

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)
EM QUIRINÓPOLIS/GO – 2017/2019**

UBERLÂNDIA

2020

DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
(AEE) EM QUIRINÓPOLIS/GO – 2017/2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

UBERLÂNDIA

2020

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586
2020
Silva, Delvania dos Santos Freitas, 1966-
Políticas de formação continuada de professores do
Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Quirinópolis-Go -
2017/2019 [recurso eletrônico] / Delvania dos Santos Freitas Silva.
- 2020.

Orientadora: Lázara Cristina da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Educação.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.539>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Silva, Lázara Cristina da, 1967-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.
III. Título.

CDU: 37

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP
38400-902

Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 17/2020/727, PPGED				
Data:	Vinte e nove de junho de dois mil e vinte	Hora de início:	9h10min	Hora de encerramento:	12:15
Matrícula do Discente:	11812EDU005				
Nome do Discente:	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA				
Título do Trabalho:	"POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE QUIRINÓPOLIS/GO – 2017/2019"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"AS POLÍTICAS E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: RAÍZES E DILEMAS NA PRÁTICA ESCOLAR"				

Reuniu-se, através do serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Pesquisa - RNP, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Roberto Barcelos Souza - UEG; Maria Célia Borges - UFU e Lazára Cristina da Silva - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Lazára Cristina da Silva, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Lazara Cristina da Silva, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/06/2020, às 12:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Celia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/06/2020, às 12:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Roberto Barcelos Souza, Usuário Externo**, em 29/06/2020, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2107010** e o código CRC **00735033**.

DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM QUIRINÓPOLIS/GO – 2017/2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 29 de junho de 2020

Prof.^a Dr.^a Lázara Cristina da Silva

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Prof. Dr. Roberto Barcelos Souza

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Sudoeste

Convidada especial

Prof.^a Dr.^a Adriany de Ávila Melo Sampaio

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Homenagear alguém é enaltecer a sua beleza, exaltar a sua virtude e reconhecer o seu mérito.

Filadelfo Borges de Lima, (2010).

A Deus... princípio e fim!

Após inúmeras tentativas de passar no mestrado, estava à frente da Mãe Aparecida em São Paulo, sem lamentações pedi que passasse à frente da última tentativa que faria. Na avaliação escrita, era como se me fosse citado aos ouvidos o que deveria escrever, ficando em primeiro lugar na minha Linha de pesquisa, na Educação e em décimo na Geografia. Fica aqui o meu depoimento e profundos agradecimentos.

A todos os meus familiares, meu pai, Sebastião (*in memoriam*), que me acolheu em sua casa em Uberlândia até o mês de março deste ano, sempre fazendo aquele arroz quentinho para me esperar, acompanhando minhas idas e voltas segura; à minha mãe querida Adélia, companheira de todas as horas; minhas irmãs, incentivando e amparando; meu esposo Wilian, superando as ausências e sendo companheiro de viagem por inúmeras vezes, meus filhos e netos pelas carências.

À minha diretora Mara e colegas de trabalho, especialmente a Maria Íria, sem vocês não conseguiria chegar até aqui. Aos colegas da UEG, que sempre estiveram comigo, incentivando e dando todo o apoio que precisava.

Minha querida amiga, professora Sandra Augusta, companheira de sonhos e vitórias, fica aqui meu agradecimento e presente de aposentadoria;

À minha madrinha Neida Terezinha, pelo apoio de sempre;

Aos diretores das escolas e professoras entrevistadas, gratidão e aprendizado;

Aos amigos da UFU, especialmente à Martinha oportunizando dicas preciosíssimas à caloura, o Jacauna, a Fernanda se dispondo a transmitir ao vivo as aulas e todos que me socorreram por inúmeras vezes;

À Marcia, minha madrinha, que me ajudou a dar um norte para minha pesquisa, minha eterna gratidão;

Às professoras Maria Célia Borges e Vilma Aparecida de Souza pelas excelentes sugestões na qualificação;

Aos Professores Roberto Barcelos, Maria Célia e Adriany Sampaio por aceitarem estar presentes na defesa e contribuírem com a finalização da pesquisa;

À minha orientadora professora Lázara Cristina da Silva, que com sabedoria acolhe as diferenças, é exemplo de combatente na luta contra as desigualdades sociais. É linda, amiga, mãe e acima de tudo conhecedora do respeito às diferenças/inclusão.

Aulas de vôo:

O conhecimento caminha feito lagarta, primeiro não sabe que sabe, [...] depois pensa que sabe e se fecha em si mesmo. [...] até que maduro explode em voos rindo do tempo que imaginava saber. [...] O conhecimento é assim, ri de si mesmo e de suas certezas. É meta de forma metamorfose, movimento, fluir do tempo. Que tanto cria como arrasa a nos mostrar que para o vôo é preciso tanto o casulo como a asa.

Iasi (2000, p. 24)

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Gestão da Educação. O Objeto do estudo foi as Políticas de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Quirinópolis-Go de 2017 a 2019. Apresentou como recorte, dois cursos, “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, com o objetivo de analisar as implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores, egressos dessa formação continuada em relação ao AEE das escolas públicas no município. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, natureza básica, de objetivo exploratório e de procedimentos descritiva analítica, com análises de dados realizada à luz da Análise do Discurso em Foucault. Quanto aos procedimentos metodológicos de coleta de dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas, com quatro professoras de AEE de diferentes redes no município, sendo duas de escolas municipal (urbana e rural), uma de Colégio Estadual e uma filantrópica e conveniada, o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Para tanto, foram utilizados autores, que possuem e/ou utilizem bases epistemológicas diferentes, mas que concordam entre si, e, não contradizem Foucault, como Lopes e Fabris (2017), Nóvoa (2000), Portugal e Chaigar (2015) Ball (2011), Silva (2010-2014), Veiga-Neto (2016), Machado (2009, Pagni (2019), Brasil (1990-2019) e Foucault (2008, 2014). Buscou-se partir do contexto geral para o objeto em particular, servindo-se da problemática tomada como fio condutor da pesquisa: quais são as implicações/repercussões na prática pedagógica dos egressos dos dois últimos cursos de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go, segundo suas percepções, bem como que avaliação e indicações fazem sobre os cursos? Os resultados indicaram que: a) existe uma perspectiva de controle e exceção nas práticas discursivas dos sujeitos da pesquisa, desdobramentos das orientações dos setores reguladores e orientados do Estado de Goiás; b) notou-se também a existência de uma força revigorante do modelo de segregação, apesar de a legislação vigente estar enraizada em propostas de mudanças, que não ocorreram e permaneceram mais no imaginário do professor de AEE, do que no real da escola, que deveria ser inclusiva, mas resiste a tal ideal; c) se a luta for esvaziada, os retrocessos poderão ser ainda maiores, regredindo a existência de espaços segregadores, sendo importante a manutenção dos cursos de formação na perspectiva de problematização e luta por uma Educação que promova a autonomia e a independência dos sujeitos. Nesse sentido, a percepção constatada assegura que a inclusão do público da educação especial é necessária, que é preciso superar a busca pela normalização do sujeito, se estabelecer como meta diária a prática de se analisar os próprios discursos quanto à prática pedagógica e o exercício da docência, pois o elemento de realidade que se tem, precisa ser e estar constantemente em análise, em um movimento de se propor a ser cada vez melhor no encontro com o outro, reconhecendo e valorizando as diferenças como função de existência em relação à prática.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Atendimento Educacional Especializado. Formação Continuada. Educação Especial. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This dissertation was developed in the Graduate Program in Education of the Federal University of Uberlândia, research Line State, Policies and Management of Education. The object of the study was the Policies of Continuing Education of Teachers Educational Service Specialist (ESS), in Quirinópolis-Go from 2017 to 2019. It featured two courses, "Guidelines and Reflection of Pedagogical Practices in Inclusive Education (2017)" and "The new pedagogical practices in the Perspective of School Inclusion (2018)", with the objective of analyzing the implications/repercussions, in the perceptions/conceptions of teachers, graduates of this continuing education in relation to the ESS of public schools in the municipality. A research with a qualitative approach, basic nature, and exploratory objective and descriptive analytical procedures, with data analysis carried out in the light of Foucault's Discourse Analysis. As for the methodological procedures of data collection, semi-structured changes were used, with four teachers of ESS from different networks in the municipality, two from municipal schools (urban and rural), one from State School and one philanthropic and contracted, the Center of Education. Specialized Educational Service. For this, authors were used, who have and / or use different epistemological bases, but who agree with each other, and do not contradict Foucault, such as Lopes and Fabris (2017), Nóvoa (2000), Portugal and Chaigar (2015) Ball (2011), Silva (2010-2014), Veiga-Neto (2016), Machado (2009, Pagni (2019), the school's political - pedagogical projects, Brail (1990-2019) and Foucault (1987, 2008, 2014). In all topics, we seek to go from the general context to the particular object, using the problem that served as the guiding thread of the research. Such issues conducted the research: according to the perceptions of the alumni, what were the implications/repercussions in their practice? Does courses participation modify pedagogical practice? If so, which aspects? According to your perceptions, as well as what assessment and indications do you make about the courses? The research has found that: a) there is a perspective of control and exception in the discursive practices of the research subjects, unfolding the orientations of the regulatory and oriented sectors of the State of Goiás; b) a restorative force of the segregation model were noticed, and that the current legislation were embedded in proposals of changes that did not occur and remained more in the imaginary of ESS teachers than in real school life that should be inclusive; c) however, if the cause is emptied, the regressions may be even bigger, which makes it essential to maintain the education courses under the perspective of problematization, maintaining also the fight for an autonomous education of subjects. Therefore, the verified perception assures that inclusion is necessary, as long as it is not for the normalization of the subject, but as a daily objective of analyzing one's own discourses referring to the pedagogical practice and teaching since the element of reality needs to be constantly improved and analyzed, upon encountering one another, purpose of an existence in relation to the practice.

