esta parece ser uma das mensagens contidas nas entrelinhas do Programa Pedagógico em questão.

Também se considera, em concordância com Michels (2004), haver um reforço para que a formação docente ocorra no nível mais baixo, quando se admite que esta possa ser realizada tanto em nível médio quanto superior. A mesma autora ajuda a compreender ainda que a “[...] a história da formação de professores em geral, e especificamente, a dos professores para a Educação Especial, é composta de ambiguidades” (MICHELS, 2004, p. 29).

Em um dicionário da língua portuguesa, explica-se que ambiguidade diz respeito a algo que tem ou pode ter vários sentidos, apresenta falta de clareza e/ou imprecisão (AULETE, 2012). Nesse sentido, compreende-se que a autora supracitada acerta na escolha do termo para caracterizar a formação docente na Educação Especial. Explicando o uso da ambiguidade enquanto categoria conceitual, Michels (2005b, p. 2) salientou que:

[...] a ambiguidade, na formação de professores, apresenta-se com mais de uma possibilidade, o que gera indefinição. Há, sim, indicações e encaminhamentos de como deve ocorrer essa formação, mas, normalmente considera-se mais que uma possibilidade. [...] Porém, não podemos pensar que esta ambiguidade é própria da formação de professores. Ao contrário, ela é constituída e constituinte na/da forma como a sociedade está organizada. É na forma de organização capitalista que a formação em tela ocorreu e está sendo analisada, e essa traz a ambiguidade como sua expressão. [...] Parto, então, do pressuposto de que a formação de professores no Brasil está marcada por ambiguidades tais como as referentes ao *locus*, ao nível no qual ela ocorre, ao tempo dedicado para ela, e a quem ela se destina.

Seguindo nessa linha, o que Araújo (2015) destaca a respeito da formação do Segundo Professor de Turma (SPT) no estado de Santa Catarina pode ser aproveitado como uma reflexão pertinente aos professores do SAEDE na mesma

rede de ensino:

[...] cabe destacar que a habilitação prevista para o SPT [Segundo Professor de Turma] e a forma de contratação do mesmo **não garantem que a sua formação seja específica em EE** [Educação Especial], uma vez que alunos do curso de pedagogia, por exemplo, podem assumir a função. Esse não é só um posicionamento relativo ao SPT, é na realidade, uma fragilidade dos modelos expostos pela LDBEN/1996 para professores de EE, que dão abertura para que eles tenham formação inclusive de nível médio. É possível constatar que **a profissão do professor de EE especializado está sendo descaracterizada quando se permite que professores sem formação específica possam executar as funções que seriam relativas à formação de um especializado**. Em contrapartida, esses profissionais nomeados professores estão executando tarefas de cuidadores, o que demonstra uma **desfiguração das funções docentes**. Podemos afirmar, a título de conclusão, que **o modelo de professor de EE proposto por SC [Santa Catarina] é ambíguo, podendo ter múltiplos tipos de formação e atribuições**. (ARAÚJO, 2015, p. 161, grifo nosso)

A mesma autora se refere ainda ao que denomina de “frouxidão da formação”, ou seja, uma formação “solta” de um profissional cuja permanência na rede de ensino pode revelar indícios de precarização do próprio trabalhador e, por consequência, um descaso com o processo de escolarização dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial (ARAÚJO, 2015).

Seguindo com as discussões a respeito da formação de professores no campo da Educação Especial, Garcia (2013) auxilia na compreensão desta a partir de uma perspectiva histórica:

[...] a formação de professores de educação especial no Brasil tem em sua história um conflito de lócus e de nível. Tal formação foi “elevada” ao nível superior com o parecer n. 295/1969 (Bueno, 1999). Até então, os professores de educação especial eram formados como professores primários, buscando o conhecimento específico no próprio exercício profissional, na lida com os alunos ou em cursos oferecidos por instituições especializadas. No final dos anos de 1960 e início dos 1970, a educação especial passa então a integrar os cursos de pedagogia, com a criação das habilitações em áreas específicas de deficiência. Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), reiterou a possibilidade de os professores de educação especial serem formados também nos cursos de magistério de nível médio. (GARCIA, 2013, p.112)

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 da lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL 2001), é preciso habilitar dois distintos perfis de professores para atenderem os estudantes público alvo da Educação Especial nas salas de aulas regulares:

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

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

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O maior desafio a ser enfrentado pelas políticas de formação para o professor de EE é intermediar de modo a tornar menos fragmentada a condição do trabalho do professor. Condição essa de trabalho, muitas vezes precária e sobrecarregada que pode acarretar nas suas ações e práticas e nas dos demais profissionais da escola salvo que este está diretamente ligado com toda a escola.

“[...] os “novos” encaminhamentos das políticas de Educação Especial proferidos nos documentos legais e orientadores, nacionais e estaduais, na perspectiva da educação inclusiva trazem elementos que

perpetuam a história da educação especial no Brasil. O mesmo ocorre na política de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, na qual se evidenciam vertentes pedagógicas presentes há muito tempo nessa área.” (LEHMKUHL, 2015, p.16)

Neste contexto é necessário que as políticas públicas tenham clareza sobre a prática que se busca e a realidade que se vivencia. Fazendo isso será possível propiciar um trabalho mais humanitário e mais formador capaz de atender de modo mais próximo as necessidades dos estudantes. Completando essa ideia Aguiar (2010, p.185) relata:

Refletir em profundidade sobre a constituição de professores na contemporaneidade faz-nos reconhecer que há uma configuração estruturada no cenário mundial com determinações de várias ordens e com predominância da esfera econômica. É nesse emaranhado complexo que o sistema educacional se encontra inserido. Por isso, tomar conhecimento de tal estrutura e procurar entendê-la é o caminho para que a discussão sobre a formação não fique restrita apenas ao espaço/tempo da aula, mas que seja pensada em toda a sua complexidade de relação social.

Segundo Bernardes (2014, p. 44), “[...]não basta oferecer o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares, há principalmente que se proporcionar condições a todas as escolas e a cada escola[...]” para que de fato o atendimento proposto se consolide e o docente passe a exercer sua função fundamental no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a função social-pública, “[...] a de profissional da educação que tem o dever público e ético de ensinar, e, por meio do seu trabalho garantir o direito de aprender dos estudantes”(BERNARDES, 2014, p.26).

A escola hoje reflete a desigualdade social existente numa sociedade que, apesar de se denominar democrática, na verdade não é. Hoje a escola busca sua identidade em meio a uma política educacional voltada para a qualidade total, modelo de gestão herdado das empresas cuja finalidade é diminuir custos. Saviani (2012, p.29) destaca que a escola “[...] vem sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração”. Assim reforça o seu caráter marginalizador e segregador. Diante desse cenário é praticamente impossível desenvolver com totalidade a função docente que hoje está muito mais voltada para atender aos interesses das políticas do que em desenvolver a ação de ensinar fundada num

domínio seguro do saber. Cada vez mais recai sobre o professor a obrigatoriedade de dar conta de todo o processo de escolarização dos estudantes e isso fica ainda mais evidente quando relacionado a Educação Especial.

Conforme o Programa Pedagógico Fundação Catarinense de Educação Especial (SANTA CATARINA, 2009) para a atuação em SAEDE os profissionais deverão atender algumas exigências, conforme mencionadas a seguir:

- » promover, sistematicamente, junto à equipe técnica, pedagógica e administrativa da unidade escolar, repasses técnicos referentes ao atendimento;
- » orientar e subsidiar o professor de sala de aula (ensino regular) e a turma na qual o aluno está matriculado;
- » propor intervenções pedagógicas, em sala de aula, que possibilitem a efetiva participação dos educandos no ensino regular;
- » elaborar e executar planejamento de atividades, conforme as especificidades dos alunos;
- » solicitar a colaboração do Integrador de Educação Especial e Diversidade, quando necessário, para a elaboração do planejamento de atividades pedagógicas, relatórios, cronograma de orientação para o ensino regular, avaliações e outras orientações que se fizerem necessárias;
- » registrar as assessorias para rede regular, utilizando a ficha de presença, solicitando sempre a assinatura do diretor e professor da escola orientada, bem como todas as orientações dadas à escola e à família;
- » informar a equipe técnica e administrativa da escola do ensino regular quanto às características do Serviço e as peculiaridades dos educandos atendidos no SAEDE;
- » participar de reuniões e conselhos de classes na unidade escolar onde o aluno está matriculado;
- » promover palestras, encontros com professores, funcionários, alunos, pais;
- » participar da elaboração do projeto político-pedagógico;
- » orientar o professor da classe regular quanto às adaptações curriculares no contexto da metodologia, avaliação e temporalidade;
- » participar de reuniões mensais com o Integrador de Educação Especial e Diversidade para estudo e orientação técnica referente ao trabalho realizado em SAEDE;
- » zelar pela conservação do espaço físico, dos equipamentos e materiais pedagógicos específicos do SAEDE;
- » solicitar, por escrito, ao Integrador de Educação Especial e Diversidade, assessoria técnica em educação especial, material específico para as atividades pedagógicas, reavaliação diagnósticas periódicas e outras orientações.

Dessa forma, o professor assume um papel importante que deve contribuir para a caracterização da profissão e para a configuração da cultura docente, pois é através de sua ação pedagógica que ele poderá estabelecer vínculos entre as políticas públicas abstratas e a vida fática. É nesse momento que se faz ainda mais necessário que o professor tenha clareza do seu papel diante da educação e

principalmente da Educação Especial, pois para que haja uma prática fundamentada em princípios teóricos que darão suporte a sua prática é necessário que algumas ações e concepções sejam colocadas em discussão.

Não obstante sabe-se que os desafios desse professor diante de sua ação pedagógica mudaram. Essas mudanças, segundo Hypolito, Vieira e Pizzi (2009, p. 108)

[...] afetam profundamente a identidade docente e permitem ou impõem uma nova discussão sobre os encargos e sobrecargas de trabalho que o magistério vê-se obrigado a experimentar. Essas novas mudanças na organização do processo de trabalho da escola, de natureza pós-fordista, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação.

Ainda com relação ao trabalho docente, Bueno (1999) acresce que “[...] dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência”. Observação que chama a atenção para a dificuldade de se ofertar uma educação que contemple a diversidade assegurando aos alunos público alvo da Educação Especial não somente a socialização e interação com os demais estudantes, mas principalmente a aprendizagem de conhecimentos escolarizados.

Tendo em vista compreender qual o real objetivo político da proposta da educação inclusiva referente ao professor de EE, Michels (2015, p.142) destaca que segundo a Resolução 02/2011, “[...] são considerados professores “capacitados” aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais [...]”. Esse professor que atua no SAEDE assume um papel de intermediador da política de inclusão na escola. Dentre suas atribuições ressaltadas pela Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, s/p) destaca-se o art. 9º:

[...] 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.

No que se refere à formação e prática de professores em Santa Catarina temos a Lei Complementar nº170, de 07 de agosto de 1998, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, referente ao Sistema de Ensino Estadual de

Educação segue as linhas das diretrizes nacionais. Em seu artigo 17 incumbe aos docentes:

- I - participar da elaboração do projeto político-pedagógico da instituição de educação e de seus cursos, programas ou atividades;
 - II - elaborar e cumprir o respectivo plano de trabalho, observado o projeto político-pedagógico da instituição de educação e de seus cursos, programas ou atividades;
 - III - zelar pela aprendizagem dos educandos;
 - IV - cumprir os dias letivos, ministrar as aulas programadas e participar dos períodos destinados ao planejamento, à avaliação, ao desenvolvimento profissional e demais atividades escolares extraclasse;
 - V - estabelecer, com o apoio dos demais agentes especializados da instituição, estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - VI - colaborar nas atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- § 1º - Incumbe, ainda, aos demais profissionais da educação lotados e em exercício na instituição de educação realizar as tarefas inerentes a seu campo de especialidade.
- § 2º - Os especialistas, compreendendo os administradores, os supervisores, os orientadores educacionais, e outras ocupações que forem instituídas, constituem categorias distintas, com funções próprias, a serem especificadas em lei.

Diante disso cabe ressaltar que o professor do Serviço de Atendimento Educacional Especializado tem um grande desafio não só em sua formação, mas também em seu trabalho, pois, diante de todo o atual cenário em que se encontra o sistema de ensino regular público, o processo de inclusão requer, além de métodos e técnicas que contribuam para a aprendizagem dos estudantes público alvo da Educação Especial, também a busca por construir meios que possibilitem ter um processo de escolarização que de fato colabore com a educação escolar e que ao mesmo tempo não ignore as particularidades de cada educando.

Considerando as perspectivas teóricas até aqui apresentadas prossegue-se agora para exposição dos aspectos metodológicos presentes na pesquisa destacando a abordagem utilizada, o processo de coleta de dados bem como a abordagem escolhida para analisá-los.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: DELINEAMENTO DA PESQUISA

Ao iniciar o desenvolvimento desta pesquisa, realizou-se o balanço das produções acadêmicas com o objetivo de identificar as publicações relacionadas ao tema formação do professor do SAEDE⁷ publicadas no período de 2013 a 2016⁸. A pesquisa das produções ocorreu nas seguintes fontes de consulta: Banco de teses e dissertações da CAPES; periódicos acadêmicos, como os portais Scientific Electronic Library online – SciELO e Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD). Também foram realizadas buscas nesse mesmo período em anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED nos GT8 (formação de professores) e GT15 (Educação Especial). Optou-se por esses bancos de dados por se tratarem de fontes referenciadas e especializadas na área do estudo proposto.

No total, foram encontrados 58 trabalhos, no período considerado, que abordavam a temática proposta. Após leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, constatou-se que 5 se aproximavam do tema deste estudo, porém nenhum dos mesmos atendia ao tema de modo específico, confirmando a necessidade e relevância desta pesquisa.

Utilizou-se como descritores de referência nas buscas as combinações: SAEDE/educação especial; professor do SAEDE/educação especial e professor do SAEDE/professor do AEE; professor para o AEE e formação de professor para o AEE.

Concomitantemente, foi realizada uma visita de apresentação do estudo na 23ª Gerência Regional de Educação (GERED), na qual buscou-se apresentar a intenção da pesquisa, que procura atender ao objetivo central de conhecer aspectos do trabalho e formação do professor do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville. Esse contato aconteceu diretamente com a gerente de educação em uma reunião na própria sede da 23ª GERED.

Em seguida à aprovação por parte da 23ª GERED para o desenvolvimento

⁷ A partir da implantação da Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina, 2006, as Salas de Recursos e Serviços de Apoio Pedagógico deverão ser compreendidos como Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE.

⁸ O critério para este recorte temporal era dos últimos cinco anos, contudo durante as buscas os sites consultados estavam em atualização sendo somente possível acessar 2013 a 2016.

desta pesquisa, submeteu-se o projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, que foi aprovado pelo Parecer nº 47361715.3.0000.5366, de 24 de agosto de 2015.

Aprovado o projeto de pesquisa, seguiu a proposta à coordenadora regional de educação da 23ª GERED para que fossem aplicados os questionários com as professoras do SAEDE, com autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – APÊNDICE A).

O questionário (APÊNDICE B) contém 23 perguntas, sendo 11 abertas, 5 fechadas e 7 abertas e fechadas, possibilitando, desse modo, que a participante tenha a oportunidade de complementar sua resposta. O instrumento utilizado foi organizado em dois eixos: 1) Perfil das professoras 2) Aspectos do trabalho e formação das professoras do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville.

A aplicação do questionário aconteceu em dois momentos distintos. Primeiramente, um questionário-piloto como pré-teste foi aplicado, tendo como participantes mestrandos, mestrandas e professoras da linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Mestrado em Educação da UNIVILLE, da disciplina de Seminários II – Trabalho e Formação Docente, a fim de melhorar e detalhar o instrumento.

Após as devidas alterações advindas das sugestões feitas pelo grupo de alunos e professoras da disciplina, realizou-se a segunda atividade utilizando-se o questionário-piloto, agora com duas das professoras do SAEDE participantes da pesquisa, uma delas com um ano de experiência nessa função e a outra com 5 anos de atuação. As duas foram alertadas de que se tratava de um questionário-piloto que tinha como intenção que elas sinalizassem quaisquer necessidades de alteração para, desse modo, facilitar a compreensão e preenchimento posterior. A escolha das duas professoras que responderam ao questionário-piloto se deu por trabalharem nas duas escolas com maior número de atendimentos do SAEDE em Joinville, segundo informações da 23ª GERED.

Já com os questionários-piloto em mãos, realizaram-se as alterações sugeridas e, posteriormente, foram organizados os questionários finais que seriam destinados a todas as professoras que atuam no SAEDE.

Para a entrega dos questionários, a organização ocorreu de modo que cada questionário fosse colocado em um envelope. No lado de fora de cada envelope,

foram anexados lembretes dirigidos a secretaria da respectiva escola com a data combinada e local de entrega dos questionários à pesquisadora. Os envelopes com os questionários foram entregues pela própria pesquisadora a cada uma das professoras participantes. Dentro dos envelopes, tamanho A4, também foram colocadas as cartas explicativas (APÊNDICE C), que informavam sobre como proceder diante da aceitação em participar da pesquisa. Havia também, dentro de cada um dos envelopes, duas guias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE: uma que ficaria com a professora e outra que seria devolvida juntamente com o questionário no envelope para a pesquisadora.

Ao todo, foram visitadas 21 escolas que atendem como escolas-polos⁹ por possuírem as salas do SAEDE. Esse serviço atende hoje 194 crianças, sendo elas matriculadas em turmas do ensino fundamental ao ensino médio. O município de Joinville é composto por 40 escolas da Rede Estadual, sendo que elas estão localizadas em todas as regiões do município, atendendo atualmente cerca de 27.409 alunos do primeiro ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio.

Cabe ressaltar que duas professoras trabalham em duas escolas diferentes, havendo então 19 professoras dispostas e voluntárias à participação da pesquisa. Do número total de convidadas, 16 professoras responderam ao questionário.

Neste trabalho optou-se por pesquisa qualitativa porque possibilita ao pesquisador uma posição de investigador que lhe permite considerar e analisar contextos culturais, sociais e históricos, de maneira que possa expor seus pressupostos e compreensões a fim de consolidar a pesquisa.