Keywords: Public Policies. Educational Service Specialist. Continuing Education. Special Education. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019 no Brasil	15
Quadro 2	Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019 no Estado de Goiás	16
Quadro 3	Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019 em Quirinópolis-Go	16
Quadro 4	Demonstrativo da organização, fundamentação do corpus do estudo e coleta de dados	29
Quadro 5	Demonstrativo do quantitativo de pesquisas sobre Formação Continuada para o AEE com recortes de 2006 a 2019.	34
Quadro 6	Demonstrativo do Registro dos Cursos de Formação Continuada na Perspectiva Inclusivas segundo Conselho Municipal de Educação de Quirinópolis/Go	91
Quadro 7	Perfil das professoras de AEE participantes da pesquisa	120
Quadro 8	Plano de Ação anual da Escola Municipal D. Pedro I	131
Quadro 9	Demonstrativo dos problemas e ações do CAEE Dr. Alfredo Mariz da Costa para os projetos Refazer e ASI.	146

LISTA DE FIGURA

- Figura 1** Mapa do Estado de Goiás e em destaque o Município de Quirinópolis-Go 77
- Mapa do Perímetro Urbano de Quirinópolis-Go

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APCC	Atividades Práticas como Componente Curricular
BPC	Benefício da Prestação Continuada
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCF	Base Nacional Comum Formação
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CEQ	Cooperativa de Ensino de Quirinópolis
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CP	Conselho Pleno
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Faced	Faculdade de Educação
FIC	Formação Inicial Continuada
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Gepepes	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Educacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Ines	Instituto Nacional de Educação de Surdos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAGEPOP	Laboratório de Geografia e Educação Popular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Loas	Lei Orgânica da Assistência Social
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
Nuped	Núcleo de Pesquisa Educação para as Diferenças/Diversidades
Ogeesp	Observatório Goiano de Educação Especial
OMS	Organização Mundial de Saúde
Oneesp	Observatório Nacional de Educação Especial
ONG	Organização Não Governamental
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante
PAR	Plano de Ação Articulado
PDC	Plano de Desenvolvimento Coletivo do Estudante
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PEE	Público da Educação Especial
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIGE	Sistema de Gestão Escolar
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SUEE	Superintendência do Ensino Especial
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Libras
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFU	Universidade Federal de Uberlândia.
UFG	Universidade Federal de Goiás
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I Trajetória pessoal e interlocução com a temática da pesquisa.	19
II Caminhos metodológicos da pesquisa	25
III – O estado do conhecimento sobre formação de professores do AEE	32
IV Apresentação do Estudo	42
SECÃO I	44
1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL	44
1.1 Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e concepções que norteiam a inclusão/exclusão educacional	44
1.2 Políticas de Formação de professores em Educação Especial para atuação no Atendimento Educacional Especializado	56
SECÃO II	71
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES EM QUIRINÓPOLIS-GO: EM FOCO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	71
2.1 Breve caracterização do município de Quirinópolis-Go	76
2.2. A história da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Município de Quirinópolis	82
2.3. A política de formação de professores da Educação Básica para atuação no AEE no município de Quirinópolis-GO	87
SECÃO III	103
O AEE NAS ESCOLAS DE QUIRINÓPOLIS-GO: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS	103
3.1. Avanços/retrocessos do AEE no Município de Quirinópolis	105
3.2. Espaço de atuação dos professores de AEE em Quirinópolis e a permanente formação continuada	119
3.3. Repercussões dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167
ANEXOS	182

INTRODUÇÃO

O Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, optou pelo paradigma da Educação Inclusiva, buscando responder às demandas da sociedade brasileira que saía de uma produção agrária e rural, para o crescimento industrial e comercial, com o fenômeno de urbanização mais generalizado.

Esse novo modelo de sociedade requeria profissionais para inserir no mercado com a oferta de mão de obra qualificada. Essa nova organização havia uma demanda enorme pela democratização e universalização da educação escolar para a população, que passaria a vender sua força de trabalho para os empresários nacionais e internacionais. A partir desse período o capitalismo liberal, posteriormente, neoliberal foi-se ampliando e acirrando os processos de recrutamento e a concorrência para um lugar no mercado de trabalho, que por sua vez, garantia inserção no mesmo enquanto consumidor.

As estratégias do capital e do Estado para gerir a população e as enquadrar nos padrões necessários, foram sendo ampliadas e aprimoradas em todo o mundo, inclusive no Brasil. Assim, houve a expansão das redes públicas e privadas de ensino, ocupando os diferentes espaços abertos pela nova realidade. Expansão que provocou a demanda por professores e por sua qualificação, o que levou à grande expansão da educação superior privada no país.

Processo, esse, que impactou na organização dos sistemas de ensino público e privados, bem como, a organização de órgãos públicos apropriados para realizar a liberação e acompanhamento do processo de Escolarização. Assim, houve um salto significativo do quantitativo de pessoas com maiores graus de formação acadêmica.

Esse movimento, no campo educacional foi nomeado de inclusão educacional. Inclusão que se trata do direito de **Todos** à escolarização. Esse processo levou para as escolas comuns todas as crianças, independente, de classe social, de condições físicas, mentais e sensoriais, étnicas, religiosas.

O público da educação especial, denominado pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação adentrou-se às escolas comuns¹, criando uma nova realidade nacional. Atualmente, estes estudantes estão, em sua grande parte, matriculados nas escolas comuns, em classes comuns.

¹ Isto pois, segundo o Conselho Nacional de Educação todas as escolas que possuem liberação para funcionar são escolas regulares, por isso, neste trabalho utilizaremos escola comum e escola especial.

A realidade nacional demonstra muitos avanços, no entanto, ainda há muito que ser pensado e construído para que todos os estudantes ingressem na escola e aprendam. Para tanto, há necessidade de que os sistemas de ensino invistam na formação continuada de seus profissionais. Se considerados, os dados do Censo Escolar de 2019, indicam uma expansão no quantitativo de matrículas. Foram inscritos 1.250.967 (um milhão, duzentos e cinquenta mil e novecentos e sessenta e sete) estudantes na Educação Especial, sendo 1.090.805 (um milhão, noventa mil e oitocentos e cinco) em classes comuns, e 160.162 (cento e sessenta mil e cento e sessenta e dois) em classes exclusivas², distribuídos conforme o quadro demonstrativo 1:

Quadro 1: Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019

Brasil			
Matrículas de Estudantes da Educação Especial			
Classes comuns (Educação Inclusiva)		1.090.805	
Classes exclusivas (Escolas Especiais)		160.162	
Total		1.250.967	
Etapas	Total		Total
Educação Infantil	107.955		
Ensino Fundamental	885.761	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	536.169
		Anos finais 6º ao 9º ano)	349.592
Ensino Médio	126.029	Propedêutico	119.330
		Magistério	681
		Técnico Integrado	6.018
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	11.593	Associada ao Ensino Médio	6.981
		Curso Técnico Concomitante	1.332
		Técnico Subsequente	3.280
Educação Profissional (FIC)	807	FIC Concomitante	172
		FIC Integrado na Modalidade EJA	635
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	126.438	Ensino Fundamental	110.979
		Ensino Médio	15.459

Fonte: Inep/Censo Escolar. Elaboração própria. (2019).

Da mesma forma, o quantitativo de estudantes da educação especial matriculados em Goiás, em 2019 foram 38.491 (trinta e oito mil, quatrocentos e noventa e um), distribuídos no quadro 2:

² A Educação Especial em **Classes Exclusivas** inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais do Ensino Comum e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quadro 2: Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019 no Estado de Goiás

Goiás			
Matrículas de Estudantes da Educação Especial			
Total		38.491	
Etapas	Total		Total
Educação Infantil	2.647		
Ensino Fundamental	29.711	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	15.840
		Anos finais 6º ao 9º ano)	13.871
Ensino Médio	4.588	Propedêutico	4.511
		Técnico Integrado	77
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	166	Associada ao Ensino Médio	91
		Curso Técnico Concomitante	28
		Técnico Subsequente	44
Educação Profissional (FIC)	3	FIC Concomitante	2
		FIC Integrado na Modalidade EJA	1
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1471	Ensino Fundamental	1.071
		Ensino Médio	396

Fonte: Inep/Censo Escolar. Elaboração própria. (2019).

Por sua vez, Quirinópolis/Go no geral matriculou 10.758 (dez mil, setecentos e cinquenta e oito) estudantes e registrou como aluno da Educação Especial, 386 (trezentos e oitenta e seis), conforme registra o quadro 3:

Quadro 3: Demonstrativo de matrículas conforme Censo Escolar 2019 de Quirinópolis-Go.

Quirinópolis-Go			
Matrículas de Estudantes			
Total Geral		10.758	
Etapas	Total		Total
Educação Infantil	2.441	Creches	1.069
		Pré-escola	1.372
Ensino Fundamental	5.869	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	3.199
		Anos finais 6º ao 9º ano)	2.670
Ensino Médio Propedêutico	1.546		
Educação Profissional Técnica de Nível Médio	05		
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	429	Ensino Fundamental	220
		Ensino Médio	147
Estudantes da Educação Especial			
Etapas	Total		Total
Educação Infantil	33		
Ensino Fundamental	314	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	167
		Anos finais (6º ao 9º ano)	147
Ensino Médio Propedêutico	34		
Total Geral	386		

Fonte: Fonte: Inep/Censo Escolar. Elaboração própria. (2019).

Com relação aos docentes que atuam na rede pública de ensino de Quirinópolis/Go, de acordo com o Censo Escolar (Inep) em 2019, havia 379 (trezentos e setenta e nove) graduados com licenciatura e 68 (sessenta e oito) sem licenciatura. Desses 247 (duzentos e quarenta e sete) possuíam pós-graduação *lato sensu*, 20 (vinte) com mestrado e 01 (um) com doutorado; 289 (duzentos e oitenta e nove) são profissionais com regime de trabalho efetivo/concursado, 92 (noventa e dois) pela Rede Estadual de Ensino e 208 (duzentos e oito) pela Rede Municipal de Ensino, 72 (setenta e dois) professores trabalhavam em regime temporário, sendo 45 (quarenta e cinco) na Rede Estadual e 28 (vinte e oito) Municipal.

Da mesma forma, os docentes que atuam na Educação Especial, havia 26 (vinte e seis) professores lotados na Educação Infantil, 218 (duzentos e dezoito) no Ensino Fundamental, sendo 81 (oitenta e um) nos anos iniciais e 154 (cento e cinquenta e quatro) nos anos finais, 74 (setenta e quatro) no Ensino Médio e 20 (vinte) na EJA, 02 (dois) nos anos iniciais do Ensino Fundamental da EJA e 18 (dezoito) no Ensino Médio.

Diante deste contexto, definiu-se como **problema de pesquisa**: quais são as implicações/repercussões na prática pedagógica dos egressos dos dois últimos cursos de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go, segundo suas percepções, bem como que avaliação e indicações fazem sobre os cursos?

Para tanto, este estudo trabalhou com a Política de Formação Continuada de Professores do AEE em nível nacional, estadual e, especialmente, da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go, fazendo um recorte espaço temporal, de dois cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, sobretudo com professores que estiveram diretamente nas salas de AEE no ano de 2019.

Visando ampliar a percepção e repercussão dos cursos, buscou-se participantes por escolas de redes diferentes, duas municipais (uma rural e uma urbana), uma estadual e uma filantrópica e conveniada. Profissionais, que correspondem à população escolhida para a pesquisa, amostra que se considerou satisfatória, uma vez que, representam todas salas de AEE, e docentes que participaram dos Cursos de Formação Continuada, que puderam validar as informações de forma mais crítica e reflexiva sobre o tema. Professores de AEE que, no contexto educacional de Quirinópolis, ampliaria o nível da investigação, por ser de ambientes e características diferenciadas de público, exigências profissionais e, conseqüentemente, de resultados.

O **objetivo geral** se definiu, por analisar as implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos dos dois cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-Go.

Os **objetivos específicos**, consideraram as percepções/concepções dos egressos dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go, com a finalidade de:

- a) contextualizar as políticas educacionais em nível nacional, estadual e municipal no âmbito da Educação Especial e Inclusiva e as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, considerando seus discursos;
- b) discutir a política de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, a partir da experiência do município de Quirinópolis-Go;
- c) analisar as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e os discursos e práticas pedagógica no AEE dos cursistas egressos.

Analisar implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos destes cursos, exigiu superar tendências a acreditar que os resultados fossem espontâneos. Foi necessário, aprofundar nas acepções relacionando-as às possibilidades teóricas e práticas de análise do discurso em que, segundo Fairclough (2008, apud CUNHA 2016, p. 269),

[...] o discurso contribui para a constituição das estruturas sociais, que se reproduzem ideologicamente no discurso, ao mesmo tempo em que moldam e o restringem. [...] o discurso, construído nas relações estabelecidas na prática social, não é a construção de um sujeito; antes, encontra-se enraizado nas estruturas ideológicas, políticas, econômicas e culturais, estabelecendo uma relação de interdependência com o poder e a ideologia

Isto pois, procurou-se analisar a complexidade dos discursos e das relações que são criadas em torno do AEE nas escolas públicas, podendo contribuir com que as políticas não se efetivem plenamente, quer seja, pela ação das pessoas que estão diretamente nas escolas, quer seja, pela conjuntura do sistema. Fischer (2001, p. 198), ao analisar a construção discursiva do social em Foucault afirma “que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar”.

Para tanto, os procedimentos adotados foram cercados de pesquisa bibliográfica e documental, sobre títulos de formação continuada para o AEE no município e em outras regiões. Posteriormente, aprofundou-se sobre referências teóricas em livros, artigos, dissertações, teses e *sites* que pudesse fundamentar os conhecimentos e finalizar nos documentos das escolas onde estavam lotados os sujeitos mencionados, SME e Conselho da Educação no município que possui registro dos cursos.

Ao tratar das políticas públicas, a análise discursiva exigiu ampla pesquisa do contexto histórico, cultural, político, econômico e cultural. Da mesma forma, as variantes Educação Especial/Inclusiva, com suas políticas educacionais, ao salientar aquelas de formação de professores da Educação Básica para atuação no AEE. Conjetura em que o debate e as mobilizações precisam ser acentuados para que as políticas não recuem ou caiam no esquecimento. São momentos de crise, de transição, improbabilidades, mas acima de tudo, de orientação e luta incansável.

Em suma, a pesquisa em todo seu conteúdo buscou analisar, subsidiar, caracterizar e ampliar a compreensão sobre as Políticas Públicas de AEE e de Formação Continuada na perspectiva da Educação Inclusiva ultimada no *lócus* município de Quirinópolis; saber como o professor percebe as políticas de formação de professores de AEE e os conceitos aprendidos nos cursos de formação que a compõem em sua prática, ou seja, as implicações como apontamentos e tomadas de atitudes no AEE, reconhecendo os desafios, mas primordialmente refletindo e contextualizando estas experiências na contraversão realidade versus prática.

I Trajetória pessoal e interlocução com a temática da pesquisa.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível. (FOUCAULT, 2014, p. 5)

Sempre fui a diferente na família e profissionalmente, as vezes a “bruxa” má e, às vezes a heroína. Tivemos uma infância difícil, a mais velha da família de cinco irmãos, muito carente e honestos. Na escolaridade, nunca fui a primeira, mas também em nenhuma ocasião fui a última.

Na formação educacional, o desejo era pela medicina ou pela assistência social e me encontrei na Educação. Trabalhei como enfermeira por dezessete anos e foi com esta profissão que cheguei à Escola Especial em 1993, perpassando pelos paradigmas da Segregação, da Integração e na busca pela Inclusão. Fui, com a primeira sala considerada inclusiva, para a rede

regular no ano de 2000. O fato de acompanhar a Educação Especial desde aquela época, ajudou na escolha pelo tema ora mais que inquietante e por preocupar como caminhará a Educação Especial com suas políticas doravante.

Como enfermeira e professora na estimulação essencial na Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, hoje Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de mesmo nome, tivemos muitas oportunidades de formação pessoal e profissional. Período intenso de compreensão e distinção das visões médico e pedagógica na/da escola especial.

Às vezes, um clínico vinha até a escola e atendia grande número de alunos e orientava os procedimentos a serem tomados. Alguns iriam a atendimentos dentário, hospitalar e/ou apenas cuidados internos, como higiene pessoal corte de unha, banho, pediculose, vermifugação, medicação de hora marcada, de emergência em casos de convulsões e outros.

A estimulação essencial compreendia componente das Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce que, posteriormente, passou a se chamar estimulação essencial, para as pessoas com necessidades educativas especiais da Secretaria de Educação Especial, do MEC. A finalidade era promover um conjunto de atividades e de recursos humanos e ambientais que pudessem ajudar no desenvolvimento global de crianças de 0 a 3 anos de idade e às vezes se estendia até 7, 8 anos de idade quando então passavam a ser assistidos por outros programas dentro da escola especial (BRASIL, 1995).

De acordo com as necessidades de cada aluno, providenciava-se os serviços e os recursos ao seu atendimento familiar e pessoal. Eram agrupados por necessidades especiais, nas áreas físicas, motora, cognitiva, de linguagem, sócioafetiva, sensório-perceptiva, emocional e social. Ademais auxiliava os familiares em ações sociais, como cesta básica, por exemplo (escola assistencialista).

Até 1998, vivenciava-se o paradigma da segregação em que algumas instituições às vezes, a pessoa permanecia o tempo todo, como é o caso da Vila São Cotolengo até hoje. As pessoas levavam seus familiares e os deixavam na instituição que, com ajuda de Organizações Não Governamentais (ONG) os mantinham.

Em 1999, obrigatoriamente como participante na condução tardia para a Integração, fomos para a Escola Estadual Lauro Jacinto, período de difícil adaptação às mudanças drásticas, sem escolhas, para nós professores e para as famílias, às quais os alunos deveriam amoldar-se ao ambiente da escola regular o que culminou em muitos abandonar o processo, ficando em casa ou retornar para a Escola Especial.

No ano de 2000, fui com a primeira sala considerada inclusiva para a Escola Estadual Frederico Gonzaga Jaime, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), e de uma turma

de 16 alunos, seis eram pessoas com surdez, José Aurélio, Fernando Vagner, Marcelo, Welber, Silvone e o Creidinaldo, *in memoriam*.

Nesta escola, no contraturno implantou-se uma sala de atendimento multidisciplinar que seria para apoio didático-pedagógico com duas profissionais, também oriundas da Escola Especial, funcionou um ano, trabalhava-se, especialmente, português como segunda língua para os surdos e alguns alunos com atraso no desenvolvimento cognitivo, mas que frequentavam a Escola Especial no outro turno. Sala que logo foi desativada, por decisão do Estado e falta de apoio institucional, incompreensão do trabalho que poderia ser feito para alavancar a Educação Inclusiva.