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador e pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – por seus comportamentos, suas respostas, falas, discursos, narrativas etc. traduzidas em classificações rígidas ou números – numa posição de impessoalidade. (GATTI e ANDRÉ, 2010, p. 30-31)

⁹ Escola-polo corresponde à instituição da rede eleita pela Gerência Regional em decorrência da disponibilidade de recursos físicos e humanos para atender às demais escolas da região. Ela é responsável por atender estudantes de diversas escolas da região, ou seja, as professoras disponibilizam o espaço da sala para atender estudantes de várias escolas. Fonte: questionário respondido via e-mail pela consultora educacional da 23ª GERED. (Junho/2016)

Em seguida será apresentada a forma de análise dos dados coletados na pesquisa.

2.1 Processo de Análise de Dados

Para melhor organização dos dados, primeiramente os 16 questionários foram identificados por letra e número, exemplo: Professora 1= P1, Professora 12= P12 etc., favorecendo, desse modo, a identificação de cada participante da pesquisa. Posteriormente a esse processo de identificação dos questionários, os dados foram integralmente digitados em planilhas do programa Excel, a fim de organizar e facilitar a análise tanto das questões abertas quanto das fechadas. As questões também foram identificadas para que se localizasse, de maneira prática, cada uma das professoras e suas respectivas respostas quando necessário.

Para analisar as respostas, agora chamadas e compreendidas como dados, foi utilizada a análise de conteúdo, que se justifica, segundo Franco (2012, p. 10), como “(...) procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção de conhecimento”.

Os dados encontrados nesta pesquisa por meio das respostas dos questionários passaram a ser entendidos como mensagens, e “é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p. 12), que nos proporciona o ponto de partida para a análise de conteúdo.

Com base na proposta da análise de conteúdo, as planilhas e gráficos foram sendo devidamente organizados, digitados e impressos, para, assim, ser realizada uma pré-análise desses dados, que, conforme Franco (2012, p. 53):

[...] corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais, mas tem por objetivo “preâmbulos” a serem incorporados quando da constituição de um esquema preciso para o desenvolvimento das operações sucessivas e com vistas à elaboração de um plano de análise.

Dando continuidade à análise, procurou-se perceber indicadores de recorrência, contradição e complementaridade para categorizar os dados permitindo

uma melhor compreensão do conjunto de possibilidades e estabelecendo uma relação entre os dados descritos, a teoria e o contexto histórico no qual eles foram produzidos. Assim, por meio desse processo que se inicia “(...) pela descrição de significado e do sentido atribuído por parte dos respondentes, salientando-se todas as nuances observadas” (FRANCO, 2012, p. 66), que foram sendo criadas as categorias à medida que surgem as respostas.

Referente às categorias a serem abordadas, todas foram definidas *a priori*. Considerando-se as questões de pesquisa: Como se caracteriza a formação da professora do SAEDE? Como a professora do SAEDE compreende o seu trabalho? Como se constitui o trabalho da professora do SAEDE junto aos demais profissionais da escola? Pondera-se que “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2012, p. 63).

Para compreensão da análise dos dados desta pesquisa, primeiro será exposta uma contextualização do *lócus* em que o estudo foi realizado. Em seguida, será realizada uma caracterização do perfil destas e uma discussão das categorias de análise supracitadas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

Para apresentar as discussões que se constituem por meio das respostas das professoras e do aporte teórico deste estudo, este capítulo está disposto em tópicos que foram organizados para melhor expor as análises dos aspectos que envolvem a formação do professor do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville. O primeiro tópico traz uma sucinta contextualização da rede onde foram aplicados os questionários. No segundo tópico, será apresentado de modo breve o perfil das participantes para poder identificar quem elas são, a fim de perceber características importantes na estruturação das análises. Os tópicos subsequentes referem-se às categorias de análise que foram elaboradas com base na análise de conteúdo.

3.1 Contextualização sobre o SAEDE na Rede Estadual de Ensino em Joinville

Iniciando pelo tópico referente ao *lócus* desta pesquisa, pode-se dizer que este compreende a cidade de Joinville, que se localiza no litoral nordeste de Santa Catarina e é considerada a cidade mais populosa do estado, à frente da capital Florianópolis. Segundo dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/2010, a cidade possuía 515.288 mil habitantes, sendo que, desse total, 69.221 em 2012 eram de matrículas no ensino fundamental, segundo dados da mesma fonte. Cabral (2016, p.40) afirma que “Joinville, conforme a publicação no ‘Joinville em números 2012’, atende seus municípios em todas as etapas de escolarização, nas esferas do Ensino Público e Privado”.

Após a LDBEN/1996, a Rede Estadual de Ensino foi aos poucos deixando de atender à Educação Infantil, passando a manter o seu foco no atendimento no ensino fundamental e médio. A maior demanda de atendimento do ensino fundamental está sob responsabilidade da Rede Municipal de Ensino, que o realiza em 88 escolas. Já a Rede Estadual de Ensino tem como foco os jovens de idade entre 14 e 17 anos ou mais, no Ensino Médio. No momento, a Rede Estadual conta com 40 escolas em Joinville nos diversos bairros da cidade. Desse total, 21 são escolas-polos por possuírem o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, conforme sinalizado abaixo no Mapa 1.

Segundo dados fornecidos pela 23ª GERED, para serem consideradas polos, as escolas devem possuir um número mínimo de 4 estudantes com deficiência, podendo assim solicitar a implantação do SAEDE, desde que tenham espaço físico viável para esse atendimento. Estando de acordo com esses requisitos, qualquer escola pode disponibilizar esse atendimento aos seus estudantes e aos estudantes de outra escola. Em 2016, foi implantado o atendimento de Altas Habilidades e Superdotação na própria sede da 23ª GERED de Joinville, que também é polo no Estado de Santa Catarina. Segundo dados fornecidos por conversa via e-mail com a consultora educacional da 23ª Gered, essa escolha é realizada pela Fundação Catarinense de Educação Especial e deve atender aos seguintes critérios: “número de estudantes que poderiam atender por proximidade de outras unidades escolares, espaço físico adequado e equipe pedagógica e gestora comprometida com o processo educativo”.

De acordo com o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009, p. 25):

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado é uma atividade de caráter pedagógico, prestado por profissional da educação especial, voltado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino.

O SAEDE é caracterizado em Santa Catarina, seguindo o “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009), por atender todos os alunos que forem autorizados mediante análise de processo realizada pela equipe do FCEE nas diversas áreas realizando-se atendimento de cunho pedagógico e explorando os objetivos pré-definidos pelo plano do AEE e em parceria com as necessidades observadas pelo professor regente de sala e segundo professor, quando houver.

3.2 Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Os dados apresentados abaixo são resultantes do primeiro eixo do questionário aplicado às professoras participantes desta pesquisa e têm como objetivo retratar quem são essas docentes que atuam nos SAEDEs em Joinville.

Para iniciar a apresentação, destaca-se que todas as professoras participantes da pesquisa são do gênero feminino. Em pesquisas similares a esta, constata-se que os resultados são idênticos, como na realizada por Bernardes

(2014). Trata-se de um fenômeno de feminização do magistério na Educação Básica, apontado por Costa (2010, p.1) como “designação do processo sócio-político-cultural desencadeado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente”.

Essa “crescente presença de mulheres” na Educação Básica está longe de ser, no entanto, uma questão meramente quantitativa. A feminização do magistério corresponde a um fenômeno histórico, determinado por aspectos culturais interligados a fatores econômicos e sociais. Tambara (1998, p. 36) explicou que o processo de profissionalização da docência foi marcado, historicamente, por uma “[...] fetichização da atividade [docente] fazendo-a incorporar o caráter improdutivo do trabalho doméstico, em nossa sociedade tradicionalmente associado à mulher”.

Pode-se dizer, nesse sentido, que a feminização do magistério abriu precedente para o viés sexista que demarca o mundo das profissões. As concepções sobre a mulher e o feminino, bem como sua representação na sociedade, revelam que, historicamente, a mulher ocupou o espaço social da vida privada, exercendo o papel doméstico e materno, enquanto o homem dominou a esfera pública, a qual continha o mundo das profissões. Esses papéis e lugares sociais determinados conforme o gênero encontravam expressão também nas escolas brasileiras até o século XIX, uma vez que havia um currículo para meninos e outro para meninas, além de um maior número de escolas destinadas a meninos. Para Tambara (1998, p. 37), “[...] parece nítido que havia uma ideologia que encorajava mais o menino para a instrução formal. Entendendo que à menina uma boa formação em prendas domésticas, o que poderia ser adquirido no recinto do lar”.

Essa divisão por gênero na sociedade manifestou-se também na organização do trabalho, cristalizando um quadro em que à mulher, destinava-se uma atividade mais privada, enquanto ao homem, atribuía-se uma função mais pública (TAMBARA, 1998). Torna-se clara a imbricação entre a divisão social do trabalho e o currículo escolar, pois se havia uma diferenciação nas funções sociais masculinas e femininas, haveria também um processo de escolarização distinto a ambos. Nas palavras de Tambara (1998, p. 38), “[...] formalmente, o sistema de ensino estabelecia diferenças no processo de formação do menino e da menina em decorrência da ideia que se tinha de suas diferentes funções sociais na estrutura organizacional da sociedade no futuro”.

Jannuzzi (2004), exprimindo-se a respeito do movimento do pesquisador que se remete a tempos passados para compor um entendimento histórico do fenômeno que está estudando, esclareceu que um diálogo com o passado não implica que este explique completamente o presente, mas ao retomá-lo, pode-se talvez tornar claro o presente quanto ao velho que nele persiste. Assim como relatou Tambara (1998), a discussão a respeito da questão de gênero continua relevante hoje ao se observar uma insistente predominância de docentes do sexo feminino na área educacional.

Transformações econômicas e sociais ocorridas a partir do século XIX, quando o capitalismo passou a erigir como sistema dominante e a industrialização passou a requerer “mão-de-obra” para garantir produtividade, marcaram o início de:

[...] um processo de construção ideológica, no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, entre os quais se destacam a atividade em obras de benemerência vinculadas principalmente às irmandades religiosas, e, de modo especial, à docência no ensino elementar. Nesse período, consolida-se a ideia de professora como vocacionada à atividade do magistério. Este caráter, na prática, serviu também para afastar o elemento masculino desta atividade uma vez que a remuneração, que já era pequena, diminuiu ainda mais. (TAMBARA, 1998, p. 39)

Além de atender às demandas do processo produtivo, a referida construção ideológica também apresentou um caráter conservador subjacente, por meio da ideia de que o papel de educar cabe à mulher por sua própria “natureza” social e psíquica. Essa ideia, que passou a contaminar a atividade docente, explica o modo como esta se tornou uma extensão da atividade educativa desenvolvida pela mulher no seu lar (TAMBARA, 1998). Nesse sentido a profissão docente “passou a ser vista como uma vocação, tanto quanto a mulher era vocacionada à maternidade [...], [o que] explica, em muito, o desprestígio que por muito tempo a profissão de professora primária apresentou” (TAMBARA, 1998, p. 42). De acordo com Hypolito (1997):

[...] dentre as características que permitiam o ingresso maciço das mulheres na profissão ou dentre as características femininas que se adequavam às da profissão podem ser destacadas: a proximidade das atividades do magistério com as exigidas para as funções de mãe; as “habilidades” femininas que permitiam um desempenho mais eficaz de uma profissão que tem como função cuidar de crianças;

Segundo Vianna (2002), é nessas relações de gênero que o fator cultural explica a presença predominante das professoras na educação básica, resultante da constituição social das relações de poder entre o feminino e masculino existentes historicamente. Vianna (2013, p.164) destaca que “podemos então lembrar que se trata de um dos primeiros campos de trabalho para mulheres [...], portadoras de uma feminilidade idealizada para essa classe, mas também protagonistas da luta pelo alargamento da participação feminina na esfera econômica”. Segundo Gatti (2010, p.1362) :

Desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras. A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente.

Atualmente as mulheres são maioria na Educação Básica, mas a vasta presença feminina marca nas políticas públicas o que trazemos de pior em se tratando de discriminação de gênero: o desprestígio social presente nas profissões femininas, e a diferença salarial, marcas apontadas nas etapas da Educação Básica e nas diferentes regiões do Brasil.

Segundo dados fornecidos pelo Ministério da Educação em 2010, do total de professores da educação básica do país, 81,5% são mulheres. Esse dado retrata o processo de feminização que tem acontecido na docência. Historicamente associa-se à função do docente características, na maioria das vezes, consideradas femininas, tais como a delicadeza, o cuidado e a atenção. Esses atributos, também habitualmente associados à maternidade, trazem implicações à profissão docente na medida em que são vistos como naturais da mulher, o que isentaria a necessidade de qualificação profissional. Em decorrência disso, os salários podem sofrer impactos, se desvalorizando frente a outras profissões. Como ressaltou Vianna (2002, p. 91):

[...] o contínuo processo de arroxo salarial e as precárias condições de trabalho – que caracterizam igualmente tantas outras ocupações femininas – são características ainda muito presentes na docência e retratam um quadro de desencanto muitas vezes encarado como irreversível pelos professores.

Por meio do ano de nascimento informado no questionário, constatou-se que as professoras têm entre 25 e 58 anos. Utilizando como referência as informações da sinopse do INEP de 2009 (dados estes referentes ao estado de Santa Catarina), os professores que possuem entre 25 e 32 anos contemplam 26,8% da totalidade da Educação Básica, informação diferente ao evidenciado nesta pesquisa, a qual sinaliza que 18,75% (3) encontram-se nesta faixa etária. Entre 33 e 40 anos de idade a pesquisa aponta que 37,5% (6) das professoras se encaixam a esse perfil, característica que novamente difere dos dados do INEP, os quais apontam 27%. Entre 41 e 49 anos de idade a pesquisa apresenta ter 2 participantes, ou seja, 12,5%. E por fim, a pesquisa apresenta que 25% (4) das professoras atuantes no SAEDE em Joinville tem idade superior a 50 anos dado esse significativamente diferente da última informação do INEP a qual aponta que apenas 9,24% dos professores contemplam essa faixa etária. Uma única participante não informou sobre sua idade.

Gráfico 1 – Faixa etária da professoras do SAEDE participantes da pesquisa



Fonte: Primária (2015).

Em relação ao tempo de atuação na docência, os dados mostram que há variação entre 2 e 20 anos, conforme o Gráfico 2. Do total, 11 professoras atuam

entre 6 a 20 anos na docência do ensino regular, o que indica que são professoras experientes na docência.

Gráfico 2 – Tempo de atuação na docência das professoras atuantes do SAEDE participantes da pesquisa



Fonte: Primária (2015).

Ao comparar o tempo de serviço no SAEDE, constatou-se que, das professoras participantes da pesquisa, apenas uma iniciou seu trabalho diretamente no atendimento educacional especializado por meio da sala de recursos, as demais iniciaram seus trabalhos nas salas comuns e passaram a atuar posteriormente nesse serviço implementado em Joinville em 2006 no atendimento dos estudantes considerados da Educação Especial, o que de certo modo acaba gerando um (re)conhecimento tanto do serviço como também do trabalho que deve ser efetivado. Assumir essa função traz especificidades ao trabalho docente o que por sua vez imprime marcas em sua carreira considerando que as funções atribuídas a esse professor e suas relações dentro da estrutura organizativa da escola são em muitos aspectos diferentes do professor da sala regular. Contudo há que se preservar a função primordial do trabalho docente que é ensinar. A reflexão é ancorada em Roldão (2007, p.95) quando ressalta que:

A função de ensinar, nas sociedades actuais,[...] é antes caracterizada, na nossa perspectiva, pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Ensinar configura-se assim, [...] essencialmente como a especialidade de fazer aprender alguma coisa (a que chamamos currículo, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) a alguém (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da acção, sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada acção de ensinar).

A referida autora destaca que a função de ensinar está atrelada à relação teoria-prática e que no ato de ensinar “existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer”.

Tardif (2000, p.217) entende a carreira como sendo uma prática e/ou uma rotina institucionalizada na área do trabalho, semelhante ao modo de socialização profissional, e que é, “um processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipas de trabalho”. O mesmo autor menciona que a carreira

[...] é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam a trajetória dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem. (TARDIF, 2000, p.225)

Com exceção de uma professora, as demais têm seu tempo de docência no SAEDE inferior ao de docência nas salas regulares, sendo que esse serviço existem em Joinville desde a implantação da Política da Educação Especial em 2006.

Gráfico 3 – Tempo de atuação como docente do SAEDE



Fonte: Primária (2015).

Outro dado que chama atenção é o fato de que na sua maioria, ou seja, 14 das 16 professoras que atuam no SAEDE em Joinville, são apenas admitidas em caráter temporário – ACT, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Situação Funcional das professoras do SAEDE participantes da pesquisa



Fonte: Primária (2015).

A contratação de professores ACTs em Santa Catarina é amparada pela Lei Complementar n. 456, que dispõe sobre a questão da admissão de profissionais por prazo determinado para atuação do magistério público estadual, a fim de atender à necessidade temporária de interesse público. Araújo (2015, p.137) destaca que “[...] apesar dos contratos garantirem os mesmos componentes de remuneração dos profissionais efetivos, os trabalhadores¹² não ingressam e não têm acesso à movimentação na carreira, o que agrava o quadro de desvalorização e precarização”. Sendo assim, as condições de trabalho dos professores tornam-se mais precarizadas, sofrendo com perdas salariais e condições de trabalho cada vez piores. Portanto, seguindo essa lógica, a educação molda-se cada vez mais aos interesses do capital. Em decorrência disso a precarização do trabalho docente acontece para todos os profissionais que são admitidos em caráter temporário. No SAEDE essa condição de caráter temporário tem diversas consequências, dentre elas, a dificuldade da constituição de vínculos com os estudantes e demais profissionais da escola, o que dificulta o desempenho de um trabalho mais amplo e a

¹² Nesta dissertação Araújo utiliza o termo “trabalhadores” para se referir aos professores.

longo prazo, dando margem a segregações mais intensas dentro da escola. De acordo com Hypólito (2015, pp.521-522):

[...] a precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública, a fim de que se obtenha, de uma vez por todas, escolas com um padrão mínimo de qualidade – tanto em termos de prédios, bibliotecas, laboratórios, salas de aula etc., como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino –, assim como políticas de valorização docente que garantam uma formação sólida, uma carreira profissional e uma retribuição salarial para o magistério que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso. (HYPOLITO,2015, pp.521-522)

Ainda de acordo com as professoras participantes da pesquisa, apenas 6 trabalham na mesma escola há mais de um ano e não necessariamente na mesma função. Sachinski (2013, p.165) ressalta que “uma característica presente em alguns serviços de Santa Catarina é a provisão de contratação de professores para áreas específicas, determinadas pela FCEE e pela SED, mas sem que a legislação aponte qual a formação”. Ainda segundo a mesma autora, no estado de Santa Catarina e no estado do Paraná fica evidente nos “documentos a proposta de os profissionais possuírem níveis avançados de formação, mas abrindo possibilidade de contratação de pessoas em início de formação”.