Na ocasião existiam vários sentimentos de preservação da escola protetora e assistencialista, dos desafios da escola integralizadora, ou da crença de uma escola que fosse realmente inclusiva e o quanto se poderia contribuir com a Educação nessa perspectiva.

O momento e os paradigmas eram de discursos da práxis libertadora, no auge do construtivismo nas escolas interioranas do Estado de Goiás, e, chamava atenção o desafio de participar do movimento. Os intensos cursos de *reciclagem*³, qualificação que atendia aos programas de qualidade total⁴ e que momentaneamente nos ajudava a pensar e acreditar nas possibilidades oferecidas/impostas pelo sistema; formar para o mercado de trabalho.

No ano de 2003 dei uma pausa na Educação, como resultado do que me tornei na Graduação em Geografia, tinha o sonho de conhecer outros mundos, de sair das realidades brasis, e tive a oportunidade de realizá-lo, morando nos Estados Unidos por cinco anos, trabalhando, estudando e conhecendo a cultura, especialmente a Língua Inglesa. Voltei para o Brasil em 2008, momento riquíssimo das discussões próimplantação das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e para a Educação em 2010, como professora intérprete efetiva na rede pública municipal e temporária em 2012 na Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis, hoje, Campus Sudoeste, no Curso de Geografia, com a mesma função.

Depois que concluí o Magistério, em 1988, todas as formações estavam direcionadas para a saúde ou para a Educação e, prevalecendo a segunda opção a partir da entrada na Escola Especial. Pela luta constante próeducação, os projetos e pesquisas na graduação, em três especializações e, agora, no mestrado subjazem as mesmas inquietações.

³ Termo utilizado na época para se falar de formação continuada.

⁴ **Qualidade Total** é uma técnica de administração multidisciplinar formada por um conjunto de **Programas**, Ferramentas e Métodos, aplicados no controle do processo de produção das empresas, para obter bens e serviços pelo menor custo e melhor **qualidade**, objetivando atender as exigências e a satisfação dos clientes. Disponível em:

<https://www.google.com/search?q=programa+de+qualidade+total&oq=programa+de+qualidade+total&aqs=chrome..69i57j0l7.11508j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em junho de 2020.

Grande momento nesta trajetória, foi a implantação da primeira sala de AEE no município, Escola Maria Ignez, em que eu estava como coordenadora pedagógica, no ano de 2011, condições possibilitadas pelas políticas públicas e pelas formações continuadas disponibilizadas pelo MEC. No entanto, observou-se, mesmo sabendo das políticas intensificadas a partir de 2007, só em 2011 que a Secretaria de Educação local, favoreceu a implantação do espaço e disponibilizou uma profissional conhecedora das práticas inclusivas para dar início às atividades.

Concepção que gradativamente vem esclarecendo e se contrapondo às pessoas que, infelizmente, ainda, não acreditam na Educação Inclusiva e, até 2011, pouco se discutia sobre o assunto fora do espaço da escola especial no município de Quirinópolis. Nota-se que a partir desse ano, outras escolas se interessaram em conhecer mais sobre o AEE e que é crescente o interesse, mesmo frente às barreiras existentes, e, atualmente, a maior delas é a chamada *contenção de gastos*, contidas na Emenda Constitucional 95, de 2016, que silencia as ações que vinham ganhando espaço.⁵

A partir da experiência na Escola Maria Ignez outras três escolas municipais buscaram profissionais da Escola Especial e abriram suas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) que se mantêm até hoje, que são as escolas Raio de Sol, Zelsany e Canaã.

Em 2012 comecei a trabalhar na UEG, como Tradutora Intérprete de Libras (TILS), e em 2015, com a formatura do aluno surdo, assumi a disciplina de Libras e o Estágio Supervisionado. A docência no ensino superior mediou outros inúmeros projetos, como de Extensão em Ensino de Libras a professores da Educação Básica em Quirinópolis e em outros municípios atendidos pelo Câmpus (Gouvelândia e Caçu), de Pesquisa, Pró-licenciatura, Monitoria, Orientação de Estágios e Trabalhos de Curso na Graduação em Licenciatura em Geografia, sempre voltados para a Educação na modalidade Especial e Perspectiva Inclusiva.

Também em 2015, assumi a implantação da Sala de AEE na Escola Marcio Ribeiro, ou seja, trabalhar nas duas redes, abriu novos olhares e possibilidades para o ensino e, conseqüentemente, o desejo de fazer o mestrado.

Em 2017, comecei a participar do Laboratório de Geografia e Educação Popular (LAGEPOP), coordenado pela professora Adriany de Ávila Melo Sampaio, o que facilitou a entrada na Universidade Federal de Uberlândia, como aluna especial da disciplina Formação Docente em Geografia, concomitante no Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas e Práticas em

⁵ A implementação de teto para os gastos públicos federais, instituiu um novo regime fiscal para vigorar nos 20 (vinte) anos vindouros, de 2016 a 2036. Para tanto, foi alterada a Constituição brasileira de 1988 e instituído Novo Regime Fiscal, especialmente, para os serviços de natureza social como a educação (MARIANO, 2017).

Educação Especial e Inclusão Educacional (Gepepes) e, assim, percorrer os caminhos necessários ao ingresso no mestrado, como leituras e publicações.

A entrada na Pós-Graduação, *Stricto Sensu* pela UFU, (2018), na Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação ajudaram na idealização do Núcleo de Pesquisa Educação para as Diferenças/Diversidades (NUPED) na UEG-Câmpus Quirinópolis, e, concomitante, a parceria nos projetos de Formação Continuada de educadores das redes públicas municipal e estadual, sempre buscando os horizontes da Educação Inclusiva.

Espaços e história que tornaram possíveis pensar e ponderar a trajetória da vida escolar da pessoa com deficiência, as políticas estancadas e o profissional que conduz esse processo: o professor. Nada conclusivo, mas, muitas indagações e a obrigatoriedade de se analisar, “o que” permanece, a forma “como” acontecem e a implantação das políticas diretamente, nas escolas e, ainda, os contornos dados pelas organizações nesse imbróglio que se tornou a Educação frente aos contornos dados pelo Estado brasileiro.

As nuances maiores, acredita-se, estão diante da Formação Continuada de professores, sou o retrato destas concepções e das redes construídas em torno do pensamento que possuo hoje. Redes que segundo Dias (2014, p. 148), possuem “propriedades de conexidade, conexão, ligação, lugares de poder e de referência, que solidariza os elementos, mas ao mesmo tempo em que tem o poder de solidarizar de conectar, também tem de excluir”.

As escolhas estão/são correlatas à nossa constituição de vida, às normatizações como por exemplo aos currículos, aos Projetos Políticos Pedagógicos e a finalização diretamente com o público alvo da Educação, o que justifica, a princípio, a escolha, a relevância do tema e a propositura inicial da investigação, ou seja, de se analisar as implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos dos dois últimos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-GO.

Percepções/concepções que conduzem às práticas no *chão da escola* e mais, especificamente, as ações dos professores do AEE. Destarte, os resultados servirão como produção de conhecimento e para a Secretaria Municipal de Educação (SME), na reelaboração das próximas reedições de cursos de formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Data vênica, eis a argumentação do contexto da pesquisa que apresenta os reflexos da minha vida pessoal e profissional, do momento histórico, econômico e político, mas principalmente, do resultado da formação continuada para os professores de AEE da rede

pública municipal nos últimos dois anos (2017/2018), em que se buscou analisar o caminhar da Inclusão de pessoas que muito recentemente conseguiram ser aceitas na escola comum. Conjuntura que incorre em velhas práticas e propostas neoliberais e, principalmente, as perspectivas e práticas decorridas no Brasil, no Estado de Goiás e perceptíveis nas escolas de Quirinópolis.

As respostas dos professores egressos, sujeitos e objetos do discurso, conjecturou-se os pressupostos do que precisa ser implementado nas formações iniciais e complementares para que a prática inclusiva se realize. Prática construída a partir da autocrítica, dos saberes e fazeres permitindo que “desapareça qualquer traço de uma história do progresso da razão”. E, com isso, que se constituíssem sujeitos capazes de “analisar a superação dos obstáculos, o desaparecimento dos preconceitos e o abandono dos mitos que tornam possível o progressivo acesso à racionalidade”. (MACHADO, 2009, p. 7).

Estão em torno do professor e/ou no seu fazer pedagógico a compreensão dos “enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento e que contemplam as semelhanças históricas, de práticas concretas que estão ou mantêm ‘vivas’ a prática discursiva, ou seja a ciência da sua prática” (FISCHER, 2001, p. 23).

Nesse sentido, afirma Machado (2009, p. 7), que, “para a epistemologia, a ciência, discurso normatizado e normativo, é o lugar próprio do conhecimento e da verdade, como tal, é instauradora de racionalidade”. É nesse aspecto, que se pontuou que a inclusão, pode ser tomada por ela mesma, quando se tem consciência do discurso criado ao seu redor, e, driblando-os, no sentido de reflexão/ação tal racionalidade possa se concretizar. Não se trata de concordar com a inclusão que está posta, ou de sustentar os discursos postos como verdades no contexto neoliberal, mas de ser resistência, como prática de liberdade, com consciência em meio ao caos.

Ademais, foi considerado nesse universo, que quatro pessoas, apesar de ser uma amostra simbólica, representaria escolas que possuíam o AEE no município de Quirinópolis. A amostra foi definida com profissionais que marcaram presenças nos cursos e que se dispuseram a responder as entrevistas.

Dessa forma, a partir do campo empírico, buscou-se analisar implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores egressos dos dois últimos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-Go, quanto a conceitos mais amplos que fundamentam as relações que se fazem regras no contexto da Educação Inclusiva, aparecem nas políticas educacionais e nas práticas e processos.

Finalmente, seguindo o raciocínio de Ferreira Neto (2015, p. 415), “a pesquisa torna-se um potencial instrumento de mudança de certo estado de coisa e instaurador de novas realidades”, pensar propostas para os próximos cursos de formação continuada no município, ou seja, os desdobramentos e os resultados do estudo poderão auxiliar a elucidar, primeiramente, a própria prática, e posteriormente, o estabelecimento de futuras ações de formação continuada no município de Quirinópolis.

II Caminhos metodológicos da pesquisa

Para tanto, utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, como princípio basilar a estudos na área de política educacional, definindo assim, metodologicamente, os caminhos que se pretendeu percorrer. Os resultados teóricos e práticos combinados dentro das demandas de escolarização para todos se enquadra no que Silva (2010, p. 13) caracteriza como,

[...] espaços nos quais o profissional poderá utilizar de instrumentos teóricos e práticos e de tempo reflexivo como fundamentos que os instrumentaliza na atividade de formação de forma a possibilitar-lhes a realizar o movimento de problematização, análises e sistematizações capazes de potencializar o seu crescimento profissional.

Como termômetro para definição e recorte da pesquisa, buscou-se, valer de referenciais teóricos sobre as políticas educacionais para a formação continuada na perspectiva inclusiva, produzidas após os anos um mil novecentos e noventa (1990), como no Plano Decenal de 2003, mas que se configuraram e se tornaram mais acentuadas a partir de 2007 com o Plano de Ações Articuladas (PAR), ou planos governamentais, e, especificamente, para chegar a empiria nas instituições, utilizou-se de entrevistas com *quatro* professoras, que participaram dos últimos dois cursos (2017 e 2018) e, continuaram alocados nas salas de AEE em 2019, em escolas que possuem o atendimento no município de Quirinópolis, distribuídos em quatro unidades de Ensino.

A apreensão do sentido é o objetivo dos que estudam os fenômenos sociais a partir das Ciências Interpretativas. Para estas, o fenômeno social precisa ser compreendido, o que significa ir além da descrição, sendo assim definido como estudar, interpretar e entender a realidade, o que implica compreender e interpretar significados e práticas construídas (CUNHA, 2016, p. 267).

Um estudo pautado na abordagem qualitativa que, responde a questões muito particulares em se tratando de dados que não podem ou não deveriam ser quantificados (MINAYO, 2009).

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentre e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Abordagem que, segundo Silva (2018, p. 23), “considera os sujeitos do universo em constante transformação, com uma complexidade que envolve a sua compreensão e interação em sua história”, o que coopera para melhor abrangência das variáveis, que conforme Gerhardt e Souza (2009, p. 24), são “a presença e/ou ausência de um determinado fenômeno inserido em dada realidade. Essa constatação acontece para que o estudioso possa dissertar ou agir adequadamente sobre as características do fenômeno que o fato apresenta”. Assegura Gerhardt e Souza (2009, p. 24), “a atividade desempenhada pelo cientista tem em vista definir as situações fenomenais, pois somente definindo-as ele é capaz de tornar conhecidos os conceitos elaborados”.

O estudo se constituiu das fases de elaboração da questão-problema: quais são as implicações/repercussões na prática pedagógica dos egressos dos dois últimos cursos de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go, segundo suas percepções, bem como que avaliação e indicações fazem sobre os cursos?

O passo seguinte, ao de compreensão da questão, foi associá-la às dimensões aplicadas e sociais, no entendimento das necessidades humanas, estudando seus comportamentos em sociedade de forma a compreender a descontinuidade/aplicabilidade das políticas educacionais e a complexidade das relações que são estabelecidas em torno do assunto. Políticas que se tornam institucionais, discursos oficiais que desafiam as formações iniciais e continuadas a serem realmente inclusivas.

Uma demanda da atualidade uma vez que a educação inclusiva não é mais uma escolha pautada em ‘atos de vontade’, mas um direito conquistado e expresso no paradigma oficial constituído e regulamentado pela legislação educacional nacional, que demarca que toda escola brasileira é naturalmente inclusiva. Portanto não há espaço para questionamentos, pois todos os cidadãos brasileiros possuem direito à educação (SILVA AT AL, 2013, p. 109)

Quanto à natureza se caracterizou como um estudo básico, pois não se propunha a avaliar a utilização/aplicação de um conteúdo produzido, apesar de buscar analisar as contribuições/repercussões de dois cursos de formação continuada ofertado em redes públicas de Quirinópolis/GO, não se verificou a aplicabilidade dos conteúdos estudados, foi uma análise de objetivos mais exploratório.

Para a coleta de dados com os sujeitos do estudo foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo o aporte teórico foucaultiano. Matriz filosófica que permeia vários temas como normalidade e anormalidade, sobre os sujeitos, os saberes e os poderes, não diretamente sobre a Educação, mas com conteúdo profícuo e suficiente a ser aproveitado ao se pesquisar formação continuada de professores para o AEE.

Ressalta-se atenção que foi dada às práticas discursivas e não discursivas, ou seja, a *análise do discurso*, categorizadas em Foucault, que vão sendo criadas nos espaços escolares e produzindo as subjetividades que conduzem às ações contempladas como verdadeiras e/ou sem reflexão dos sujeitos. Retratam as “práticas produzidas nas relações de saber/poder de determinada época e descrevem os enunciados considerados apropriados, que estão presentes no cotidiano, interpelando os sujeitos, nesse caso, os docentes/discentes, e produzindo determinadas formas de viver” e conviver com as diferenças. (ALVES; PIZZI, 2014, p. 84).

Respondendo às variáveis, estiveram educadores, concluintes dos Cursos de Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”. Trata-se de características de interesse, medidas por meio dos elementos da amostra, e, ressalta-se que são percepções que se modificam de um indivíduo para outro, de um ambiente para outro, mas que se complementam por meio das pesquisas bibliográfica e documental, e, que dessa forma, “buscam atingir o melhor índice de validade e fidelidade do conhecimento do fenômeno”, registram Gerhardt e Souza (2009, p. 24).

Nesse escopo, realizou-se o trabalho de campo, que segundo Minayo (2009, p. 26), “[...] combina instrumentos de observação, entrevistas e outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros”, e na sequência, demarca que “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”.

A entrevista, informa Gerhardt et. al. (2009, p. 72),

[...] constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social,

uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações.

A opção por entrevista ajustou-se para que o entrevistador tivesse a liberdade e, até incentivasse a outra parte a falar livremente e, assim, os argumentos foram surgindo como desdobramento acerca da temática. Ressalta-se o acompanhamento da abertura de cada sala de AEE no município e a experiência profissional da pesquisadora, que conforme Silveira e Córdova (2009, p. 40), “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas”.

Outras referências, como livros, teses, dissertações, artigos, que entremearam as discussões, também serviram para construir o nexos compreensivo da práxis enquanto “espaço de construção e afirmação da identidade dos trabalhadores em educação” (MELO, 2009, p. 391).

A pesquisa, segundo os objetivos é exploratória, trata os aspectos históricos, conceitual e prático-pedagógico, em uma abordagem que o pesquisador buscou conhecer mais sobre a formação continuada na perspectiva inclusiva, a realidade aprendida, vivida e partilhada, subsidiou a interpretação dos significados, dos sentidos e fenômenos humanos que caracterizam o universo da sala de aula na perspectiva inclusiva, ou que, ao menos deveria representar e, neste caso, a coleta de dados serviram para obter informações que ajudaram a elucidar o fenômeno que o pesquisador gostaria de desvendar.

A metodologia escolhida legitimou o caminho escolhido de contato direto com o objeto de estudo, sem, contudo interferir nos resultados, pois, em que pese Silveira e Córdova (2009, p. 32), “o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas [...] e centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

Para que ocorresse, foi antecipado planejamento/roteiro de tópicos que o entrevistador seguiria durante a entrevista, considerou-se o tempo destinado para cada assunto, formulação das questões que pudessem ser argumentadas e analisadas com atenção para manter o controle dos objetivos a serem atingidos (GERHARDT et. al., 2009).

As questões, correspondentes aos instrumentos de coleta de dados, foram elaboradas seguindo o raciocínio lógico dos objetivos, de forma que as respostas pudessem ser examinadas considerando a conjuntura e o retorno dado pelo curso quanto às práticas das salas de AEE, ou seja, implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos dos cursos com suas práticas discursivas e concretas que envolvem o atendimento no espaço da escola, conforme apresentadas no quadro 4.

Quadro 4: Demonstrativo da organização, fundamentação do *corpus* do estudo e coleta de dados

Objetivo Geral	Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Analisar implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores egressos dos dois cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-Go.	a) Contextualizar as políticas educacionais, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, e as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, considerando seus discursos.	Pesquisa documental nacional e estadual sobre Educação Especial e Inclusão Educacional que fundamentaram as políticas de formação de professores para a Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional; Estudo bibliográfico das referências que serviram de base para a formação de professores para atuação no AEE na Educação Básica
	b) Discutir a política de formação continuada na perspectiva da Educação inclusiva para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, a partir da experiência do município de Quirinópolis-Go.	Pesquisa documental nos documentos da Secretaria de Educação Municipal de Quirinópolis/Go; Pesquisa bibliográfica sobre a formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva;
	c) Analisar as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e os discursos dos egressos dos dois cursos objeto do estudo sobre os mesmos;	Pesquisa documental no material dos cursos, identificando os princípios e conceitos abordados; pesquisa documental nos PPP das escolas e análise das Entrevistas com professores de AEE de quatro escolas, sendo duas do município (rural e urbana) uma do Estado e uma do CAEE (filantrópica)
Participantes da Pesquisa:	Professores de AEE de quatro escolas, sendo duas do município (rural e urbana) uma do Estado e uma do CAEE (filantrópica) que participaram efetivamente dos dois cursos referência deste estudo;	
Duração da entrevista	Tempo estimado de 1 hora	
Roteiro da entrevista com os professores de AEE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual a sua formação inicial? E Continuada? 2. Há quanto tempo trabalha como professor de AEE? Possui outra atividade concomitante à função? 3. Conceitue Educação Especial e Educação Inclusiva? Como você percebe a presença destes conceitos no cotidiano escolar? 4. Como você define o Atendimento Educacional Especializado? O que o diferencia dos demais atendimentos realizados dentro da escola? 5. Quanto às Políticas Públicas do AEE, consegue visualizá-las em sua escola? Em quais aspectos? 6. Para você, após ter concluído os cursos, quais são os maiores desafios das salas de AEE na atualidade? 7. Apresente uma atividade prática que conclui ter aprendido em um dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e/ou “As novas práticas ... e realizou na sua prática no AEE. 8. Quais sugestões você daria para os próximos cursos de Formação Continuada para o AEE? 	