Essa demanda de contratação de professores temporários não está associada somente à Educação Especial, mas a toda a docência da educação básica no estado. Segundo dados coletados junto à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina¹³, isso se dá pelo fato do estado não estar realizando concurso público para a educação básica desde 2012. Esses dados apontam uma tendência de contenção de despesas da máquina estatal e, de certo modo, uma estratégia hegemônica amparada pela lei de operar segundo os seus interesses e necessidades. Segundo Araújo (2015, p.122):

A tendência atual de flexibilização das leis trabalhistas influencia na área educacional, entre outros fatores, quando se intensificam as contratações temporárias. O docente do setor público quando aprovado em concurso tem por garantia melhores condições de trabalho e estabilidade no emprego. As condições de trabalho dos professores admitidos em caráter temporário são mais precárias que a dos demais, como por exemplo, não permitir uma expectativa de continuidade do seu trabalho [...].

¹³ Fonte: questionário respondido via e-mail pela consultora educacional da 23ª GERED (Junho/2016).

Das professoras participantes da pesquisa, 10 relatam trabalhar 40 horas semanais, 5 trabalham 20 horas semanais e apenas 1 trabalha mais de 40 horas semanais no SAEDE, todas exercendo a mesma função. Não há normativas no estado que especifiquem qual deve ser a carga horária mínima ou máxima do professor atuante no SAEDE. As formas como acessaram o SAEDE também são diferenciadas o que de certo modo denota que não há um padrão específico para esse acesso.

“Pelo fato de já trabalhar com deficiência em sala fui convidada a iniciar um SAEDE em uma escola...” (P2)

“Por já ter exercido a função no município sendo professora de autista, TDH, TDG, TDI e deficiência visual e auditiva me inscrevi para a vaga de professora do SAEDE e logo fui chamada.” (P1)

“Pela falta de professores nesta área, fui convidada para fazer cursos de capacitação e aperfeiçoamento e engrenar na área de educação especial.” (P13)

De modo geral, podemos constatar que temos atuando no SAEDE de Joinville um grupo constituído, em sua totalidade, pelo gênero feminino, com idades entre 25 e 58 anos, com carreira na docência de 2 a 20 anos, iniciando sua atuação no SAEDE depois de já possuírem experiência na docência nas salas comuns. Quanto à carga horária semanal, mais da metade relata trabalhar 40 horas semanais, o que, de certo modo, gera questionamentos sobre as condições do trabalho docente a que essas professoras estão submetidas e sobre como se dá sua formação continuada diante dessa jornada de trabalho intensa. É preciso analisar e confrontar a formação, tendo como referência a condição docente numa perspectiva histórica, mantendo como ponto de partida uma permanente atenção às mudanças que vêm ocorrendo no “ser” docente na educação básica e, em específico, na Educação Especial, levando em consideração as situações concretas de trabalho.

A valorização profissional docente refere-se tanto a aspectos internos quanto externos à profissão. Possui, evidentemente, interfaces com o trabalho e suas condições de produção, mas possui interfaces muito determinantes com aspectos anteriores ou externos ao processo de trabalho, tais como formação, políticas de remuneração e carreira, políticas educacionais e, de modo especial, com o prestígio social que é atribuído ao trabalho docente. (HYPOLITO,2012, p.215)

Fazendo eco às ponderações de Hypolito, podemos dizer que essas profissionais encontram-se cercadas por imprecisões, pois não têm clareza de que formação devem ter, qual trabalho devem realizar, para quem é o resultado final deste e até mesmo se no próximo ano continuarão na mesma função e/ou na mesma rede educacional.

Esses dados tornaram-se fundamentais para compor a pesquisa, a fim de possibilitar a compreensão de como ocorre o trabalho docente do professor do SAEDE no decorrer das análises. Diante do que foi apresentado, passa-se, então, para o segundo momento da análise dos dados obtidos, levando em consideração as características das participantes apresentadas até o momento. É com embasamento nas respostas das professoras participantes e sua articulação com o arcabouço teórico desta pesquisa que se adentra nas discussões das categorias propostas, iniciando pelos “Aspectos da formação das professoras do SAEDE em Joinville”.

3.3 Aspectos da formação das professoras do SAEDE em Joinville

A formação docente para o trabalho na Educação Especial é, de acordo com Garcia (2011), um tema complexo. Envolve discussões acerca da formação inicial e, ao mesmo tempo, guarda relação com as diretrizes curriculares para a Educação Básica e a emergência da Educação Especial como área específica de estudos e atuação profissional.

Diante dessas questões, a presente categoria de análise tem por objetivo compreender alguns aspectos relativos à formação das professoras do SAEDE de Joinville, sabendo que se tornar professor implica, como expressaram Cordeiro e Antunes (2010), uma trajetória de (trans)formação que não é predeterminada, mas sim constituída a partir da exposição do professor em formação a uma diversidade de contingências tanto internas como externas. Gatti (2009), por sua vez, ressaltou que não somente pela formação básica e pela graduação os docentes desenvolvem a sua profissionalidade, mas também em suas experiências, por meio das relações entre pares e com o contexto das redes de ensino.

O processo de formação docente, quando relacionado aos professores de Educação Especial atuantes no âmbito da Educação Básica, convida a refletir a

respeito da “perspectiva inclusiva” que se pretende conferir a ela a partir da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 2):

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

Pensar a formação docente a partir dessa perspectiva inclusiva envolveria, portanto, pensá-la a partir de um trabalho articulado com o ensino comum, proporcionando atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. No entanto pesquisas como a de Michels (2005) apontam para o fato de que a Educação Especial vem se constituindo ainda como uma estratégia diferenciada da Educação Regular, reforçando por vezes a segregação que a perspectiva inclusiva pretende evitar, mesmo que sob um discurso de inclusão.

Com esses subsídios teóricos de fundo, parte-se para a análise de alguns aspectos da formação das professoras do SAEDE participantes da pesquisa. Esses aspectos tratam da formação acadêmica, da participação em cursos de formação específicos para trabalhar no SAEDE, como também as fontes de aprendizagem as quais as professoras recorrem para desenvolver seu trabalho.

Quanto à formação acadêmica das professoras pesquisadas, pode-se constatar que 15 docentes são graduadas em Pedagogia, tendo apenas uma docente com graduação específica em Educação Especial.

Apesar de ter nascido oficialmente como um curso de bacharelado, objetivando a formação de técnicos de educação (BRASIL, 1939), ao longo de sua constituição histórica, o curso de Pedagogia passou por algumas reestruturações curriculares. No movimento dessas reestruturações, em 2006, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, transformando o referido curso em uma licenciatura, com a função de formar essencialmente professores. De acordo com Rossetto e Baptaglin (2012, p. 3), a formação no referido curso de graduação seria destinada:

[...] à docência, com participação na gestão e nos processos de avaliação institucionais, bem como da elaboração, execução e acompanhamento de

atividade e programas educativos. E ainda, sua formação tem que abranger a aprendizagem e o desenvolvimento da produção do conhecimento na área de educação. Com isso, amplia-se o campo de formação desse novo perfil do pedagogo, que demarca a retomada de antigos debates e a criação de novas discussões na área da formação desse profissional da educação, no sentido de encontrar respostas às necessidades desse campo de atuação.

Percebe-se, portanto, que ao ser definido como licenciatura, conferiu-se uma centralidade à docência na formação do pedagogo. De acordo com Scheibe (2007), à docência, enquanto base do processo de formação e da identidade dos profissionais da educação, pode ser entendida como “[...] ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica” (SCHEIBE, 2007, p. 59).

Adverte-se, no entanto, que o próprio conceito de docência encontrado em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia, permite aludir que seu significado aparece dilatado, frouxo, especialmente no que diz respeito às suas funções, uma vez que essa “docência” parece tirar do próprio docente o protagonismo da ação (MICHELS, 2011a).

Neste diapasão, a discussão sobre a Pedagogia, sobre o curso de Pedagogia e sobre o docente continua sendo um tema de grande relevância no atual contexto educacional brasileiro. Michels (2011a) gera questionamentos acerca da formação do professor de EE a partir da análise da preponderância sobre o pedagogo. Em pesquisa realizada por Araújo (2015) ela destaca que:

[...] na década de 1970, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior em cursos de licenciatura curta (três anos) ou plena (quatro anos), para os professores das quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau. No curso de pedagogia, além da formação de professores para habilitação de Magistério, haveria os especialistas em Educação, ou seja, diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2009). A formação em nível superior dos professores para a EE foi proposta como habilitação do curso de pedagogia em 1972, nos quais se formariam dois tipos de profissionais: o de ensino básico e o especialista. Os do ensino básico teriam a formação centrada na ação pedagógica em sala de aula e, em contrapartida, os especialistas focariam na habilitação e principalmente no conhecimento sobre as deficiências. (MICHELS, 2004). Neste modelo, o acadêmico era formado inicialmente nas disciplinas relacionadas à pedagogia e depois optava pela habilitação que desejava atuar. A partir de 2007, por meio da Resolução CNE/CP n. 01/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, extinguem-se as habilitações do referido curso, dentre as quais a Habilitação em Educação Especial. (ARAÚJO, 2015, p. 88)

Michels (2011a, p. 82) destaca que “[...] a formação docente proposta pelas atuais Diretrizes para o curso de Pedagogia trata da educação dos deficientes de maneira generalizada. Não há uma preocupação relativa com à educação desses alunos”. Como atuação do pedagogo hoje, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2006) destacam: lecionar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, realizar pesquisas dentro do campo educativo bem como atuar na gestão educacional, nos espaços escolares e não escolares, além de atender novas demandas da sociedade como o reconhecimento à diversidade, sendo esta entendida como as diferentes características e particularidades do ser humano, características físicas, culturais, sociais, religiosas, entre outras e colaborar para superação de exclusão e preconceitos a essas diferenças.

A formação indicada no referido documento isenta o curso de Pedagogia a formação de professores especializados. Com base nesse dado Michels (2011a) levanta o questionamento acerca de onde estaria se dando essa formação.

Ao que parece, essa formação vem ocorrendo de forma superficial, pouco favorecendo a apropriação conceitual e teórica que possibilite preparar para a docência capaz de pôr em prática a relação de ensino-aprendizagem para todos os alunos, independentemente de serem ou não público-alvo da Educação Especial. Segundo Fuck (2015, p. 87):

Parece que ficam estabelecidos alguns dissensos nessa trajetória de se definir a formação docente inicial, já que se institui que o professor da sala comum precisa ter formação para atuar com inclusão, mas ao mesmo tempo questiona-se em que momento essa formação será oferecida, sendo que são eles que terão os alunos cotidianamente nas salas de aula.

Estudos realizados por Michels nos anos de 2006 e 2008 em sete municípios do estado de Santa Catarina¹⁴ revelaram que os responsáveis pela coordenação da EE em cada um dos municípios tem formação em Pedagogia, porém, poucos possuem a habilitação em áreas de deficiência ou em Educação Especial. Assim a

¹⁴Quatro dos municípios são considerados cidades-polo do programa estadual para a EE, ou seja, esses municípios recebem formação para repassar a outros municípios da região a qual pertence e três municípios contam com o desenvolvimento do projeto intitulado “Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL”, desenvolvido na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, entre 2000 e 2003, o qual contou com financiamento da Organização dos Estados Americanos (OEA) e com assessoria técnica da UNESCO.

formação específica costuma ocorrer em serviço, justificando-se como embasamento para o desenvolvimento de um trabalho apropriado a disponibilidade¹⁵ em trabalhar com os estudantes que apresentam diagnóstico de deficiência.

Sendo assim, percebe-se que, ao invés de se desenvolver formação docente voltada aos processos de escolarização, ainda permanece uma formação com uma perspectiva clínica, destinada à formação que se centra em um modelo médico-psicológico, tentando apenas justificar por um laudo e/ou diagnóstico o (in)sucesso do aluno público-alvo da Educação Especial, quando se deveria considerar desenvolver trajetórias de escolaridade de sucesso para esses sujeitos.

Segundo destaca Michels (2005), nessa perspectiva médico-psicológica, a concepção de deficiência possui um caráter organicista, biologicamente determinado, classificatório e avaliativo, privilegiando as causas físicas, neurológicas e mentais da deficiência. Baseando-se nessa perspectiva, a educação poderia avançar até onde o desenvolvimento orgânico permitisse, contrariando a colocação de Vigotski (2011, p. 863), para quem “[...] onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”. No mesmo artigo do referido autor, as tradutoras¹⁶ sinalizam, na introdução, um destaque para:

[...] a estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2011, p. 864)

Pode-se pensar, a partir das afirmações supracitadas, que as concepções sobre deficiência estão interligadas às concepções sobre educação, sendo ambas relacionadas ao contexto social, econômico e cultural de que fazem parte. Segundo Januzzi (2004, p. 10):

¹⁵ Michels define esta terminologia como sensibilidade, abertura para a diversidade, experiência com crianças deficientes, entre outros.

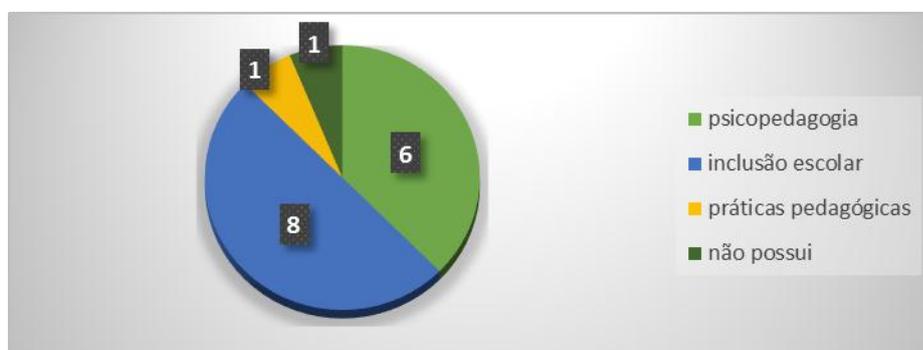
¹⁶ No Brasil, o referido artigo, intitulado *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal* (VIGOTSKI, 2011), foi traduzido diretamente do russo por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques, que constituem um dos grupo de tradução dedicado às obras de Vigotski.

[...] o modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares [...].

Assim, as mudanças que permeiam a educação têm relação com aquelas que ocorrem na sociedade, as quais demandam constantemente orientações nos processos de formação inicial e continuada dos professores. É preciso que haja uma verticalização das bases teóricas a fim de proporcionar ao docente uma autonomia intelectual que lhe assegure saberes próprios aliados a um suporte teórico para que assim possa atuar, segundo Morgado (2005), como um profissional técnico, reflexivo e crítico, pondo em prática princípios que resultam do conhecimento científico e sendo capaz de interagir com as situações educacionais.

Quanto à área de especialização, os dados mostram que 14 docentes têm especializações na área relacionada ao seu campo de atuação atual, sendo elas inclusão escolar e psicopedagogia, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Especialização das professoras do SAEDE participantes da pesquisa



Fonte: Primária (2015).

Tais dados sinalizam a busca de conhecimento para assessoria no exercício da docência. Tendo em vista que muitas das professoras que atuam nesse serviço possuem formação específica na área em que desenvolvem seu trabalho é importante refletir sobre as exigências feitas pelo Estado para o ingresso desse profissional que irá atuar diretamente com os alunos público-alvo da Educação Especial, afinal, “[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício

da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p.13). A necessidade de formação específica e constante se reforça na fala das professoras que atuam no SAEDE:

*Penso que o professor que atua neste serviço necessita de **formação específica** e não somente "diplomas", pois **muitas não sabem o que fazer para auxiliar os alunos e muito menos os professores.** (P 2)*

*O profissional do SAEDE precisa estar em **constante estudo.** (P4)*

*É um trabalho que exige muita dedicação, pesquisa e formação adequada, pois **as patologias são diferentes** e com isso **preciso de recursos diários para melhor adaptar o estudo e pesquisas são diárias.** Dentro das áreas estudadas na faculdade abrange porém sem mais pesquisa não há trabalho competente. (P 5)*

*Gostei muito de ter ingressado no SAEDE, mas **não podemos parar de buscar formação, aparecem casos e síndromes novas e precisamos sempre estar bem informados para atender bem e amar cada ser como ele é.** (P 13)*

Considerando os depoimentos das professoras, algumas reflexões podem ser feitas. Uma delas diz respeito à concepção que subjaz colocações como a de P5, para quem “as **patologias** são diferentes e com isso preciso de recursos diários para melhor adaptar o estudo”, e P13, que afirma que não se pode parar de buscar formação, pois “aparecem **casos e síndromes** novas e precisamos estar sempre bem informados”. O foco nas patologias, casos e síndromes revela uma forma de conceber a deficiência (e, portanto, a educação) que está centrada, principalmente, em seu aspecto orgânico. Jannuzzi (2004) explica que este enfoque na deficiência em si mesma prevaleceu até a década de 1930 no Brasil. Notar a persistência dessa concepção é uma forma de constatar, como fez a autora, que as concepções sobre deficiência “[...] foram sendo elaboradas surgindo na realidade de maneira sutil, pouco perceptíveis, e também nela têm permanecido, com frequência, muito depois de sua forma preponderante” (JANNUZZI, 2004, p. 10), como nos casos aqui relatados.

Outra possível reflexão se refere aos discursos de que “sem **mais pesquisa** não há trabalho competente” (P5), “não podemos parar de **buscar formação**” e “o profissional do SAEDE precisa estar em **constante estudo**”. A relevância da

formação continuada para o trabalho docente de modo geral é reconhecida e validada. No entanto, a constante reiteração desse discurso pode esconder uma expectativa de que o estudo, a pesquisa e a formação contínua possam atuar como solução para toda sorte de desafios ou dificuldades encontradas pelos docentes no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

É como se a formação continuada permitisse antecipar qualquer demanda que pudesse surgir neste processo, extinguindo a possibilidade de o professor ser confrontado pelo novo ou pelo desconhecido. É como se “não saber o que fazer imediatamente” diante desse novo tornasse o docente frágil, pois sua potência, nesse caso, viria do saber, como relatado por P2, para quem “o professor que atua neste serviço necessita de formação específica [...], pois muitas não sabem o que fazer”. Invertendo a ordem da frase, pode-se entender que, diante do não saber, a formação específica é a resposta.