Fonte: Autoria própria da pesquisadora (2019).

Para tanto, organizou-se um roteiro sobre o tema estudado, que incentivou os participantes a extrapolarem as questões apresentadas, com um tempo mínimo de 60 minutos,

e que foram respondidas de forma individual. Como instrumento utilizou-se um gravador, caderno de campo e o termo (TCLE). E ressalta-se, as entrevistas foram agendadas previamente.

Salienta-se que as escolas foram notificadas previamente, por meio de declaração da instituição de ciência em ser coparticipante na pesquisa e os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para tanto, os docentes que foram incluídos como participantes da pesquisa poderiam ser contratos ou efetivos, com idade superior a 18 anos, ter participado dos dois cursos e estivessem lotados nas salas de AEE.

O procedimento para escolha e inclusão dos participantes foram, particularmente, estar vinculadas às redes municipal (rural e urbana), estadual e ao CAEE, ter participado dos cursos e permanecer na função de professor de AEE no ano de 2019. A opção por redes diferentes se deu pelo desejo de analisar as implicações/repercussões nas percepções/concepções dos docentes conforme se identificavam em seus ambientes, se as políticas os amparavam de forma diferente nesses aspectos e/ou se isso de alguma forma interferia nos resultados.

Precisava, ainda, assinar ou assinalar o TCLE, concordando em participar ou não da pesquisa e seriam excluídos aqueles que se recusassem a participar das entrevistas e/ou aqueles que assinalassem que não concordariam.

Foram apresentados aos participantes os riscos mínimos de exposição, uma vez que se pretendia acompanhar com ética e responsabilidade todos os passos, devolutivas e resoluções descritos no TCLE, o comprometimento de sigilo e confidencialidade em todos os dados coletados que, opcionalmente, seriam registrados de forma anônima e arquivados em domínio da pesquisadora.

O Termo foi aplicado pela pesquisadora aos cursistas de acordo com os critérios de inclusão e exclusão apontados no Projeto de Pesquisa e descrito todos os pontos referentes ao mesmo. O participante poderia a qualquer tempo desistir ou negar em responder algum questionamento e requerer a eliminação de alguma resposta que julgasse não ser relevante e caso quisesse, poderia sair da participação a qualquer tempo, sem lhe causar nenhum constrangimento ou danos.

Os benefícios/parâmetros contidos nas entrevistas consistiram em refletir quanto aos discursos das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva, especialmente as implicações e concepções dos professores egressos dos cursos e acerca das salas de AEE em seus ambientes de trabalho e em vista disso, contribuir com SME, para a reelaboração das próximas reedições.

Para tanto, foi utilizado como alicerce teórico autores como Lopes e Fabris (2017), Nóvoa (2000), Portugal e Chaigar (2015) Ball (2011), Silva (2010-2014), Veiga-Neto (2016), Machado (2009, Pagni (2019), Brasil (1990-2019) e Foucault (2008, 2014) e outros. Nada

obstante, a pesquisa seguiu com análises conceituais sobre as bases das Políticas Educacionais e Públicas com suas estratégias para a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Dessa maneira, foi ponderado o estudo sistemático, sempre partindo do geral para o particular quanto aos caminhos percorridos, rumo à construção do conhecimento, e, assim, sintetizou-se a ordem de apresentação metodológica da pesquisa, estabelecida por Minayo (2009, p.44) como: “discussão epistemológica sobre o ‘caminho do pensamento’ que o tema ou o objeto de investigação requer”, fato que ajudou a criar uma relação entre o sujeito e o objeto e buscou ultrapassar o senso comum e construir o conhecimento científico.

Fundamento que se tornou público e passível de ser novamente questionado, não de inculcar ou finalizar em um único pensamento ou conhecimento, mas confiável às novas pesquisas.

Para análise dos dados adotou-se, metodologicamente, a análise do discurso, qualificando o que permanecia na concepção/percepção dos cursistas, segundo a ótica Foucaultiana, uma proposta de análise das condições históricas e ideológicas em que o discurso fora produzido, sem contudo, desprezar outros autores, que possuem e/ou utilizem bases epistemológicas diferentes, mas que concordam entre si, e, não conflitam com Foucault.

Autores que acreditavam contribuir e não interferir nos conceitos que seriam explorados. Justifica-se a opção pela dificuldade de aprofundar na validade e grau de certeza do conhecimento exclusivamente foucaultiano ou pela pequena condição temporal para um aprofundamento teórico-conceitual mais complexo e, concordando com Veiga-Neto (2016, p. 23),

[...] talvez seja mais prudente, mais correto, entender o pensamento foucaultiano como uma perspectiva; se quisermos compreendê-la melhor, será bastante útil marcar sua posição por aproximações e distanciamentos, descrevê-la e estudá-la por contraste com outros pensamentos e outras perspectivas.

Assim, foram utilizadas técnicas de apreciação do material qualitativo e Análise do Discurso, que segundo Gerhardt et al., (2009, p. 85), “objetiva realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos, como por exemplo, o religioso, o filosófico, o jurídico e o sociopolítico”. O mesmo autor salienta, ainda, que é importante definir alguns conceitos desenvolvidos na perspectiva da análise do discurso sendo,

[...] *Texto* – é a unidade de análise, desde uma simples palavra ou frase, até um documento completo, a partir da qual são possíveis recortes; *Leitura* – permite múltiplas interpretações; *Silêncio* – ocupa lugar de relevância nesta técnica de análise: tanto quanto a palavra, ele tem suas condições de produção. Por exemplo: o silêncio imposto pelo oprimido pode expressar formas de resistência; Tipos de discursos – discurso lúdico: apresenta simetria e reversibilidade entre os interlocutores e máxima polissemia; discurso autoritário: é totalmente assimétrico e possibilita poucas interpretações polissêmicas; Caráter recalcado da matriz do sentido – adotando a linha da psicanálise, a fala é marcada por dois níveis: (1) aponta o que não é conhecido pelo sujeito pesquisado, na zona do inconsciente; (2) provoca ocultação parcial, pré-consciente em relação à sua fala (GERHARDT at. al., 2009. p. 85).

Em suma, a interpretação, observou o sentido com que os sujeitos manifestaram seus discursos, o enfoque da posição discursiva e sua legitimação social, refletidas historicamente e ideologicamente no contexto escolar, ou seja, as decorrências nas ações dos professores que intermediam as salas de AEE.

III – O estado do conhecimento sobre formação de professores do AEE

A definição do recorte temático é um desafio, pois requer o cuidado de não se produzir um estudo que já fora realizado e reduzir suas contribuições, assim, para conhecer as produções acadêmicas nos últimos anos com a temática pretendida, realizou-se estudo na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no repositório de dissertações e teses da Biblioteca da UFU, SciElo Brasil e Google acadêmico.

Inicialmente, buscou-se significar as circunstâncias e os pressupostos, que embasam teoricamente as Políticas de Educação Especial e Educação Inclusiva, que possibilitaram a interpretação e/ou significAÇÃO das informações coletadas no decorrer da pesquisa. A busca pelas investigações realizadas também, considerou que em se tratando de estudos científicos não há necessidade de começar do zero, mas as contribuições, estão justamente, no fato de ponderar a continuidade das trajetórias investigativas já realizadas.

O rastreio foi realizado, a princípio, em discussões que fossem permeadas por base epistemológica de análise do discurso foucaultiano, em uma abordagem qualitativa, que dispõe de todas fontes, e, de natureza básica, objetivando introduzir e resumir o *corpus* de estudo. Nesse caso, foram considerados como critérios para a seleção do material de estudo aqueles que:

- a) Estivessem dentro do recorte temporal, ou seja, estar dentro do período de 2006 a 2019;

- b) Fossem produção de dissertações e/ou teses de natureza acadêmica, não tecnológico e/ou profissional;
- c) Tratasse de formação docente de professores para atuar na Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional.

Nos materiais selecionados, ou seja aqueles que se enquadraram nos critérios acima, passou-se a organizar os dados separando em quadros com os seguintes descritores: título da produção acadêmica, resumo, palavras-chave, introdução e considerações finais, observando-se o cuidado de manter fidelidade ao que fosse encontrado, rigorosidade em analisar o *corpus* do estudo.

Em visita à Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDBTD) disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Advanced>, foi pesquisado o tema Formação continuada e professores de AEE, sem filtros, encontrou-se cento e sessenta e um títulos (161), muitas são de formações ocorridas na modalidade a distância.