Não se defende uma prática espontaneísta, mas também se acredita que o preparo absoluto é ilusório. O novo e o desconhecido que marcam o trabalho docente, assim como qualquer trabalho que envolva relações humanas, são reveladores da complexidade que está presente nesta prática profissional. Diante disso, entende-se que atestar a formação continuada como estratégia profícua na condução do trabalho docente, implica não encerrar a discussão nessa constatação, mas dar continuidade ao processo reflexivo, ponderando em torno do que envolve essa formação – em especial, o currículo, entendido, com base em Moreira (2001), como o planejamento e o desenvolvimento de experiências pedagógicas em que docentes e estudantes (re)constroem conhecimentos, com participação ativa de ambos nesse processo.

Discutir aspectos curriculares do processo da formação continuada do professor é uma forma de se aproximar de um movimento que pode ser observado na área da Educação como um todo, que segundo Gatti (2009), está à procura de alternativas formativas. A autora explica que:

[...] a busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos, mostram que a área educacional encontra-se no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. Modelos completos e de pronta entrega acham-se em questão. (GATTI, 2009, p. 165-166)

A formação continuada precisa e deve ser respaldada em um currículo que favoreça discussões pedagógicas e educacionais, de modo a fortalecer o trabalho docente a partir de sua especificidade: o ensino. Isso, porém, não constitui tarefa fácil. Segundo Gatti (2009), tanto o currículo escolar quanto o currículo da formação inicial e continuada de professores são desafiados pelo volume e a constante transformação dos conhecimentos, áreas do saber e formas de conhecer a realidade, configurando a formação de estudantes e docentes como um complexo cenário político e social.

A autora mencionada sugere que:

[...] proposições em formação de professores precisariam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, numa inserção global, que tem eixos sócio-filosóficos, mas, se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais deste território. Levando em conta isso, nos processos formativos, parece ser um caminho sensato e promissor. **Ter presente a diversidade de necessidades e de condições [dos contextos educacionais] pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança, a formação de base e a continuada de docentes, a qual merece se diversificar em formas curriculares variadas**, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla como é a do Brasil. (GATTI, 2009, p. 170, grifo nosso)

Pensar no currículo da formação continuada de professores implica considerar, portanto, “formas curriculares variadas”, que levem em conta a diversidade de contextos educacionais e a profissionalidade docente – esta, como explicitou Roldão (1998), entendida como aquilo que “[...] é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 64).

Ponderando especificamente acerca da formação docente para a Educação Especial, Michels (2011b) realiza alguns questionamentos que, além de incitarem a uma reflexão mais profunda sobre o tema, tornam clara a sua complexidade. A autora apresenta uma das diretrizes operacionais nacionais para o Atendimento Educacional Especializado, contida no art. 12º da Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), na qual se afirma que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”, e segue questionando:

[...] porém, em qual curso seria oferecida tal formação? Estaríamos aqui propondo uma formação em nível de pós-graduação? Ou a proposta seria a formação em curso de graduação que não a histórica formação em pedagogia? Nestes dois casos **não estaríamos novamente distanciando a formação de professores para atender os alunos da Educação Especial da formação do professor da classe comum?** (MICHELIS, 2011b, p. 226, grifo nosso)

Os questionamentos, em especial o destaque feito na citação acima, retrata um ponto de tensão que merece reflexão constante nas pesquisas educacionais: o quanto a formação específica em Educação Especial aproxima o docente de uma práxis especializada e o quanto também pode contribuir para a criação de uma distanciamento do trabalho que ocorre na sala comum. Além disso compreende-se que tal diretriz pode favorecer a segregação entre os professores e também entre os estudantes.

Salienta-se que, ao elucidar esse ponto de tensão, não se defende que uma formação específica em Educação Especial não deva existir. O que se questiona é o fato de que essa formação tem se dado em serviço (MICHELIS, 2011a) uma vez que os cursos de Licenciatura em Pedagogia abordam Educação Especial de modo mais generalista e superficial. Nesse sentido, defende-se que uma formação específica não deveria tratar a Educação Especial separada do ensino regular, mas focalizar o processo de escolarização como um todo, desvinculando-se do caráter médico-psicológico.

Apoiando-se nas considerações de Michels (2011b) sobre a formação docente para a Educação Especial, pode-se dizer que, no quadro atual brasileiro:

[...] a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) está centrada na formação continuada. Tanto essa como a formação inicial não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum. Há, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico. Tal encaminhamento pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência. (MICHELIS, 2011b, p. 229)

Sobre atuação dos professores no Atendimento Educacional Especializado Bernardes (2014, p. 91) acrescenta:

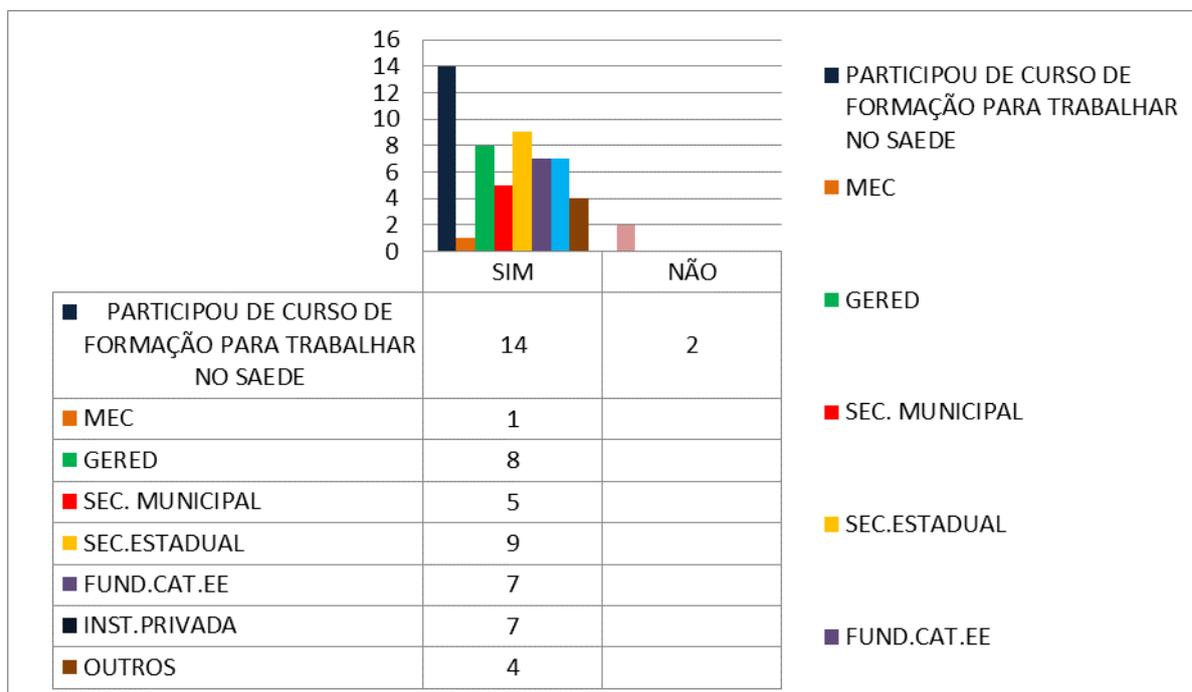
[...] a constatação de necessidades de formação para trabalhar no AEE adverte para a importância de problematizar os aspectos que interferem no trabalho docente e que podem trazer implicações no processo de

escolarização dos estudantes, principalmente porque a professora especializada torna-se referência para a comunidade escolar quando se fala dos estudantes considerados da EE.

Diante das conjunturas apresentadas acredita-se que a formação docente deve ocorrer de modo reflexivo e dirigida não somente aos professores que atuam no serviço de Atendimento Educacional Especializado, mas também aos demais professores da escola. Sendo assim, é imprescindível levar em consideração as reais condições da escola bem como a possibilidade de realizar esse processo de formação em serviço.

Quando questionadas sobre quais foram as instituições que ofereceram tais formações, as respostas das participantes foram diversificadas, conforme sinalizado no Gráfico 6. O que se pode observar, em uma primeira análise, é que a formação em serviço vem acontecendo em diversas instituições tanto públicas como privadas:

Gráfico 6 – Participação das professoras do SAEDE participantes da pesquisa em cursos de formação



Fonte: Primária (2015).

Michels (2011b) destaca que, no cenário brasileiro como um todo, a formação de professores para a Educação Especial não tem se dado de forma sistemática e

organizada. O que se evidencia são:

[...] cursos oferecidos pelos profissionais que coordenam os setores específicos para o atendimento dos alunos com deficiência nos municípios e por aqueles que desenvolvem as atividades dos serviços especializados. Na maioria das vezes, **essa formação ocorre de maneira assistemática nos municípios, ou seja, tal formação ocorre somente quando há solicitação dos professores regentes e dentro das possibilidades de organização de cada rede.** Quando questionados sobre os temas discutidos na formação dos professores regentes, os mais citados foram a inclusão de uma maneira genérica e as técnicas e recursos. Desse modo, podemos considerar, primeiramente, que **a formação continuada está sendo a estratégia mais utilizada para formar os professores que atuam diretamente com os alunos da Educação Especial.** (MICHELS, 2011b, p. 229, grifo nosso)

De acordo com Lehmkuhl (2012), em Santa Catarina a formação continuada é discutida desde a década de 1950 como estratégia para a resolução de problemas referentes à formação de professores da Educação Especial, surgindo como alternativa à insuficiência curricular do curso de magistério, que não contemplava essa área específica. Ainda que a formação continuada se configure como uma estratégia necessária em alguns momentos, entende-se que a formação docente como um todo não pode e nem deve ser observada separadamente das condições de trabalho em que os docentes estão inseridos, que por vezes são inadequadas ao exercício de seu ofício. A inadequação dessas condições envolvem, dentre outros fatores, desde as questões salariais até a longa jornada de trabalho semanal, e influenciam os processos formativos na medida em que estes estão profundamente vinculados à perpetuação ou transformação do *status quo* das condições de trabalho. Estas, segundo Gatti (2009, p. 99):

[...] interação com as condições de formação [dos professores] em sua constituição identitária profissional, conduzindo a formas de atuação educativas e didáticas que se refletem em seu processo de trabalho. Daí a necessidade de se repensar entre nós os processos formativos de professores, de um lado, e sua carreira, de outro.

A jornada excessiva de trabalho pode ainda dificultar processos formativos, privando docentes de momentos imprescindíveis de reflexão e planejamento. A possibilidade de refletir sobre a ação pedagógica é, inclusive, um dos eixos fundamentais da profissionalidade docente. Segundo Roldão (1998), exercer a função de ensinar em um quadro de desenvolvimento profissional implica um

permanente processo de análise reflexiva, que permite ao docente modificar as decisões, ajustar os procedimentos e atualizar os saberes que as situações do cotidiano profissional concreto vão requerendo.

Ao elaborar propostas de formação, entende-se que é preciso considerar como os professores experimentam o seu trabalho e as condições nas quais este se realiza. Além disso, um dos pontos mais desafiantes a serem considerados em políticas de formação diz respeito aos aspectos macroestruturais (sociais, econômicos, políticos, culturais) que interagem com o sistema escolar e, por consequência, influenciam no trabalho docente. Os processos de formação, ao contemplarem a discussão de tais aspectos, podem contribuir para que o trabalho docente seja abordado em sua complexidade, como salientou Aguiar (2010, p. 85):

[...] refletir em profundidade sobre constituição de professores na contemporaneidade faz-nos reconhecer que há uma configuração estruturada no cenário mundial com determinações de várias ordens e com predominância da esfera econômica. É nesse emaranhado complexo que o sistema educacional se encontra inserido. Por isso, tomar conhecimento de tal estrutura e procurar entendê-la é o caminho para que a discussão sobre a formação não fique restrita apenas ao espaço/tempo da aula, mas que seja pensada em toda a sua complexidade de relação social.

A pesquisa também evidenciou que, das professoras participantes, 10 docentes exercem a função por 40 horas semanais, o que demonstra uma jornada longa dentro da escola, ilustrada no Gráfico 8:

Gráfico 7 – Carga horária semanal como professora do SAEDE participantes da pesquisa



Fonte: Primária (2015).

Essa jornada de trabalho é marcada quase exclusivamente por atendimentos aos estudantes. Apenas uma vez por semana, conforme o relato das participantes, destina-se um período, matutino ou vespertino, ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os estudantes, pesquisas para elaboração das mesmas, trocas de informações e orientações com o professor titular da sala comum e segundo professor, também atendimento aos pais.

Da forma como está distribuída e sistematizada hoje, pode-se dizer que a carga horária de trabalho das professoras do SAEDE não favorece uma prática organizada e contínua, que disponha de momentos de formação, estudos e trocas de experiências. Como já exposto, a possibilidade de refletir sobre a própria prática é um dos eixos fundamentais da profissionalidade docente (ROLDÃO, 1998) e, nesse sentido, uma jornada de trabalho assim configurada descaracteriza a profissão.

Assim, compreende-se que o professor do SAEDE precisa receber suporte por parte da escola a qual deve sistematizar tempo e espaço de formação continuada e possibilitar a aproximação com instituições de pesquisa e pós-graduação. Além disso, também é de responsabilidade da escola realizar grupos de estudos, manter diálogos interdisciplinares com profissionais de áreas parceiras, incentivar a troca de experiências enriquecendo a reflexão sobre a prática docente relacionando tal prática à teoria, num processo constante para desenvolver a escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O suporte, contudo, não termina na escola, pois o próprio sistema escolar se encontra atrelado a outras estruturas, como instâncias governamentais (municipais, estaduais e federais), aspectos legais e questões orçamentárias. Nesta concepção, o processo de escolarização pode ser entendido como parte da organização social, tanto em sua base infraestrutural (material, organização para a produção dos meios de subsistência) quanto superestrutural (ideias, ideologia, conhecimentos científicos, tecnologia, etc.). Sob essa perspectiva, as modificações desejadas não deveriam ocorrer somente na escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo na forma de organização social que é injusta. (JANNUZZI, 2004)

No tocante às fontes de aprendizagem docente¹⁷, foi possível observar que as

¹⁷ Fontes de aprendizagem são aqui entendidas como aquelas que embasam as práticas

participantes da pesquisa fizeram referência a variadas fontes às quais recorrem para desenvolver seu trabalho no SAEDE. No entanto, chamou a atenção que 9 das 16 professoras citaram a *Internet* como uma das fontes por elas utilizadas, a exemplo dos três relatos citados a seguir:

Cursos, pesquisas, Internet, contato com comunidade surda, livros, revistas educacionais. (P 9)

Além das experiências já vividas, busco auxílio nos sites, livros e principalmente aos profissionais que já atendem as crianças em outras instituições. (P 10)

Muita leitura da Internet, livros oferecidos pelo MEC, seminários, livros diversos na área da educação inclusiva. (P 12)

Tardif (2014) esclarece que o saber fazer do professor não é singular, mas plural, ou seja, pode ser adquirido por fontes variadas e de naturezas diferentes. Contudo as respostas supracitadas mobilizam uma reflexão acerca das (im)possibilidades de aprofundamento teórico que as docentes do SAEDE encontram, pois a *Internet*, apesar de fazer parte da sociedade contemporânea, implica uma criticidade, uma vez que os conteúdos presentes nesse meio de comunicação requerem um olhar apurado quanto à veracidade e aprofundamento.

Na *Internet*, encontram-se desde a informalidade dos *blogs* e vídeos caseiros no YouTube até bases de dados científicos como bibliotecas digitais, bancos de teses e dissertações. Por isso considera-se pertinente investigar do que, especificamente as docentes estão falando ao se referirem à *Internet* como fonte de aprendizagem, pois para elas pode ser uma oportunidade de fazer um uso diferenciado desse recurso, de modo aproximá-las da literatura científica recente e de fortalecer as bases teóricas do seu trabalho junto a estudantes público-alvo da Educação Especial.

Ainda que existam possibilidades de utilizar a *Internet* de modo a robustecer a práxis docente, há de se ter um cuidado para que a discussão não finalize nessa constatação. Isto porque, a partir do dado aqui encontrado – de que a *Internet* foi

profissionais dos professores e contribuem com o processo de aprendizagem da docência. Este processo, por sua vez, se refere à construção contínua de saberes necessários ao ofício de ensinar, para que este ensino possa conduzir as aprendizagens dos alunos. (VOLTARELLI & MONTEIRO, 2016; MIZUKAMI, 2004).

uma das fontes de aprendizagem mais citadas pelas professoras – é plausível inferir que, frente às atuais condições de trabalho, impeditivas de momentos de aprofundamento teórico em serviço e que demandam do professor uma grande jornada de trabalho em função das baixas remunerações, além de exigirem desse profissional uma adequação às novas tecnologias e estratégias pedagógicas (GARCIA, 2013), a *Internet* se torna a opção *possível*, uma vez que pode ser acessada facilmente, nos mais diferenciados espaços e a qualquer tempo.

Além do mais, enquanto se aceitar que a busca por formação seja feita de forma tão individual e isolada pelos docentes, a responsabilidade continuará recaindo sobre os ombros do professor, e as estruturas organizativas da escola e demais instâncias envolvidas no processo de escolarização, comodamente, continuarão a não organizar e sistematizar esses momentos de reflexão e estudos durante a jornada de trabalho. Faz-se necessária uma luta contínua por melhores condições de trabalho:

[...] nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Suas análises sobre as leis inglesas do século XIX demonstram que a **melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial) está relacionada à melhoria de vida [...]**, enfatizando que assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua e que, para tanto, os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem **resistir continuamente**. (OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2010, s/p).

Em contraponto, outra fonte bastante citada pelas professoras foi a troca de experiências com professores e outros profissionais da Educação, que ocorrem por meio de encontros entre profissionais envolvidos no SAEDE, conforme elucidado nas respostas de 10 das professoras pesquisadas e são apresentadas:

Pesquisa, encontros, uma vez por mês, com as professoras do SAEDE e pessoal da GERED responsável pela educação especial. (P 14)

Cursos, encontros quinzenais com outras profissionais da área, livros e pesquisas através da internet. (P 11)

Busca-se através de pesquisa realizada pela fundação em materiais específicos como o caso de TDH. As coleções disponíveis pelo MEC,

*cursos oferecidos pela GERED, Internet, e **troca de experiências com colegas de outros SAEDE**. A base é Vigotski e Piaget. (P 2)*

*Além das experiências já vividas busco auxílio nos sites, livros e principalmente **aos profissionais que já atendem as crianças em outras instituições**. (P 10)*

Esses momentos de trocas de experiências profissionais possivelmente se dão pelo fato de o cotidiano profissional dos docentes demandar conhecimentos e práticas que às vezes não foram adquiridos e/ou estudados por eles durante a sua formação, tanto inicial quanto continuada. As experiências adquiridas pelo professor ao longo da sua vida, em sua prática pedagógica e na relação com outros professores, podem ser classificadas como saberes de experiência. Tardif (2002, p. 48-49) define que esses saberes “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, mas são aqueles que o professor adquire na escola, com seus alunos e na organização do trabalho pedagógico. Pode-se dizer, nesse sentido, que a partilha de experiências possibilita ao professor adquirir e acumular diversos saberes, podendo constituir uma nova forma de trabalho docente a partir dessas trocas.