Posteriormente, optou-se por utilizar como descritor o título da dissertação por completo, “Política de formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública municipal de Quirinópolis/Go”, no qual não se identificou nenhum estudo. A seguir, sem filtros e espaço temporal, foram utilizadas com as palavras-chaves, como descritores: Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada; Educação Especial; Educação Inclusiva. Na mesma plataforma, com estes descritores resultou em 32 teses e dissertações.

A partir desse resultado, elegeu-se os procedimento nas plataformas de catalogação de pesquisas realizadas no país: repositório de dissertações e teses da Biblioteca da UFU, SciELO e Google acadêmico. As palavras-chaves foram as mesmas: Políticas Públicas; Atendimento Educacional Especializado; Formação Continuada; Educação Especial e Educação Inclusiva, priorizando teses, dissertações e artigos aplicando o recorte temporal, entre 2006 a 2019, conforme apresentadas no quadro nº 5 a seguir.

Quadro 5: Demonstrativo do quantitativo de pesquisas sobre Formação Continuada para o AEE com recortes de 2006 a 2019.

Ano	Título	Autoria	Local	Dissertação Tese, ou Artigo	Fonte
2006	O programa Estadual para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva no Município de Quirinópolis-Go: Princípios, Ações e Percepções	KAMIMURA	Uberlândia-MG	Dissertação	UFU
2014	A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás	SILVA	Catalão/Go	Dissertação	BDTD UFG
2017	Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás	SOUZA	Catalão-Go	Dissertação	BDTD UFG
2015	Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento	ALVES	Uberlândia-MG	Dissertação	UFU
2018	A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais	BORGES	Franca-SP	Dissertação	Unesp
2010	Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?	BOROWSKY	Florianópolis	Dissertação	BDTD UFSC
2013	Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e Concepções dos Profissionais	BUIATTI	Uberlândia-MG	Tese	UFU
2011	Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado	SOUZA BRIDI	Santa Catarina	Artigo	Revista Poiésis
2011	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	MICHELS	Santa Maria	Artigo	Revista Educação Especial
2015	Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão, buscam analisar uma experiência de formação continuada de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro	SANTIAGO; SANTOS	Porto Alegre	Artigo	Revista Educação Real
2015	Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância	LUNARDI-LAZZARIN	Santa Maria	Artigo	Revista Educação Especial
2016	Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais	FELÍCIO; FANTACINI; TOREZAN	São Carlos	Artigo	Revista Eletrônica de Educação UFSCar

2016	Grupo Focal como Formação Continuada de Professores	GARCIA; MAGALHÃES; MENDONÇA	São Carlos	Artigo	Revista Univap
2016	Laboratório de Comunicações E Aprendizagens	MASCAVO; PINHEIRO	Rio de Janeiro	Artigo	JORSEN
2016	O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial	SOUZA; SILVA	Uberlândia-MG	Artigo	RBPAAE
2018	O que pensam as Equipes Diretivas Escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)	MARQUES DE OLIVEIRA; CORDEIRO	Belo Horizonte	Artigo	Educação em Revista
2019	Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus	QUEIROZ; GUERREIRO	Bauru	Artigo	Revista Brasileira em Educação Especial

Fonte: BDBTD, Biblioteca da UFU, SciELO e Google acadêmico (2019). (Elaboração da pesquisadora)

Para a organização e análises do material coletado utilizou-se os seguintes critérios: do local para o geral - o município, o Estado de Goiás, estados próximos e outros estados, partindo do princípio de implantação da Educação na Perspectiva Inclusiva, que se caracterizou e foi acontecendo a partir do ano de 2003 (resultado do Plano Decenal) e com mais ênfase a partir de 2006.

Assim, a pesquisa mais contígua foi a Dissertação “O programa Estadual para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva no Município de Quirinópolis-Go: Princípios, Ações e Percepções”, de autoria da Kamimura (2006), acadêmica da pós-graduação da UFU.

Apresentou em seus objetivos compreender os princípios, as ações e as percepções presentes no Programa Estadual para a Diversidade, numa Perspectiva Inclusiva no município de Quirinópolis-Go, e identificar as racionalidades da política estadual de inclusão em Goiás por meio da análise das racionalidades/subjetividades dos sujeitos envolvidos no Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva, desenvolvido no contexto escolar do mesmo município.

A autora fez as seguintes afirmações: que os princípios, as ações e as percepções contidas em programas de educação inclusiva exigem posicionamento crítico e político ampliado, capaz de abraçar os múltiplos recortes; que para se compreender a inclusão/exclusão é preciso ponderar que as lutas pelos direitos às diferenças estão relacionadas com as lutas sociais e que pensar o trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Exige-se o reconhecimento da diferença, estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais (KAMIMURA, 2006). Aprofundou-se sobre o programa e as formações e

informações contidas nele, para que se efetivasse no município de Quirinópolis na seção seguinte.

Após o estudo da dissertação da Kamimura excluiu-se o nome da cidade (local) e acrescentou-se Goiás (Estado), foi encontrado as dissertações de Silva (2012) e Souza (2017). Em que pese a proximidade do objeto em questão, a primeira autora escreve sobre “A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás”, com a finalidade de investigar os processos formativos dos professores de Goiás no período de 1999 a 2012.

Para tanto, a autora utilizou-se de uma ficha de identificação com o objetivo de delinear o perfil das professoras do AEE; realizou um levantamento da legislação em Goiás que normatizava a formação do professor; fez um levantamento dos cursos de formação promovidos pelo governo de Goiás; um levantamento dos cursos ofertados pela Subsecretaria Regional de Educação de Catalão, bem como, uma análise dos certificados dos cursos realizados pelos professores (SILVA, 2014).

Concluiu a autora que, a formação inicial foi considerada deficitária e insuficiente; a política de formação a distância, implementada pelo governo federal, não garantiu o acesso dos professores às instituições públicas de ensino superior. Com a desvalorização da profissão, houve uma descaracterização da identidade dos professores da educação especial em virtude dos diversos papéis que os professores foram assumindo na escola.

A pesquisa de Souza (2017), também direcionada ao público goiano, “Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás”, informou que a metodologia utilizada foi a qualitativa, associada às técnicas e métodos da análise de conteúdo e apresentou o cenário das políticas de Educação Especial e inclusão escolar: as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) em Goiás e problematizou o processo de implementação das políticas de Educação Especial na microrregião sudeste do Estado, com o objetivo de analisar as políticas do Governo de Goiás, nas falas das professoras das SRM no acervo do Observatório Goiano de Educação Especial (Ogeesp) de 2011 a 2012.

A pesquisa buscou contextualizar os processos históricos sociais, político-econômicos empreendidos nas políticas reformistas da Educação Básica que implementaram a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva e os resultados apontaram que não houve políticas pensadas para as SRM em Goiás, nos últimos 17 anos, que nos primeiros anos do século XXI, foi lançado o Programa de Educação Especial para a Diversidade na Perspectiva Inclusiva (2002-2004), como projeto de tendência homogeneizadora de atendimentos às especificidades de alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

A pesquisa no repositório da biblioteca da UFU, seguiu os mesmos processos e etapas das anteriores e encontrou a dissertação de mestrado da Carla Barbosa Alves, com o tema “Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento”, apresentada em 2015.

Não se trata diretamente de resultados de formações continuadas para o AEE, mas buscou descrever e analisar a proposta de trabalho do AEE implantado e desenvolvido pela SME de Uberlândia de 2005 a 2014, para os alunos público da Educação Especial, matriculados nas escolas municipais de Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, à luz dos documentos oficiais que regulamentavam as ações para este atendimento no Brasil.

Os resultados revelaram que ações empreendidas para a oferta da Educação Especial no município de Uberlândia foi um fator positivo da rede; que existiam pontos frágeis, que, ainda, necessitavam de organização e articulação para que a escola comum/regular e o AEE realizasse de fato um trabalho em conjunto e em prol do público alvo; que existia uma falta de articulação política entre a SME e as demais secretarias; da mesma forma que existia uma desarticulação das salas de AEE com as salas regulares e falta de assessoria à Educação Especial; notou-se que uma das principais barreiras para o acesso das pessoas com deficiência, não são estruturais, mas atitudinais; que as formações continuadas existentes não atendiam às demandas das escolas, e que o município, na ocasião estava em consonância com a legislação quanto à oferta do AEE, no entanto, que ainda havia muito a ser acrescentado para a Educação estar na perspectiva inclusiva (ALVES, 2015).

A dissertação da Angelita Salomão Muzeti Borges (2018) com o tema “A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais”, configurou-se como uma pesquisa descritiva e qualitativa, um estudo de caso realizado na rede municipal de educação de uma cidade no interior de Minas Gerais e teve como objetivo analisar a contribuição da formação dos professores especialistas das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para a efetivação de uma prática pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

Os resultados da pesquisa apontaram a escassez do oferecimento de cursos de formação continuada pelos Governos Federal e Estadual, e, apesar da ausência de estruturação das políticas de formação destinadas aos professores do atendimento educacional especializado, houve registros da fomentação desses cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Também apontaram que a maioria desses cursos foram oferecidos por empresas formadoras, compondo cargas horárias mínimas, dificultando o aprofundamento de metodologias para a aplicabilidade dos atendimentos nas salas de recursos multifuncionais.

Borowsky (2010) investigou os “Fundamentos teóricos do curso de aperfeiçoamento de professores para o atendimento educacional especializado (2007): novos referenciais?”, ou seja, buscou compreender como as políticas de educação inclusiva cresceram na época e como foram disseminados uma série de documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) com orientações sobre o seu desenvolvimento para pessoas com deficiência e, muitos deles, dirigidos à formação continuada de professores para atuar nesta área.