Com base nos dados apontados até aqui, pode-se afirmar, em concordância com Michels (2011), para a Educação Especial no Brasil, adotou-se como principal estratégia a formação continuada como. Assim a formação inicial parece continuar a apresentar lacunas conceituais e teóricas, que privam os futuros docentes de discussões acerca do processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Uma constatação torna essa realidade ainda mais preocupante é que tanto na formação inicial quanto continuada, de acordo com a mesma autora, o foco central não está sobre a articulação entre o AEE e o ensino regular, além de ainda preponderar um modelo de formação que privilegia aspectos médicos e psicológicos das deficiências, secundarizando a dimensão pedagógica, própria do trabalho docente.

Tais questões também puderam ser notadas na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, por meio dos relatos das professoras do SAEDE. A formação continuada em serviço, oferecida de forma organizada e sistematizada nas escolas, também apareceu como uma aposta, nos dizeres das docentes, para dar conta das necessidades formativas que emergem em seu cotidiano profissional. Contudo a

atual jornada de trabalho é tão direcionada para atendimento aos estudantes que se tornam reduzidas às possibilidades de haver momentos de planejamento, grupos de estudos e diálogos interdisciplinares, em horário de trabalho. Assim, o processo de aprendizagem da docência torna-se restrito às fontes às quais as professoras conseguem recorrer hoje, dadas as suas condições de trabalho, tornando o professor mais solitário na busca por cursos e conteúdos disponíveis na *Internet* fora da jornada de trabalho. As trocas de experiências ficam assim condicionadas aos momentos possíveis.

A partir dessas constatações e sabendo que são múltiplas as questões e os desafios que gravitam em torno da relação entre o trabalho e a formação docente e o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no próximo subcapítulo serão abordados os **aspectos referentes ao trabalho docente no SAEDE**.

3.4 Trabalho docente no SAEDE: desafios e possibilidades

Neste eixo serão apresentados e discutidos os dados que se relacionam ao trabalho das professoras que atuam nos SAEDEs das escolas estaduais em Joinville. Numa primeira aproximação com o material a ser analisado percebeu-se, por meio das respostas das participantes, que o trabalho das professoras do SAEDE se constitui também a partir do modo como cada escola se organiza: desde o número de estudantes atendidos por cada professora até os momentos de planejamento.

Esses dados aludem à constatação de que a estrutura organizativa da escola atua de forma significativa sobre o trabalho docente. A forma como cada escola se organiza, porém, também é regulada por outras estruturas sociais, políticas e econômicas de que faz parte. Passos (1999) esclareceu que no âmbito da educação, o Banco Mundial, juntamente com a UNESCO¹⁸ e a CEPAL¹⁹, constituem os principais idealizadores da filosofia, dos valores, das políticas e dos projetos educacionais que visam atender à lógica produtiva e mercadológica. Tais projetos, segundo a autora, materializaram-se no Brasil por meio do Plano Decenal de

¹⁸ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹⁹ Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe.

Educação para Todos, dos Parâmetros Curriculares e do Ensino à Distância, entre outros projetos, refletindo uma concepção de educação como um “[...] instrumento de desenvolvimento econômico e não como uma finalidade do processo de cidadania e emancipação humana” (PASSOS, 1999, p. 58).

Essa lógica da produção e do mercado perpassa, portanto, a organização escolar, e o que acontece em sala de aula é fruto não apenas da ação de professores e estudantes, mas também de um contexto de trabalho. Sacristán (1995, p. 72) explicou que “[...] as regras a que a realidade do ‘posto de trabalho’ do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar ‘muito pessoalmente’ o papel preestabelecido”. Isto porque, segundo o autor:

[...] as escolas e o posto de trabalho são espaços profissionalmente organizados antes da existência dos seus atores, mas o trabalho dos professores só se pode compreender se se considerarem os aspectos não burocráticos das escolas; é real a existência de múltiplas restrições, condicionalismos e forças socializantes, mas também é evidente que há margens para a expressão da individualidade profissional. (SACRISTÁN, 1995, p. 73)

Assim, as participantes da pesquisa, ao estabelecerem uma associação entre seu trabalho docente e a forma como as escolas em que atuam sistematizam (ou não) momentos de reflexão e planejamento, bem como a quantidade de estudantes atendidos no SAEDE, corroboram com a colocação do autor supracitado sobre a estrutura organizativa da escola e sua relação com o trabalho docente. Ainda no tocante à organização da escola, as participantes também fizeram referência aos recursos disponibilizados para que o professor do SAEDE desenvolva seu trabalho. Em suas respostas, ficou explícito que para a maioria das professoras pesquisadas, a disponibilização de recursos tais como equipamentos, mobiliário e materiais didáticos pedagógicos acontece ainda que de modo restrito:

No caso de algum recurso específico a escola se dispõe a auxiliar quando este for de baixo custo. Quando é um recurso de alto custo, como tablet, computador, carteira adaptada, não sabemos e não temos onde recorrer para adquirir. Anualmente, a escola recebe uma verba para compra de recursos permanentes e a utiliza. (P2)

A maioria dos recursos disponível no SAEDE veio do MEC e também comprado com verbas direcionadas. (P4)

A escola disponibilizou a sala com os móveis e materiais para uso diário como lápis, papéis, lápis de cor, régua, etc... Já o MEC encaminhou recursos tecnológicos como computador, laptop, etc... E, ainda, alguns recursos de tecnologia assistiva como: software, lupas, mouse e teclado adaptado, entre outros. (P11)

São poucos os jogos que o MEC manda para as escolas. Eu compro muitos jogos e também faço muitos. A escola compra materiais para a confecção de jogos. (P12)

Temos muitos jogos para coordenação motora fina e ampla, computadores, vídeo, som e imagens. E quando sentimos falta de enriquecer mais seus conhecimentos [referindo-se aos estudantes], fabricamos nossos próprios materiais e vamos atrás de ajuda. (P 13)

Os dados demonstram que os recursos pedagógicos de que as docentes atualmente dispõem são, em parte, disponibilizados pela escola, e, em parte, pelo Ministério da Educação, quando não, por elas mesmas. Nesse sentido, pode-se dizer que, ainda que haja recursos direcionados pelo MEC e pelo governo do estado de Santa Catarina para implementação das Salas de Recursos, parece não haver clareza com relação às instâncias responsáveis por manter o Serviço de Atendimento Educacional Especializado em pleno funcionamento de modo a disponibilizá-lo com qualidade.

Ao direcionar o olhar para o “Programa Pedagógico” de Santa Catarina e o “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”²⁰ (MEC, 2010), observou-se que em ambos não há menção a verbas que poderiam ser destinadas com a finalidade de manter o serviço. Analisando estes dados, pode-se inferir que o Estado, por meio de suas políticas, disponibiliza e implementa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Santa Catarina por meio do SAEDE, porém a real efetivação desse serviço fica sob a responsabilidade de cada escola. Isso pode caracterizar indícios de precariedade e fragilidade nesse atendimento, uma vez que os equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos componentes da Sala de Recursos Multifuncionais

²⁰ Tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial/SEESP, para apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

configuram-se como condições importantes para o desenvolvimento do trabalho docente no SAEDE.

Considerando as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009), os *recursos de acessibilidade*²¹ consistem em meios pelos quais o AEE pode cumprir sua função de complementar ou suplementar a formação do estudante, eliminando barreiras para que este possa se escolarizar. Torna-se clara, portanto, a relevância de se dispor dos recursos necessários ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial para a condução do trabalho das professoras no SAEDE.

Reforça-se, nesse aspecto, que a estrutura organizativa da escola, da qual faz parte da disponibilização de recursos (equipamentos, mobiliário e materiais didático pedagógicos), traz implicações para o trabalho docente na medida que influencia diretamente as condições de trabalho oferecidas às professoras do SAEDE. Apesar do professor ter como atribuição a identificação, elaboração, produção e organização dos recursos pedagógicos e de acessibilidade considerando as necessidades educativas dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009), cabe ao governo estadual destinar os recursos financeiros e, de posse destes, cabe à administração escolar proceder com a compra dos equipamentos, mobiliário e materiais didático pedagógicos previstos no Documento Orientador do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Contudo, salienta-se que disponibilizar recursos é uma ação necessária, mas que por si só, não é suficiente para apoiar o trabalho docente no SAEDE, com vistas à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Há de se considerar o conjunto das reais condições nas quais este trabalho se desenvolve e nas quais os professores do SAEDE estão enredados, sabendo que “[...] as condições de trabalho nas escolas podem gerar sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas” (GASPARINI, BARRETO & ASSUNÇÃO, 2005, p. 189) e que envolvem, dentre outros fatores, remuneração, carga horária, formação

²¹ A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica no Brasil, alega que “[...] para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços” (BRASIL, 2009, p. 1)

continuada e cultura escolar.

Além da questão dos recursos, também foi investigado junto às docentes acerca da existência ou não de momentos de planejamento na escola. Sobre este aspecto, 14 das 16 professoras sinalizaram haver esse momento ao menos uma vez na semana de:

É dado um dia da semana para fazer registro e planejamento. (P1)

Sempre às quartas-feiras o atendimento é suspenso para que possamos: planejar, conversar com professores, pais, participar de reuniões e capacitações. (P2)

Nas quartas-feiras não há atendimentos, onde nos reunimos com objetivos de trocarmos informações e adaptar atividades para os alunos. (P14)

Toda quarta-feira é o dia de planejar as aulas, orientar “segundos professores”²². (P16)

Este é um dado de muita relevância, pois a LDB (BRASIL, 1996) exige a adequação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender as especificidades educacionais dos educandos e isso pode ocorrer também por intermédio dos momentos de planejamento. Todavia é inegável que a realidade evidencia que, muitas vezes, as instituições de ensino não conseguem organizar esses momentos de forma sistemática e estruturada, pois há, por vezes, dificuldade de estabelecer ocasiões específicas para reunir os envolvidos no processo de escolarização dentro de seu horário de trabalho.

Essa dificuldade, por sua vez, não se limita a uma questão de “habilidade de gerenciamento” por parte da administração escolar, mas a uma diversidade de fatores que afetam o ensino no contexto de cada escola. Os processos que constituem o cotidiano escolar, que compreendem desde questões institucionais, políticas, legais e orçamentárias até aspectos econômicos, culturais, estruturais, funcionais e individuais, são produtores de fenômenos escolares, como explicou

²² De acordo com o “Programa Pedagógico” elaborado pela Fundação Catarinense de Educação Especial em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, cujo objetivo é delinear as diretrizes dos serviços de educação especial, “o Estado instituiu o segundo professor de turma nas escolas da rede regular de ensino que tenham matrículas de alunos da educação especial, que por seu conhecimento é um corregente nas turmas de séries iniciais do ensino fundamental e colaborador do professor nas séries finais do ensino fundamental e do ensino médio” (SANTA CATARINA, 2009, p. 7)

Souza (2008). Assim para se fazer uma leitura crítica a respeito da “dificuldade de estabelecer ocasiões específicas para reunir os envolvidos no processo de escolarização dentro de seu horário de trabalho” com a finalidade de formação continuada, é preciso compreender que tal dificuldade constitui uma parte de um todo: é parte de um sistema escolar, que por sua vez é parte de sistema político, social, cultural e econômico.

Partindo dessa compreensão, é possível vislumbrar que, em uma escola cuja jornada de trabalho do professor do SAEDE é quase inteiramente focada no atendimento aos estudantes, não está se criando condições para que momentos sistematizados de formação aconteçam. Também se torna claro que uma equipe diretiva escolar enredada nos aspectos administrativos e burocráticos da escola tampouco terá condições de focalizar a dimensão pedagógica de sua gestão. Assim entende-se que é partindo de uma análise dessa variada e complexa rede de forças que determinam o ensino dentro das escolas que se poderá encontrar soluções para as problemáticas identificadas no contexto escolar. No que tange à questão específica da formação continuada nos espaços escolares aqui discutida, compreende-se que alguns questionamentos se fazem pertinentes: que condições são necessárias para que as escolas possam oferecer um processo de formação sistematizado e contínuo aos profissionais da Educação, contribuindo com o processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação? Que instâncias são responsáveis por prover essas condições? Que implicações decorrem da ausência ou precaridade de momentos dedicados ao planejamento e reflexão sobre o trabalho docente?

A última pergunta pode obter respostas com a leitura de Roldão (1998). A autora explica que aquilo que caracteriza um profissional e o distingue de outros gira em torno de quatro eixos fundamentais: a natureza da atividade; o saber requerido; o poder de decisão sobre a ação; e a reflexividade sobre a ação. Focalizando esse último eixo, pode-se dizer que um dos aspectos que caracteriza a profissão docente e a torna distinta de outras diz respeito às possibilidades de reflexão do professor sobre a função que desempenha. A falta de momentos de reflexão, dentre os quais inclui-se a ocasião do planejamento, implicaria, portanto, em uma descaracterização da profissão docente, além de aumentar a probabilidade de ações docentes “espontaneístas” (não intencionais) e carentes de referenciais teóricos. Roldão

(1998, p. 7) acrescenta que:

[...] o pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção, re-orientando-a, através da tomada fundamentada de decisões.

Ressalta-se que a existência de momentos de planeamento e reflexão está diretamente relacionada à estrutura organizativa da escola, que por sua vez, está enredada em um contexto social, económico e político que tem efeitos sobre a organização escolar. Esta, conforme Libâneo (2001), trata-se por um lado de uma construção social que é influenciada pela subjetividade e cultura de seus membros, e por outro, é mediatizada pela realidade social, cultural e política mais ampla, incluindo as relações de poder e a atuação de forças internas e externas marcadas por interesses contraditórios e por vezes conflitivos de diversos grupos sociais. Além disso, no que tange à Educação Especial, existem legislações e políticas públicas específicas²³ atuando como instâncias reguladoras do ensino especializado, que também influenciam no modo como cada escola irá se estruturar e organizar para cumprir o que nela está posto. Nesse sentido, concorda-se com a colocação de Michels (2015, p. 142) de que “[...] a política educacional tem interpelado estados e municípios a incorporarem seu discurso relativo à inclusão” e que, apesar de cada escola se apropriar desse discurso à sua maneira, as leis, diretrizes e políticas atuam como fortes determinantes da estrutura organizativa da escola.

Assim, como advertiu Arroyo (1985), tão importante quanto investir no preparo dos professores é insistir na transformação da estrutura organizativa da escola em que os docentes estão enredados, uma vez que se parte do pressuposto que a essa estrutura está na raiz do (des)preparo profissional e da (in)consistência da formação inicial e continuada docente. Diniz Pereira (2000) complementa a problematização ao expor que amplia-se o debate sobre a formação docente²⁴ ao se considerar o

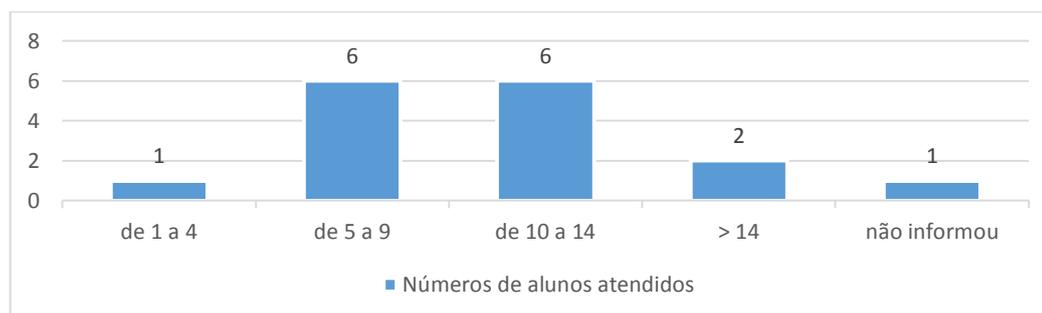
²³ Como exemplos, podem ser citadas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4/2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009).

²⁴ O que o autor exprime a respeito da formação de professores entende-se que também pode ser

contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a condição de assalariado do professor como temáticas importantes a serem discutidas.

Adentrando, agora, na questão do número de estudantes atendidos pelas professoras no SAEDE, pode ser observada no Gráfico 8 a seguir, uma ilustração da quantidade de alunos que recebem atendimento na semana:

Gráfico 8 - Número de alunos atendidos por semana no SAEDE.



Fonte: Primária (2015).

Nota-se que, ao considerar a maioria das professoras pesquisadas, cada docente atende de 5 a 14 alunos (uma média de 9 a 10 alunos por professora). Não há uma lei que defina especificamente o número de alunos e o tempo a ser destinado a cada atendimento no serviço. Estes são critérios que hoje devem ser observados e definidos pela professora atuante neste serviço, levando em conta as necessidades e especificidades dos alunos que o frequentam. Os atendimentos podem ocorrer individualmente ou em grupos, desde que atendam as normas solicitadas no “Programa Pedagógico”. Destaca-se que nenhuma das professoras relatou considerar inadequada a quantidade de estudantes atendidos semanalmente.

De maneira geral, observou-se que a quantidade de escolas-pólo e estudantes sob a responsabilidade das professoras especializadas não é excessiva na concepção das professoras participantes da pesquisa. Porém não se sabe com certeza se o número de estudantes atendidos corresponde fidedignamente ao número de estudantes que de fato necessitam do serviço. Sobre este aspecto, salienta-se que a identificação do público-alvo da Educação Especial persiste como um ponto de tensão no processo de escolarização desses estudantes, dado que,

estendido ao trabalho docente, no contexto da discussão elencada nesta dissertação.

historicamente, tal identificação esteve fixada a laudos médico-psicológicos, pautando o encaminhamento em critérios clínicos, mais do que pedagógicos. Sobre este aspecto, faz-se eco ao questionamento de Michels (2005, p. 271): “Será possível pensar em ‘inclusão’ mantendo a marca da deficiência quase que exclusivamente nesse aluno [público-alvo da EE], com base somente em suas características biológicas ou psicológicas?”

Diante disso, para além de se identificar a quantidade de estudantes que são atendidos pelas professoras do SAEDE, torna-se necessário discutir o modo como os alunos são identificados enquanto público-alvo da Educação Especial, a fim de compreender o papel dos profissionais da educação neste processo, bem como as concepções que embasam essa identificação. Analisado de modo isolado, o número de alunos atendidos no SAEDE pouco pode-se dizer a respeito da dinâmica de trabalho dos professores e do modo como as escolas têm conduzido o processo de identificação e encaminhamento dos alunos que necessitam desse serviço. Nesse sentido, entende-se que a realização de novos estudos que aprofundem a discussão acerca desses aspectos pode contribuir para uma compreensão do SAEDE e do trabalho docente neste serviço que considere as suas especificidades e dinâmica de funcionamento.

No aspecto referente à forma de inserção das professoras no SAEDE, todas as participantes do estudo responderam à questão. Das 16 respondentes, 7 foram indicadas por alguém, por já terem trabalhado em algum momento da sua trajetória profissional com a Educação Especial, e as demais 9 apresentaram interesse e disponibilizaram-se espontaneamente a atuar no serviço.

Atualmente o Estado não tem disponibilizado concurso público para essa função. O fato de essas profissionais optarem por/aceitarem exercer essa função, mesmo sem prestar concurso pode ser indicativo de que, para parte delas, há um interesse de se aproximar de um campo de atuação no qual já possuem experiência profissional; em outros casos, pode-se inferir que há uma busca por novos desafios. Vejamos alguns de seus relatos:

Por já ter exercido a função no município sendo professora de autista, TDH, TDG, TDI e deficiência visual e auditiva me inscrevi para a vaga de professora do SAEDE e logo fui chamada. (P1)

Sempre trabalhei com educação especial, em 2011 tive a oportunidade de trabalhar no AEE em Jaraguá do Sul e me apaixonei ainda mais. Quando voltei para Joinville vim focada em trabalhar no SAEDE. Montei o processo na escola e abrimos a sala do SAEDE. (P12)

Em 2014 abri essa vaga no site da secretaria de educação, eu desejava recorrer a novos desafios, consegui e hoje estou realizada em meu trabalho, me apaixonei pela educação especial. (P16)

A expressão “fui chamada”, utilizada por P1 na fala supracitada, pode sugerir que a indicação tem sido utilizada como ferramenta para selecionar professores para atuarem no Serviço de Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina. Santos (2016) discutiu a prática da indicação no contexto da seleção de docentes para trabalhar no AEE, porém o fez considerando especificamente a realidade da Rede Municipal de Ensino de Joinville. De acordo com a autora, aceitar um convite para trabalhar no AEE a partir de uma indicação nem sempre sugere um interesse por parte do professor indicado, uma vez que os docentes são, por vezes, surpreendidos pela indicação. Essa surpresa pode decorrer do fato de não possuírem experiência ou conhecimentos específicos, e mesmo assim serem indicados, por se considerar que têm “perfil”. Esse perfil, no estudo de Santos (2016), mostrou-se baseado mais em traços de personalidade ou características pessoais (como ser atencioso e carinhoso), do que em aspectos da profissionalidade docente, pois “[...] ao salientar o carinho e a atenção, tira-se o foco do que confere à docência o status de profissão e lhe diferencia das demais atividades profissionais: a especificidade da ação e dos saberes pedagógicos (fazer alguém aprender algo)” (SANTOS, 2016, p. 77).

No que tange ao trabalho docente das professoras do SAEDE, questionou-se sobre as principais atividades desenvolvidas por elas que apontaram compreender que seu trabalho possui dois focos distintos: um na aprendizagem e socialização do estudante; e outro no auxílio aos professores e segundos professores da sala comum:

Conhecer os alunos, fazer estudo de caso, anamnese com os pais, professores, realizar atendimento explorando objetivos pré-definidos pelo plano do AEE, desenvolver recursos, estratégias para auxiliar professores. Orientar professores, escrever relatórios, planejar atendimentos semanais, auxiliar na elaboração de

relatórios bimestrais do segundo professor, participar de conselhos de classe, pesquisar, estudar e promover conhecimento a respeito das deficiências e estratégias. (P2)

Autonomia dos alunos; elaboração conceitual; orientação para professores. (P4)

Elaborar, planejar e executar projetos e atividades de acordo com a especificidade do aluno. *Participar de reuniões, conselho de classe onde o aluno está matriculado. Orientar professor corregente e regente de classe. Participar de reuniões mensais, entre outras atividades nas escolas regulares. (P10)*

Inclusão do segundo professor na escola; empoderamento do aluno inclusivo. (P9)

A partir dos relatos supracitados é possível entender que o trabalho docente no SAEDE, apesar de possuir um de seus focos voltados ao estudante público-alvo da Educação Especial, não é centralizado neste. Tal afirmação se faz possível pelo fato de se identificar, no relato das professoras, que o trabalho junto aos estudantes não é isolado, mas parte de uma atuação mais ampla, que conta com a participação das professoras do SAEDE em outras atividades da escola (como os conselhos de classe, reuniões e pesquisas) e envolve, também, o trabalho com os professores da sala comum.

Sobre a atuação das docentes do SAEDE junto aos professores da sala comum (professor regente e segundo professor), notou-se em seus relatos a utilização de termos como “orientação”, “auxílio”, “promoção de conhecimento” como descritores desse trabalho. Pode-se dizer que a escolha desses termos não é aleatória e pode revelar uma concepção, por parte das professoras do SAEDE, de que os professores da sala comum são aqueles que necessitam ser orientados e auxiliados pelos professores especializados que possuem saberes diferenciados. Nessa relação parece não haver de fato uma troca entre pares, mas uma relação entre aqueles que detém o saber e aqueles que não o detém.

Contudo a existência um movimento de aproximação entre professoras do SAEDE e da sala comum pode ser um dado que indica possibilidades de desenvolvimento de um trabalho em parceria entre docentes. Quando questionadas a respeito de haver algum trabalho conjunto com os demais professores das salas

regulares e/ou outros profissionais da escola, apenas 1 professora considera que não há nenhum tipo de parceria com esses profissionais.

Em contrapartida, 15 professoras relatam existir esse trabalho. Segundo elas, a parceria é uma condição indispensável para o trabalho no SAEDE, e esta precisa acontecer com o professor da sala comum, segundo professor e demais profissionais da escola e instituições especializadas, conforme indicam seus relatos:

Trabalho em parceria com os demais professores, artes, educação física e informática. O trabalho consiste em orientações e adequações específicas as necessidades dos alunos, principalmente a deficiência física. (P2)

Principalmente com professores dos anos iniciais. Sempre há trocas de informações com relação a mudanças de hábitos e/ou desvios de comportamentos na sala dos alunos que frequentam o SAEDE. Ajuda com novas estratégias para auxiliar o trabalho dos professores, ideias de atividades, etc. Esta parceria também acontece com os segundos professores. (P6)

Os alunos que são atendidos no SAEDE são de turmas diferentes, portanto envolve professores e outras pessoas que fazem parte do corpo docente da escola. O profissional que atua no SAEDE deve auxiliar e acompanhar trabalhos e atividades específicas juntamente com equipe pedagógica. (P8)

Professores co-regentes, bibliotecário, direção, secretaria, cozinha, etc... Na verdade precisa da participação de toda a escola no meu trabalho. (P10)

Sobre realizar o trabalho de forma conjunta, Marques e Duarte (2013, p. 94) esclareceram que:

[...] a prática do Ensino Colaborativo consiste em um trabalho de parceria entre os professores – ensino regular e da educação especial – no qual esses professores são responsáveis por planejar e compartilhar os objetivos de trabalho para os alunos com necessidades educacionais especiais.

Os benefícios do trabalho colaborativo na Educação foram estudados por Damiani (2008, p. 218), para quem “[...] o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”. Sem negar a relevância das atividades individuais, mas valorizando a colaboração, a

autora concluiu que:

[...] a revisão das investigações acerca do trabalho colaborativo – em suas diferentes formas – assim como o entendimento do processo que o sustenta sugerem que esse tipo de atividade apresenta potencial para auxiliar no enfrentamento dos sérios desafios propostos pela escola atual em nosso país. A literatura indica que o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais tanto para estudantes como para professores, assim como proporcionar a estes um maior grau de satisfação profissional. O trabalho colaborativo possibilita, além disso, o resgate de valores como o compartilhamento e a solidariedade – que se foram perdendo ao longo do caminho trilhado por nossa sociedade, extremamente competitiva e individualista. (DAMIANI, 2008, p. 224-225)

Aproximando a discussão acerca do trabalho colaborativo do campo da Educação Especial, Bernardes (2014, p. 102) atenta para o fato de que “[...] a complexidade com a qual o trabalho docente tem se revestido, sobretudo quando exercido com estudantes com diferenças significativas no processo de escolarização, endossa a necessidade de embasá-los em práticas colaborativas”. Apesar das possíveis contribuições apontadas, há de se ter o cuidado de não transformar o trabalho colaborativo na solução de todos os problemas da educação, favorecendo o que Martins (2002) denominou de mistificação das atividades grupais nos espaços escolares. Até mesmo porque o trabalho colaborativo não se trata, simplesmente, de trocar experiências. É uma atividade que “[...] requer planejamento, preparação individual e coletiva por parte dos professores e outros profissionais envolvidos” (MARTINS, 2002, p. 234). Fullan e Hargreaves (2001, p. 25) chamam a atenção para o risco de que a colaboração “[...] pode reduzir a inovação e as soluções imaginativas dos problemas individuais, pois a susceptibilidade à inovação mais recente e o ‘pensamento do grupo’ acabam por dominar”. Há também a possibilidade de haver resistência à constituição de práticas de colaboração e partilha, que segundo Cosme e Trindade (2002, p. 103-104) pode ser devida a três fatores:

- 1) O medo do julgamento dos colegas ou da exposição aos olhos dos outros, sem se saber até que ponto se respeitou ou não, o que se julga ser os padrões do educativamente correto;
- 2) O dilema da ordem enquadra-se no mesmo tipo de postura defensiva. Como confessar publicamente que nem sempre se consegue sem falhar ou que não se sabe lidar com muitos dos imprevistos que quotidianamente surgem?;
- 3) A solidão ambígua resulta da estratégia de ocultação da insegurança e

das incertezas profissionais, que muitas das vezes são entendidas como manifestações de incompetência.

Por essas razões, entende-se que o trabalho colaborativo cujos benefícios são reconhecidos distingue-se do que Milheiro (2013) chamou de “colegialidade artificial”, isto é, uma cultura de colaboração imposta ou forçada. Apresentar tais contrapontos sobre o trabalho colaborativo pode ajudar também a apreendê-lo de forma crítica, afastando-se da ideia de que a colaboração é uma espécie de “recurso padrão” ao qual todos podem recorrer para aprimorar a atuação docente e o processo de escolarização dos estudantes. É necessário, antes, compreender a especificidade da cultura de cada escola e saber que é no decurso das interações sociais, possibilitadas pela organização escolar, que práticas colaborativas podem emergir.

Quanto à especificidade do trabalho colaborativo entre Educação Especial e Educação Regular, Effgen (2011) apontou a existência de incertezas que se fazem presentes a respeito do que se entende por trabalho colaborativo. Incertezas, estas, que na visão da autora podem gerar angústia e certa dificuldade em compreender quais práticas docentes poderiam ser classificadas como colaborativas e quais não. Assim com a ajuda da autora, foi possível chegar ao entendimento de que entre os contextos do AEE e da sala comum, o trabalho colaborativo assume diferentes contornos possíveis, podendo constituir uma experiência rica e potencializadora, no entanto não há uma forma única de realizá-lo e, por isso é preciso estar aberto a novas/outras apostas.

Em relação aos desafios vivenciados pelas professoras pesquisadas em seu trabalho no SAEDE, foi possível identificar uma variedade de desafios que fazem parte do cotidiano profissional de todas as elas. A maior recorrência de desafios sinalizados pelas professoras do SAEDE encontra-se no “conhecimento especializado”, conforme ilustram as falas a seguir:

Primeiramente o conhecimento, pois muitas vezes nos deparamos com conhecimentos específicos que nem sempre temos domínio. (P2)

Trabalhar com várias deficiências o qual nos leva a pesquisar e a estudar todos os dias, isso nos traz um grande conhecimento e crescimento profissional. (P3)

O momento em que recebemos um aluno com uma "doença" grave (temos caso na escola), com alguma deficiência, síndrome ou transtorno, os quais não temos domínio da situação ou conhecimento para trabalharmos, é desafiados buscarmos este conhecimento por conta própria. (P6)

É possível perceber que o desafio vivenciado pelas professoras na busca por conhecimento especializado revela a persistência de uma abordagem educacional focalizada na deficiência. A expressão “[...] *trabalhar com várias deficiências*”, cunhada por P3, possibilita inferir que o cerne do trabalho não reside no processo de escolarização dos estudantes, mas nas deficiências. Parece que não se trabalha, portanto, “com estudantes”, mas “com deficiências”. Ao observar a frase cunhada por P6, “[...] *não temos domínio da situação*”, pode-se notar que a situação sobre a qual não se tem domínio é “uma ‘doença’ grave” ou “alguma deficiência, síndrome ou transtorno”. Mais uma vez, percebe-se que o foco está direcionado à dimensão orgânica e funcional da deficiência. Assim, pode-se dizer que o conhecimento especializado procurado pelas professoras é um saber mais médico e/ou psicológico, do que pedagógico.

Essa insistência da perspectiva médico-psicológica na Educação Especial ajuda a compreender, em parte, “[...] o retorno das explicações organicistas e centradas nos distúrbios e transtornos de aprendizagem para justificar o não aprender na escola” (SOUZA, 2008, p. 1), que por sua vez abrem caminho para um processo de medicalização do aprender. Tal processo tem raízes históricas que remontam ao período colonial brasileiro (1500-1822), no qual os saberes médicos e psicológicos passaram a figurar como “[...] ramos que [vêm] explicar o não aprender, centrado nos distúrbios orgânicos, nas disfunções das crianças das mais variadas naturezas” (SOUZA, 2008, p. 2).

Essa abordagem medicalizante tira o foco do que se entende como ponto central a ser considerado no processo de escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial: o complexo universo de questões institucionais, políticas, individuais, estruturais e funcionais que estão presentes no cotidiano escolar (SOUZA, 2008). A referida autora acrescenta, ainda, que:

[...] há um retrocesso visível no campo educacional ao transformarmos em patologia algo que é produto das dificuldades vividas por um sistema escolar que não consegue dar conta de suas finalidades. Sistema este fruto

de políticas que durante décadas depauperaram a escola pública e dificultaram que desempenhasse seus papéis sociais e políticos. (SOUZA, 2008, p. 13)

Quando se direciona o olhar para o “universo complexo” no qual a escola está imbricada, compreende-se que o campo educacional passa a progredir. Nessa perspectiva, o desafio das professoras do SAEDE não estaria focado em *conhecer mais sobre as deficiências*, mas em *conhecer mais sobre o processo de escolarização e as condições objetivas concretas que o constituem*, uma vez que, como aludiu Souza (2008), é este processo que possibilita ou não que a escola cumpra sua finalidade social de escolarizar a todos.

Outro desafio registrado pelas professoras participantes da pesquisa e que teve a segunda maior prevalência estão nas respostas que relacionam-se a aceitação e participação do estudante no serviço de atendimento educacional especializado. Isso fica ilustrado nas falas das professoras pesquisadas quando relatam que os desafios são:

Frequência dos alunos baixa. (P7)

Primeiro desafio e maior é fazer a inclusão do aluno deficiente na escola, fazer com que ele faça de maneira efetiva parte de todas as atividades cotidianas e vindas no SAEDE. (P11)

Aceitação dos alunos para vir no SAEDE, trabalhar as diferenças; sanar as dificuldades dos alunos. Estimular em muitos momentos os alunos. (P12)

Partindo da ideia de que as escolas precisam reconhecer e também responder às diferentes necessidades de seus estudantes, sendo eles público alvo da Educação Especial ou não, concebendo um espaço no qual construam o conhecimento escolarizado, nas suas especificidades e diferenças é preciso repensar a maneira como devemos nos preparar para as mudanças pedagógicas nos sistemas escolares a fim de atingir o que se almeja em relação à proposta de uma educação que seja para todos.

Percebe-se que a “inclusão” do estudante público-alvo da Educação Especial na escola, ao ser citada como desafio do trabalho docente por P11, situa esse desafio não no professor, mas na escola. Ainda que se admita, com base em Garcia (2013, p. 109), que uma perspectiva inclusiva como aquela identificada na Política

Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) “[...] não parece contribuir, de modo geral, para o processo de escolarização de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento”, é possível compreender que a organização escolar possui um papel importante no desafio não de “incluir”, mas de *escolarizar* a todos os estudantes, possibilitando-lhes uma apropriação dos conhecimentos que, historicamente, foram construídos pela humanidade, pois essa é, como explicitou Jannuzzi (2004), sua função específica.

Garcia (2013) também destacou que a difusão de ideais inclusivos poderia até favorecer a aceitabilidade da presença desses estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas. Contudo o que observou-se nos dizeres das participantes desta pesquisa foi uma compreensão, por parte delas, de que consiste em um desafio do seu trabalho que esses estudantes *aceitem* participar do SAEDE e *frequentem* esse serviço, como ressaltado por P12. O que essa aparente resistência dos estudantes poderia significar?

Extrapolando os limites desse estudo elencar quais poderiam ser os determinantes da baixa frequência ou dificuldade de aceitação percebidas pelas professoras nesses estudantes. Contudo essa suposta resistência por elas notada indica a necessidade de ouvir o que eles, os estudantes, têm a dizer sobre o tema. Ambrósio, Cordeiro e Rengel (2015), ao estudarem as vivências de estudantes público-alvo da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado, puderam entender que, para a maioria de seus entrevistados, o sentido de participar do AEE está relacionado a dificuldades de aprendizagem no processo de escolarização. Ou seja, frequentar esse serviço poderia significar ter de *assumir essa dificuldade*, o que hipoteticamente poderia ser relacionado à resistência dos estudantes em aceitar fazer parte desse atendimento, percebida pelas participantes da pesquisa.

A pesquisa das referidas autoras também contribuiu para elucidar que alguns estudantes não sabem ou não têm clareza do motivo pelo qual frequentam o AEE, dado que “[...] permite questionar se os encaminhamentos de alunos para o AEE são explicados ou impostos a eles” (AMBRÓSIO, CORDEIRO & RENGEL, 2015, p. 2543).

Como já exposto, esta pesquisa não tem neste momento a intenção de buscar as causas dessa baixa frequência ou dificuldade de aceitação em participar

do SAEDE que as professoras perceberam nos estudantes público-alvo desse serviço, mas apontar esse dado e abrir precedente para outras pesquisas, em especial, que se debruçam sobre a perspectiva dos referidos estudantes sobre seus processos de escolarização e os sentidos e significados por eles atribuídos às suas experiências no SAEDE. Isto por que:

[...] conhecer como os alunos do AEE vivenciam seus processos de escolarização revela-se necessário para descortinar a dialética exclusão/inclusão na escola e assumir, com isso, uma postura de enfrentamento e compromisso político com o sofrimento do outro, construindo a partir das vivências das crianças e jovens uma compreensão do processo de inclusão/exclusão na escola. (AMBRÓSIO, CORDEIRO & RENGEL, 2015, p. 2537)

Desse modo, finalizam-se por aqui as discussões acerca dos dados da pesquisa concluídos durante este estudo, compreendendo que possam haver outras possibilidades de interpretações e discussões. A pesquisa nos permitiu conhecer alguns aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE em Joinville. A seguir, serão apresentadas as considerações resultantes desta pesquisa, destacando os achados mais relevante e as contribuições referentes ao tema estudado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizou-se este estudo com o objetivo geral de conhecer aspectos do trabalho e formação docente das professoras do SAEDE nas escolas da Rede Estadual de Ensino em Joinville. A fim de alcançá-lo, a pesquisa seguiu um movimento que partiu de uma dimensão *micro*, isto é, uma amostra composta por 16 docentes atuantes no referido serviço para compreender questões *macro*, referentes a um trabalho e uma formação que se constituem enredados a uma complexa trama social, econômica, institucional e política.

Reconhecendo a amplitude do objetivo proposto, foram também delineados três objetivos específicos, que proporcionaram delimitação e foco à investigação: o primeiro, consistiu em investigar as formas de organização escolar nas quais se insere o trabalho da professora do SAEDE; o segundo, referiu-se a compreender as concepções da professora do SAEDE sobre seu trabalho; e o terceiro, por fim, se remeteu a identificar como ocorre o processo relacional da professora do SAEDE com os demais profissionais da escola.

O estudo, que teve início em 2015, surgiu por meio da constatação de uma escassez de estudos sobre o trabalho e formação do professor do SAEDE até o referido momento, identificada no balanço das produções acadêmicas e também durante o levantamento do referencial teórico. A partir dessa averiguação, construiu-se o projeto de pesquisa que precipitou esta dissertação, escolhendo questionários compostos por 23 questões como instrumento para a coleta dos dados.

A pesquisa contou com uma expressiva participação das professoras atuantes nas 21 escolas que possuíam estrutura (Sala de Recursos Multifuncionais) para realização do SAEDE em Joinville. Das 19 professoras atuantes no serviço em 2015, 16 aceitaram fazer parte da pesquisa, o que foi muito significativo para as análises aqui construídas, que foram organizadas em duas categorias de análise criadas *a priori*: 1) Aspectos da formação das professoras do SAEDE em Joinville; e 2) Trabalho docente no SAEDE: desafios e possibilidades.

No manifestar das falas das professoras, começando pela caracterização de seus perfis, o estudo revelou que todas as participantes são do gênero feminino, reiterando a constatação do fenômeno de feminização do magistério na Educação Básica (COSTA, 2010) e apontando para a relevância das discussões de gênero na

docência, a fim de ressignificar esse “[...] processo de construção ideológica no qual foram relegados à mulher alguns espaços públicos, dentre os quais se destacam [...] a docência no ensino elementar” (TAMBARA, 1998, p. 39).

Ainda na caracterização do perfil das participantes, identificou-se que a faixa etária variou 25 e 58 anos, com prevalência de docentes com idades de 33 a 40 anos. No tocante ao tempo de atuação como professoras, 11 das 16 participantes da pesquisa informaram atuar como docentes na sala comum há 6 anos ou mais, o que sugere que, ao longo deste tempo, elas puderam compor um repertório significativo de experiências profissionais antes de ingressarem no SAEDE.

No referido serviço, 7 das 16 professoras relataram trabalhar há 1 ano, sendo que as demais variaram seu tempo de atuação de 2 até 10 anos. Ao observar que aproximadamente metade das docentes atua no SAEDE há 1 ano, foi possível estabelecer uma relação entre esse dado e o fato de que 14 das 16 professoras são admitidas em caráter temporário (ACT), não sendo, portanto, efetivas na função. Tal constatação ajudou a pensar que, mesmo estando de acordo com a lei²⁵, esse tipo de contratação pode agravar, como salientou Araújo (2015), o quadro de desvalorização e precarização da docência, uma vez que os professores temporários não ingressam e não possuem acesso à movimentação de carreira como os efetivos, ainda que seus contratos de trabalho garantam a mesma remuneração.

Quanto ao primeiro objetivo específico da pesquisa, que remeteu a *investigar as formas de organização escolar nas quais se insere o trabalho da professora do SAEDE*, um dos pontos explorados foi relativo à jornada de trabalho das participantes. Apontou-se que 10 das 16 docentes atuam em período integral, ou seja, sua carga horária semanal é de 40 horas. Esse dado evidenciou que mais da metade das professoras pesquisadas destinam um longo período de sua rotina diária para o exercício da função em que atuam. Considerando que a maior parte dessas 40 horas é destinada a atender os estudantes (conforme sinalizado pelas próprias professoras em suas respostas aos questionários), torna-se necessário

²⁵ Referindo-se à Lei Complementar nº 456 (SANTA CATARINA, 2009, p. 1), que “[...] disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal”.

questionar acerca das condições de trabalho dessas docentes, uma vez que uma carga horária intensa e focada em atendimentos aos estudantes pode sugerir indícios de intensificação do trabalho docente no SAEDE.

As professoras atendem, em média, 9 a 10 estudantes por semana e, uma vez que suas jornadas de trabalho são quase inteiramente destinadas a atender alunos na SRM, foi possível aludir que tais condições de trabalho dificultam uma atuação docente direcionada ao processo de escolarização como um todo, uma vez que o foco parece estar somente na prática pedagógica junto ao estudante.

Do modo como se apresenta hoje, pode-se inferir que a atual jornada de trabalho compromete a realização durante o horário de trabalho de planejamentos, grupos de estudos, trocas de experiências e diálogos interdisciplinares. O processo de formação docente em serviço para as professoras do SAEDE parece estar, atualmente, limitado às fontes de aprendizagem às quais as professoras conseguem recorrer, dadas as condições de trabalho em que estão inseridas: *Internet* e trocas de experiências entre docentes. Estas, apesar de citadas por elas como uma fonte de aprendizagem, podem ser pensadas também como fontes restritas, uma vez que a organização do trabalho docente (focado em atender estudantes) e a intensa jornada de trabalho prejudicam a forma como essas trocas podem acontecer, visto que no mesmo curto período de tempo de que dispõem, há planejamentos, trocas, estudos e tantas outras atividades a fazer.

Salienta-se, contudo, que apesar da jornada de trabalho ser consideravelmente destinada a atendimentos aos estudantes, considera-se importante reconhecer que o fato de um dia por semana ser reservado para formações, encontros com a GERED, atendimentos a famílias, planejamentos e trocas de experiências entre docentes do SAEDE constitui um avanço por parte das escolas, uma vez que “disponibilizar as quartas-feiras” para as ações anteriormente citadas não é uma iniciativa prevista em documentos oficiais, mas sim que parte da própria organização escolar.

Com relação às categorias de análise que se debruçaram sobre aspectos da formação das professoras do SAEDE, foi possível corroborar com Michels (2011) no entendimento de que formação de professores do SAEDE em Santa Catarina, assim como no Brasil, tem privilegiado formação continuada como estratégia central. A formação inicial de nível superior parece continuar a apresentar lacunas conceituais

e teóricas no que tange às discussões acerca da Educação Especial, e ainda se pode ver a perpetuação de um modelo de formação que focaliza aspectos médicos e psicológicos das deficiências, em detrimento aos pedagógicos.

Foi possível identificar que tanto a formação quanto o trabalho dessas docentes tem sido regulado por leis e diretrizes, dentre as quais se conferiu destaque à Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2009), elaborada e implantada pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), pela Secretaria de Educação (SED) e pelas Gerências Regionais de Educação (GEREDs).

A FCEE tem a responsabilidade de organizar e implantar os serviços de atendimento educacional aos estudantes público-alvo da Educação Especial, bem como de prestar assessoria aos mesmos. Além disso, é responsável pela formação de professores para a área da Educação Especial, tornando-se, assim, titular das políticas e serviços ofertados aos alunos com deficiência, condutas típicas e altas habilidades no estado. Logo, observa-se que a Fundação atua como uma instância reguladora do trabalho e da formação das professoras do SAEDE, ao mesmo tempo em que os docentes e demais envolvidos no processo de escolarização dão vida a esses encaminhamentos políticos, entendendo e implementando essas políticas de uma maneira própria, como salientou Michels (2004, p. 44):

[...] os sujeitos envolvidos [no processo de escolarização] não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira.

Reconheceu-se, em meio a essas reflexões, que a estrutura organizativa da escola atua de forma significativa sobre o trabalho docente, assim como o professor e seus modos de ensinar afetam a organização escolar. Professor e escola, contudo, são apenas algumas das partes envolvidas no processo de escolarização. Há uma diversidade de variáveis que afetam o ensino na escola e que ajudam, também, a pensar o trabalho e a formação das professoras do SAEDE.

Isoo porque a estrutura organizativa da escola encontra-se enredada a outras estruturas: organização social, econômica e política; instâncias municipais,

estaduais e federais, como ministérios, gerências e secretarias de educação; leis e diretrizes; questões relativas a orçamento; contexto ideológico vigente; aspectos históricos; entre outros. Assim, foi possível compreender que o que acontece em sala de aula é fruto não apenas da ação entre professores e estudantes, mas também de um contexto de trabalho, das ideologias dominantes e do modo como uma sociedade se organiza.

Focalizando as responsabilidades do estado de Santa Catarina e da União (Ministério da Educação) com relação ao SAEDE, foi possível verificar que parte da implementação desse serviço se dá por meio de investimentos estaduais e federais, que estão vinculados à disponibilização de recursos como equipamentos, mobiliário e materiais didático pedagógicos. No entanto, compreende-se que a disponibilização desses recursos, apesar de constituir uma ação necessária, não é suficiente em si mesma para contribuir com o trabalho do professor no SAEDE, com vistas à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

Nesse ponto, percebeu-se que os profissionais da escola como um todo têm um papel importante, tanto na gestão dos recursos encaminhados pelos governos, quanto no processo de identificar, elaborar e organizar os recursos necessários à escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. É um processo que envolve de forma ampla instâncias governamentais e a escola, sem esquecer das dimensões políticas, institucionais, legais, culturais e subjetivas que o perpassam.

Assim, entende-se que o desenvolvimento de um olhar ampliado para as diversas variáveis (individuais, sociais, culturais, econômicas, legais, orçamentárias, políticas, institucionais, etc.) que fazem parte tanto da formação quanto do trabalho dos professores do SAEDE constitui uma possível contribuição dessa pesquisa, na direção de superar uma visão do trabalho e da formação que centram suas análises na dimensão individual/subjetiva dos professores.

Considerando o objetivo específico da pesquisa, que consistiu em compreender e *analisar concepções das professoras do SAEDE sobre seu trabalho*, identificou-se que elas o percebem com dois focos principais: um, relacionado à aprendizagem e socialização dos alunos público-alvo da Educação Especial; e outro, ao auxílio direcionado a professores e a segundos professores da sala comum. Esses achados ajudaram a compreender que, além dos atendimentos aos

estudantes que compõem boa parte de sua jornada de trabalho, as professoras também citaram como atividades por elas realizadas o auxílio e orientação a professores, a participação em conselhos de classe, reuniões com pais, adaptação de materiais e desenvolvimento de recursos e estratégias de ensino, entre outras.

O fato de compreenderem que auxiliar, orientar e promover conhecimento ao professor e segundo professor da sala comum é um dos principais focos de seu trabalho no SAEDE, as professoras nos conduziram ao último objetivo específico da pesquisa, em que se propôs *analisar como ocorre o processo relacional da professora do SAEDE com os demais profissionais da escola*. Quanto a este aspecto, havia duas perguntas do questionário especificamente direcionadas, nas quais se questionava acerca da existência de algum trabalho conjunto com os docentes das salas regulares e se o trabalho da professora do SAEDE incluía outros profissionais da escola.

Notou-se que as participantes da pesquisa referiram-se primordialmente aos professores e segundos professores ao mencionarem os profissionais que, na visão delas, fazem parte de seu trabalho no SAEDE. A relação entre elas e esses docentes, contudo, não foi evidenciada como uma relação de troca, mas uma relação entre quem detém um saber especializado (professoras do SAEDE) e quem não detém ou a quem falta esse saber (professores e segundos professores do ensino regular). Apesar disso, seus relatos apontaram para a existência de um movimento de aproximação, indicativo de possibilidades de parcerias entre os referidos profissionais.

Tendo explorado o objetivo geral, os objetivos específicos e as respostas a eles dadas a partir das análises dos dados realizadas nesse estudo, pode-se dizer que a presente pesquisa possibilitou analisar alguns aspectos do trabalho e da formação docente das professoras do SAEDE, no contexto da Rede Estadual de Ensino no município de Joinville. A partir dos achados aqui expostos, foi possível averiguar a necessidade de novos estudos que possam ampliar a compreensão dos aspectos citados, como: ouvir os demais profissionais envolvidos nesse trabalho docente no SAEDE, a exemplo dos professores e segundos professores da sala comum; ouvir os estudantes público-alvo da Educação Especial e suas famílias; e compreender o papel das equipes diretivas escolares em relação ao trabalho do professor do SAEDE, no contexto específico da Rede Estadual de Ensino de Santa

Catarina.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. O “ser” docente: processos de formação e profissionalidade. *In*: CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; HOBOLD, Márcia de Souza; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

AMBRÓSIO, Daniela; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; RENGEL, Juliana Testoni dos Santos. **Vivências de alunos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado**: descortinando a dialética exclusão/inclusão na escola. *In*: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 12. Curitiba, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17797_7691.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

ARAÚJO, Bárbara Karolina. **A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. *In*: SOUZA, João Valdir. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: 10 anos de LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 191-209.

_____. Quem de-forma o profissional do ensino? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Lisboa: Portugal, 1977.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2014. 179 f. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

BEYER, Hugo Otto. Da integração à educação inclusiva: implicações pedagógicas. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. -2.ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015.

BEYER, Hugo Otto; SANTOS, Tatiane A. O projeto da educação inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2006/Educacao_Inclusiva/Painel/07_37_46_PA405.pdf. Acesso em 15 out de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE, 2009.

_____. 2006. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia** – Resolução CNE/CP Nº1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988.

_____. Secretaria de Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: 2008.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/De1190.htm>. Acesso em: 21 mar. 2017.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Implicações acerca dos processos diagnósticos e de identificação dos alunos da educação especial no contexto escolar**. In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 8. Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_Especial/Trabalho/02_16_09_Implicacoes_acerca_dos_processos_diagnosticos_e_de_identificacao_dos_alunos_da_educacao_especial_no_contexto_escolar.PDF>. Acesso em: 21 jan. 2017.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

_____. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n.º5 set. 1999

BUENO, Silveira. **Silveira Bueno**: minidicionário da língua portuguesa. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CABRAL, Alcinei da Costa. **Condições de trabalho dos professores do programa ensino médio inovador**. 2016 138 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville.

CAIADO, K. R. M; CAMPOS, J.A.P.P; VILARONGA, C.A.R. Estudo exploratório sobre o perfil, a formação e as condições de trabalho do professor. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011.1V.

CHIESA, Marilei. **Implantação do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de Pelotas sob a perspectiva da Educação Ambiental**. 2009. 106 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande.

CODO, Wanderley. Relações de trabalho e transformação social. In: CODO, Wanderley; LANE, Silvia T. M. (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2012, p. 136-151.

CORDEIRO, A. F. M.; ANTUNES, M. A. M. Desafios e metamorfoses no trabalho docente na perspectiva da educação inclusiva. In: CORDEIRO, A. F. M; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. **Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa**. Joinville, SC: Editora Univille, 2010.

COSME, A.; TRINDADE, R. **Manual de sobrevivência para professores**. Porto (Portugal): Edições ASA, 2002.

COSTA, M.V. Feminização do magistério. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <http://www.gestrado.org/pdf/390.pdf>. Acesso em 18 jan.2017.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

DELEVATI, Aline de Castro. **AEE: que “atendimento” é este? As configurações do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/RS**. 2012. 143 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3ª ed. ver. e ampl. - São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

DIVULGA JOINVILLE. **Joinville-SC Bairros (mapa)**. Disponível em: <<http://divulgajoinville.com.br/mapas.html>>. Acesso em: 12 jun.2016.

FERREIRA, Simone de Mamann; MICHELS, Maria Helena. **Análise da política do estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços**: o velho travestido de novo? Trabalho apresentado no Congresso da Educação Básica – COEB – 2013. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/15_02_2013_8.26.33.14b2173076b3601c9bfd5a6a6f70e8a3.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4.ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 47ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 11-27.

FUCK, Andréia Heiderscheidt. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum**. 2015. F961a. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 p. 101–119, jan./mar. 2013.

_____. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira e KASSAR, Moníca de Carvalho Magalhães (orgs.) **Escolarização de alunos com deficiência**: desafios e possibilidades. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNCAO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, ago. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

_____; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

_____. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol.31 no.113 oct. /dec. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho.** Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.-dez., 2015.

_____. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. **Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

_____. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JÚNIOR, Edson Mendes; TOSTA, Estela Inês Leite. **50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos.** In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPEDSUL, 9. Caxias do Sul, 2012. Disponível em:http://portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Especial/Trabalho/qt_08_07_47_1464-7314-1-PB>. Acesso em: 16 fev. 2017.

LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Formação continuada de professores na área de Educação Especial.** Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 37, 2015, Florianópolis.

_____. **Educação Especial e formação de professores em Santa Catarina: vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada.** 2011. 292 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARQUES, Aline Nathalia; DUARTE, Márcia. **O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual.** Revista de Ciências Humanas Frederico Westphalen v. 14 n. 23 p. 87 - 103 Dez. 2013.

MARTINS, Sueli Terezinha Ferreira. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 227-235, 2002.

MARX, Karl. **O capital.** 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.39, n.3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>

_____. Silvia Márcia Ferreira e KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães (orgs.) **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de educação especial. In: CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org). **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011. 2V.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Cláudio Roberto; **Avanços políticos de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, Claudio Roberto e JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

_____. O instrumental, o generalista e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2011a, p. 79-90.

_____. O que há de novo na formação de professores para a educação especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, mai./ago. 2011b.

_____; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A organização curricular na articulação entre serviço especializado e classe comum: um modelo inclusivo? In: Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (org). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p. 211-231

_____. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em 20 jan.2017.

_____. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 11, n. 2, p. 255-272, ago. 2005.

_____. **Caminhos da Exclusão: o portador de necessidades especial na política educacional nos anos 90.** 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

MILHEIRO, Ruth Isabel Antunes Garrett Lourenço. **Trabalho colaborativo entre docentes:** um estudo de caso. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Supervisão Pedagógica). 2013. 177 f. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa (Portugal).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004. Disponível em: <<http://ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, jun. 2001.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PASSOS, Joana Célia dos. O trabalho docente e a organização escolar: uma articulação necessária. **Ponto de Vista**, v. 1, n. 1, p. 58-67, jul./dez. 1999.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

RABOCK, Daiana. **Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos centros de educação infantil.** 2016. R116c. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

REDIG, Annie Gomes. **Ressignificando a educação especial no contexto da educação inclusiva:** a visão de professores especialistas. 2010. 184 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da ESES**, 1, nova série, p. 79-87, 1998.

ROSSETTO, Gislaine A. R. S.; BAPTAGLIN, Leila A. **Formação inicial no curso de pedagogia:** a atividade docente de estudo e a aprendizagem da docência. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, 9. Caxias do Sul, RS: _____ 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/05_19_43_976-7216-1-PB.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

SACHINSKI, Ivanildo. **A política de educação especial nos estados do Paraná e de Santa Catarina:** diferentes, mas não divergentes. 2013. 191p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A Dialética da Exclusão/Inclusão” na História da Educação de alunos com deficiência. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun., 2002

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Programa Pedagógico**. São José: FCEE, 2009. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=445>. Acesso em: 01 jul. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado e suas histórias de vida**: um estudo sobre identidade docente. Dissertação de Mestrado. 2016. 112 f. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

_____. **O trabalho como base na produção da vida humana e a intensificação do trabalho docente na contemporaneidade**. Joinville: 2014.

SARAIVA, Marinês. Formação do professor: contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; HAYASHI, Maria C.P.I. (orgs). **Temas em educação especial**: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5)

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, 14(40):143155. <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782009000100012> SAVIANI, D. 2007.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: _____. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e

inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

SCHULZE, Mariana Datria. **“Todo apoio que o professor recebe de fora é bem-vindo”**: salas de apoio pedagógico e suas implicações no trabalho docente. 2012. 136f. Dissertação de Mestrado. Universidade da Região de Joinville, Joinville.

Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina. Disponível em <www.sed.sc.gov.br> Acesso em 16 de janeiro de 2017.

SILVA, Maria de Fatima Neves da. **Encaminhamento de alunos para salas de recursos**: análise sobre os argumentos apresentados por professores de classes comuns. 2010. 141 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

SKRTIC, T. M. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. M. (Compilador). **Interpretación de la discapacidad**: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35 – 72.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar**: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de liberalismo. Trabalho apresentado na sessão especial “Medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente”. In: Reunião Nacional da ANPEd, 31. Caxambu, 2008. Disponível em: < http://31reuniao.anped.org.br/4sessao_especial/se%20-%2012%20-%20marilene%20proena%20rebello%20de%20souza%20-%20participante.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

STRECK. Danilo R. **Pesquisar é pronunciar o mundo**. Curitiba: ANPED Sul, 2004.

SÚMULA: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 75, ago. 2008, p. 269-273.

TAMBARA, Elomar. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**, Pelotas: ASPHE /FaE/UFPel, n.3, pp.35-58, abr. 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. 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**, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-13, jan./abr. 2000.

_____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no

magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, dezembro 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>

_____. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n.17-18, p.81-103, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VOLTARELLI, Monique Aparecida; MONTEIRO, Maria Iolanda. Aprendizagem da docência na educação infantil: os saberes de professoras de creches. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 831-850, out./dez. 2016.

ANEXOS

ANEXO I- Autorização da Secretaria Estadual de Educação em Joinville**DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Declaro para os devidos fins que concordo e aceito que os segundo(a) professores(as) efetivos e admitidos por caráter temporário na rede estadual de ensino de Joinville a participarem respondendo aos questionários da pesquisa “Trabalho docente do segundo professor nas escolas da rede estadual da cidade de Joinville”, da mestranda Lediane Coutinho, e que estará sob a orientação da Professora Doutora Aliciene Fusca Machado Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

Declaro que realizei a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e concordo com o mesmo.

Também fui informado (a) que, de forma alguma, haverá identificação do nome dos professores, bem como das escolas da rede estadual de ensino. Foi-me garantido o sigilo e assegurada à privacidade quanto às informações que identifiquem os professores que participarem da pesquisa.

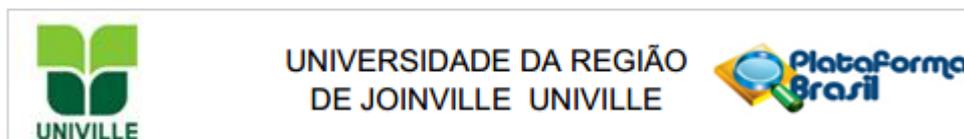
Concordo que os resultados desta investigação possam ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e periódicos da área da educação, desde que preservada a identidade dos professores e os nomes das escolas municipais.

Atenciosamente,

Secretaria Estadual de Educação de Joinville



ANEXO II- Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE DO SEGUNDO PROFESSOR NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE JOINVILLE

Pesquisador: Lediane Coutinho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 47361715.3.0000.5366

Instituição Proponente: FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DE JOINVILLE - UNIVILLE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.193.977

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo conhecer aspectos do trabalho e formação do segundo professor nas escolas da rede estadual de Joinville e adotará como base epistêmica - metodológica o materialismo histórico e dialético, assim sendo a metodologia a ser adotada será a abordagem qualitativa, e a coleta dos dados será utilizado como instrumento o questionário. As respostas dos questionários serão analisadas por meio da análise de conteúdo, pois se compreende que este procedimento proporciona valorizar o material a ser analisado, gerando possibilidades de contextualizá-los. Por meio dos resultados estima-se contribuir com as discussões no cenário acadêmico local e nacional sobre o trabalho do segundo professor de forma que se possa ao compreender suas necessidades e aspectos positivos, contribuir, mesmo que indiretamente, com as políticas que visam a Educação Especial em uma perspectiva inclusiva. Esta pesquisa é parte de um projeto maior, cujo objetivo é conhecer o trabalho e a formação docente dos serviços especializados envolvidos no processo de escolarização dos estudantes com deficiência, sob a coordenação da Prof.ª Dr.ª Aliciene Fusca Machado Cordeiro, vinculado ao grupo de pesquisa GETRAFOR (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Conhecer aspectos do trabalho e formação do segundo professor nas escolas da rede estadual de Joinville.

Objetivo Secundário:

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
 Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
 UF: SC Município: JOINVILLE
 Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetic@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.193.977

Página 01 de

Investigar as formas de organização escolar, nas quais se insere o trabalho do segundo professor; Compreender as concepções do segundo

professor sobre o seu trabalho;- Identificar como ocorre o processo relacional do segundo professor com o professor titular da sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A presente pesquisa implica em riscos mínimos citados pela pesquisadora, e como benefício ao participante da pesquisa, é informado que os estudantes público alvo da educação especial, os professores e as escolas, sejam diretamente beneficiados, por meio das discussões e articulações entre o segundo professor do SAEDE e a sala de aula comum que os resultados poderão favorecer; e contribuir como parte do desenvolvimento histórico e científico da educação como conhecimento provocador e colaborador para avançar discussões acerca do processo de escolarização dos alunos de Educação Especial; a socialização dos resultados com a Secretaria de Educação Estadual de Joinville, professores participantes da pesquisa, demais interessados, bem como, divulgados nos canais de comunicação científica.. Ainda sobre os riscos, a pesquisadora presta encaminhamento caso seja necessário.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa conta com 20 participantes, que enquadram-se no seguintes critérios de inclusão: sejam segundo professores (as) que atuam nas Escolas da Rede Estadual de Ensino de Joinville, zona urbana ou rural, não havendo outro critério que não seja este.; não sendo selecionado os participantes que que não atenderem ao critério de inclusão. Os participantes da pesquisa deverão participar através de um questionário, sendo informado a análise dos dados. É mencionado que os dados oriundos da pesquisa ficarão sob posse e guarda da pesquisadora por cinco anos e a forma de descarte. Os custos da pesquisa são informados detalhadamente apresenta a forma de custeio. Quanto ao cronograma, é informado que a pesquisa iniciará em 01 de outubro de 2015, prevendo sua conclusão em 30 de outubro de 2015, onde espera-se o resultado a compreensão do processo de como acontece o trabalho do segundo professor e, contribuir com os participantes da pesquisa, oportunizando lhes a possibilidade de refletir o percurso da sua formação e atuação profissional; colaborar com a comunidade científica e com os atores do processo educativo para uma compreensão mais articulada sobre o trabalho do segundo professor e seu espaço de atuação, oferecendo subsídios para o planejamento de possíveis ações de formação de professores da rede estadual no município de Joinville; divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais, apresentar comunicações em eventos científicos como congressos e simpósios da área de Educação, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Encontro Nacional

Endereço: Paulo Malschitzki, nº 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.193.977

Página 02 de

de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e o Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) e compartilhar os resultados com os participantes da pesquisa e a equipe gestora da Secretaria Estadual de Educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto apresentada está completa.

O TCLE formulado está de acordo com a Res. CNS 466/12.

A Carta de anuência é apresentada, datada e assinada pelo responsável da instituição.

O Instrumento de pesquisa pertinente a pesquisa foi apresentado.

Recomendações:

Colocar a justificativa/relevância da pesquisa no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto "O TRABALHO DOCENTE DO SEGUNDO PROFESSOR NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE JOINVILLE", sob CAAE 47361715.3.0000.5366 teve suas pendências esclarecidas pelo (a) pesquisador(a) Lediane Coutinho, de acordo com a Resolução CNS 466/12 e complementares, portanto, encontra-se APROVADO.

Informamos que após leitura deste parecer, é imprescindível a leitura do item "O Parecer do CEP" na página do Comitê no site da Univille, pois os procedimentos seguintes, no que se refere ao enquadramento do protocolo, estão disponíveis na página. Segue o link de acesso (<http://comunty.univille.edu.br/cep/statusparecer/577374>).

Considerações Finais a critério do CEP:

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

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_Ledi.docx	08/07/2015 17:12:47		Aceito

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17,

Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710

UF: SC Município: JOINVILLE

Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br



UNIVERSIDADE DA REGIÃO
DE JOINVILLE UNIVILLE



Continuação do Parecer: 1.193.977

Ausência				
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Ledi Projeto Comitê de Ética VF_2.pdf	08/07/2015 17:14:20		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	01.pdf	13/07/2015 14:04:14		Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto.pdf	13/07/2015 13:49:44		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_552005.pdf	13/07/2015 14:39:09		Aceito

Página 03 de

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JOINVILLE, 24 de Agosto de 2015

Assinado por:
Eleide Abril Gordon Findlay
(Coordenador)

Endereço: Paulo Malschitzki, n° 10. Bloco B, Sala 17.
Bairro: Zona Industrial CEP: 89.219-710
UF: SC Município: JOINVILLE
Telefone: (47)3461-9235 E-mail: comitetica@univille.br

APÊNDICES

APÊNDICE A



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Lediane Coutinho, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE. As respostas fornecidas por você por meio do instrumento de coleta de dados, neste caso, questionários, serão fundamentais para a construção da dissertação “Trabalho docente do professor do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville”, que está sob a orientação da Professora Dr^a. Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O objetivo da pesquisa é conhecer aspectos do trabalho e formação do professor do SAEDE nas escolas da rede estadual em Joinville.

Sua participação se restringirá a fornecer respostas às indagações feitas através de questionário. Você terá a liberdade de se recusar a responder perguntas que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza e também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo, bem como, caso seja do seu interesse e, mencionado ao pesquisador, terá livre acesso aos resultados do estudo.

Destacamos que a sua participação nesta pesquisa é opcional e representa riscos ou desconfortos mínimos. Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. A sua participação constituirá de suma importância para o cumprimento do objetivo da pesquisa e os benefícios serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo do trabalho e da formação docente.

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar e trataremos da sua identidade com padrões profissionais de sigilo, ou seja, não haverá identificação nominal. Os questionários serão analisados e posteriormente transcritos, sendo que o material coletado durante a realização da pesquisa ficará sob a guarda e a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos e, após esse prazo, o material será descartado/apagado. Os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a pesquisadora responsável por esta pesquisa, Lediane Coutinho, pelos telefones (47) 99371906. Se preferir, você também pode entrar em contato com a professora orientadora dessa pesquisa no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Rua Paulo Malschitzki, 10 - Zona Industrial, Campus Universitário - Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado (a) e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 2015.

Participante _____

Lediane Coutinho

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B– QUESTIONÁRIO

EIXO 1: QUEM SÃO O(A)S PROFESSORE (A)S?

1. Ano de nascimento	
2. Estado civil	
3. Naturalidade	
4. Gênero	() masculino () feminino () outro
5. Formação acadêmica (preencha todos os campos necessários)	() Ensino Fundamental incompleto
	() Ensino Fundamental completo
	() Ensino médio incompleto
	() Ensino médio completo
	() Ensino Superior incompleto
	() Ensino Superior (especificar se Bacharelado ou Licenciatura)
	Curso: _____
	Ano: _____
	Curso: _____
	Ano: _____
	() Pós- Graduação (Especialização)
	Área: _____
Ano: _____	
Área: _____	
Ano: _____	
Área: _____	
Ano: _____	
() Pós- Graduação (Mestrado)	
Área: _____	
Ano: _____	
() Pós- Graduação (Doutorado)	
Área: _____	
Ano: _____	

6. Carga horária de trabalho	<input type="checkbox"/> 10 horas na mesma unidade <input type="checkbox"/> 20 horas na mesma unidade <input type="checkbox"/> 40 horas na mesma unidade <input type="checkbox"/> outras. Especifique _____
7. Tempo de atuação como professor	
8. Tempo de atuação como professor (SAEDE)	
9. Situação funcional	<input type="checkbox"/> Efetivo <input type="checkbox"/> ACT
10. Se ACT, qual foi o processo de recrutamento?	<input type="checkbox"/> Chamada pública <input type="checkbox"/> Processo seletivo
11. Tempo de atuação na escola atual	
12. Trabalha com alunos de quais anos?	<input type="checkbox"/> 1º ano <input type="checkbox"/> 6º ano <input type="checkbox"/> 2º ano <input type="checkbox"/> 7º ano <input type="checkbox"/> 3º ano <input type="checkbox"/> 8º ano <input type="checkbox"/> 4º ano <input type="checkbox"/> 9º ano <input type="checkbox"/> 5º ano

EIXO 2: ASPECTOS DO TRABALHO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO SAEDE NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL EM JOINVILLE

13. Você participou de cursos de formação específicos para trabalhar no SAEDE?

a. Sim b. Não

Caso afirmativo, especifique por quem foi oferecido:

Secretaria de ensino do Município

Secretaria de Ensino do Estado

Fundação Catarinense de Educação Especial

MEC

IFES

GERED

Instituição privada. Qual: _____

Outro. Especifique: _____

14. Como ocorreu sua inserção no SAEDE?

15. Descreva suas principais atividades como docente do SAEDE

16. Atualmente quantos alunos você atende?

de 1 a 4

de 5 a 9

de 10 a 14

mais de 14

17. A que fontes de aprendizagem você recorre para desenvolver seu trabalho?

18. A escola onde atua dispõe de recursos necessários para que você desenvolva o seu trabalho no SAEDE?

() Não () Sim

Comente

19. Que desafios você vivencia no seu trabalho no SAEDE?

20. Há algum trabalho conjunto com os demais professores das salas regulares?

a.()sim b.()não

Comente sua resposta:

21. Seu trabalho inclui outros profissionais da escola?

a.()sim b.()não

Comente sua resposta:

22. Existem momentos de planejamento na escola?

a. ()Sim b.() Não

Comente sua resposta:

23. Deseja acrescentar alguma informação referente à sua formação e/ou seu trabalho como docente do SAEDE?

Convite:

Caso você tenha interesse em participar de futuras pesquisas, por meio de entrevistas promovidas pelo Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, sobre o trabalho do segundo professor, solicitamos que preencha os dados abaixo. Contudo, pedimos sua compreensão caso você não venha a ser selecionado.

Nome: _____

Telefones: _____

E-mail: _____

APÊNDICE C

CARTAO PROFESSOR DO SAEDE

Prezado (a)s:

Convidamos você a participar, como voluntário(a) anônimo(a), da pesquisa desenvolvida pela mestrandia Lediane Coutinho, vinculada à linha de pesquisa Trabalho e Formação Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE.

A presente pesquisa tem por objetivo compreender como se constitui o trabalho docente do professor do SAEDE da rede estadual de ensino em Joinville.

A pesquisa acontecerá na forma de questionário e as respostas dadas por você serão fundamentais para a escrita da dissertação “Trabalho docente do professor do SAEDE nas escolas da rede estadual da cidade em Joinville”, que está sob orientação da professora Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro.

Para tanto, solicitamos seu precioso tempo e sua disposição para participar da pesquisa. Coloco à disposição meus contatos: (47) 99371906/ ledicoutinho@yahoo.com.br para sanar as devidas dúvidas que possam surgir assim como para sugestões referentes ao tema abordado.

Atenciosamente,

Lediane Coutinho e Prof. Dra. Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Aceito participar da entrevista
Professora (Nome Completo):
Escola:
Telefones para contato:
E-mail:

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: LEDIANE COUTINHO

RG: 3.707.959

Título da Dissertação: "TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE DAS PROFESSORAS DO SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JOINVILLE"

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, 15/07/2017.

Lediane Coutinho

Lediane Coutinho