O objetivo da pesquisa foi investigar os fundamentos teóricos das propostas de formação continuada do MEC para professores da Educação Especial, e constituiu-se de análise documental na qual foram estudadas as publicações do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, produzidas pela Secretaria de Educação Especial do MEC e integrantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade (BOROWSKY, 2010).

Os resultados apresentados pela autora evidenciaram quatro perspectivas como fundantes desta política de formação: a Educação Especial compreendida pelo viés médico-pedagógico e psicopedagógico; a teoria construtivista se fez presente em grande parte dos documentos; os mesmos são balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista; e o ecletismo teórico percorre todas as esferas do material analisado.

Segundo Borowsky (2010), comprovavam as articulações entre essa formação e a política educacional brasileira que apresentava a formação de professores como central para o sucesso da própria política. Especificamente em relação à educação, esta formação anunciava os “novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9), porém, tinha em suas bases antigas compreensões sobre a deficiência e a educação dos sujeitos que se constituem o campo da Educação Especial.

A pesquisa nos arquivos da UFU se deparou também com “Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e Concepções dos Profissionais”. Tese de autoria de Buiatti (2013), fez análise de alguns documentos legais que retratavam as políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial, principalmente, o decreto n. 7611, que dispõe sobre o AEE; refletiu sobre as dimensões da inclusão/exclusão, o uso das expressões: diferença, diversidade e o outros, e, pôr fim, a escolarização de todos, tendo como referencial a teoria histórico-cultural.

A autora finalizou sua pesquisa apontando a demarcação do público do AEE; a compreensão errônea de alguns participantes da pesquisa quanto ao público alvo do AEE; a acessibilidade, em todos os aspectos, deficitária nas escolas pesquisadas; da necessidade de efetivação da acessibilidade em todas as dimensões, na flexibilização do currículo, na

articulação do AEE com o restante da equipe pedagógica da escola, das redes de saúde, da comunidade e de familiares, das avaliações educacionais e intervenções que buscasse as potencialidades e de desenvolvimento dos estudantes e na formação continuada do docente (BUIATTI, 2013).

Os autores mencionados a seguir deram ênfase para a formação continuada em Educação Especial, com o foco no Atendimento Educacional Especializado, mas com vieses diferentes. Artigos que problematizaram, mesmo que em caráter inicial, a configuração da formação continuada de professores no campo da educação especial, como é o caso de Formação Continuada em Educação Especial: O Atendimento Educacional Especializado (SOUZA BRIDI, 2011).

No artigo, enfatizou-se que a política de formação continuada de professores no campo da educação especial, foram acontecendo em conformidade com panorama nacional no que tangia à formação continuada para 2011; que o predomínio da modalidade à distância e o pragmatismo presente nas propostas dos cursos denunciavam a ausência de uma discussão de base teórica e conceitual que acabava por fundamentar as práticas pedagógicas com os alunos da educação especial e a ausência de uma discussão teórica e conceitual que colaborasse para a manutenção do modelo tradicional de educação especial (SOUZA BRIDI, 2011).

Outro artigo, questionou, o que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? Michels (2011), fez uma reflexão acerca da política de formação inicial e continuada de professores para a educação especial, e concluiu que a formação de professores que trabalham com alunos considerados com deficiência (especialistas ou não) estava centrada na formação continuada, que tanto essa, como a formação inicial, não têm como foco central a articulação entre o AEE e a classe comum.

Michels (2011), registrou, ainda, uma preponderância nas formações de um modelo que secundariza o pedagógico e privilegia o médico-psicológico e, que tal encaminhamento, sinalizava a proposta de inclusão em curso no país não pressupor a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.

As autoras Santiago; Santos (2015), em “Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão, buscaram analisar uma experiência de formação continuada de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro”, e concluíram que a centralidade do planejamento pedagógico, como um processo de investigação/ação requer a participação dos atores escolares em situações de reflexão e na transformação da realidade escolar.

Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015), com o tema “Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância!”, problematizaram e avaliaram, como a Pedagogia da Diversidade perpassou a formação continuada das professoras e as práticas curriculares ditas inclusivas na escola contemporânea.

Entenderam que celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! Por meio da tríade da tolerância, do respeito e da solidariedade, essa formação continuada e as práticas curriculares na escola dita inclusiva produziram modos de sociabilidade plurais, inclusivos no registro da governamentalidade neoliberal.

Com a temática “Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais”, Felício; Fantacini; Torezan (2016), fizeram um levantamento dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) nos anos de 2012 e 2014, que envolviam as temáticas sobre Formação de Professores e Políticas Educacionais vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado e, por fim, concluíram após análise dos trabalhos selecionados, que os resultados apontaram para a necessidade de maiores investimentos na formação básica do professor, bem como, em sua formação continuada.

Considerou as ações desenvolvidas pelos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) de um município paulista do Vale do Paraíba, Garcia; Magalhães; Mendonça (2016) analisaram o “Grupo Focal como Formação Continuada de Professores”, e na oportunidade os docentes refletiram sobre a própria atuação, num processo de formação continuada.

O resultado apresentou uma exposição e análise sobre a atuação docente e os saberes essenciais que regem suas ações profissionais. Durante as discussões no grupo focal, deram voz ao professor e oportunizaram a construção de conhecimento dialético e conjunto (GARCIA; MAGALHÃES; MENDONÇA, 2016).

As docentes Mascavo e Pinheiro (2016), apresentaram o “Laboratório de Comunicações e Aprendizagens”, como um espaço destinado a Projetos Especiais com ênfase na Tecnologia Assistiva, em programas de enriquecimento e remediação fonológica, buscam desenvolver ações para o aprimoramento da formação continuada de professores e otimização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) de forma a atender as deliberações da Política de Inclusão Escolar brasileira.

Examinaram que o espaço de pesquisa é fruto da experiência de profissionais que acreditam, conforme Freire, que “[...] a realidade social, objetiva, não existe por acaso, mas

como produto da ação dos homens, e também não se transforma por acaso” (FREIRE, 2005, apud MASCAVO; PINHEIRO, 2016).

Em “O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial”, Souza e Silva (2016), fizeram uma análise voltada para a educação especial e a formação de professores, no município de Uberlândia-MG, e os resultados apontaram que o PAR teve como foco, ações para a formação continuada de professores que atuaram no Atendimento Educacional Especializado (AEE), excluindo-se os demais professores e reforçaram que muitas demandas da escola não foram contempladas no plano, que levantou o questionamento acerca da coerência entre as ações previstas e as necessidades da escola.

As autoras Marques de Oliveira e Cordeiro, (2018) pesquisaram “o que Pensam as Equipes Diretivas Escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)”. Investigaram as compreensões das equipes diretivas escolares sobre o serviço e os resultados apontaram que a maioria dos participantes tem compreensão sobre o atendimento com foco direcionado ao público alvo da Educação Especial, entendido pelas equipes diretivas como um serviço individualizado, setorizado e com pouca interlocução entre os profissionais da escola.

Queiroz e Guerreiro (2019), em “Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus”, analisaram o tema, à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o perfil dos gestores que atuavam no AEE de uma determinada Zona Distrital; buscaram descrever a estrutura de funcionamento da rede para o atendimento dos alunos da Educação Especial, bem como, as ações da Gerência de Educação Especial para a formação continuada de professores.

Os resultados evidenciaram que a estrutura educacional da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, embora apresentasse alguns avanços, precisava de melhorias para que pudesse atender à legislação vigente, principalmente no que tange à formação de professores para atuar no AEE. E, no que se referiu à gestão nas escolas, evidenciou-se que os gestores desconheciam a proposta do AEE e que, conseqüentemente, essa ausência de informação limitava a construção de uma escola inclusiva, na medida em que sua institucionalização perpassava por informações contidas nos documentos legais, bem como, formação da equipe escolar, cujas ações precisavam estar articuladas ao Sistema de Ensino Municipal (QUEIROZ; GUERREIRO, 2019).

As apreciações anteriores, ajudaram no sentido de ampliar e direcionar o olhar para a presente pesquisa, pois ao analisar as implicações/repercussões nas percepções/concepções dos

professores quando se tem referenciais/comparativos dessa natureza pactuaram no sentido de uma avaliação mais crítica, quanto as estruturas e às estratégias políticas e sociais que surgem e direcionam o discurso desejado, outrossim, apontou a necessidade de compreender os conceitos e concepções que finalizam a inclusão/exclusão.

IV Apresentação do Estudo

O estudo buscou responder aos objetivos e contemplar os resultados esperados. Para tanto, a pesquisa apresenta-se disposta em três seções, enfatiza-se que a construção do texto seguiu argumentação do geral para o particular, quanto às políticas foram sendo debatidas em todas as seções conforme o objeto de análise, e construídos a partir da perspectiva de análise do discurso.

A primeira seção, intitulada em “Políticas de Educação Inclusiva e Especial”, contextualizou as políticas educacionais, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva, e as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação no AEE. Considerou seus discursos e fez amplo debate sobre o tema aprofundado em ambientes públicos de pesquisa; embrenhou-se nos conceitos e concepções que norteiam a inclusão/exclusão educacional e a finalizou com as políticas de Formação de professores em Educação especial para atuarem no AEE.

A segunda seção, discutiu as “Políticas de Formação Docente dos Professores em Quirinópolis-Go: em foco o Atendimento Educacional Especializado”. Nesta etapa foi feito uma breve caracterização do município de Quirinópolis-Go; aprofundou-se na história da Educação Especial e no Atendimento Educacional Especializado no Município de Quirinópolis, com ênfase na política de formação de professores da Educação Básica para atuação no AEE do mesmo município, especialmente a atuação da Secretaria Municipal de Educação e com os projetos de formação continuada na perspectiva inclusiva até 2019.

Na sequência, a terceira seção, analisou “O AEE nas escolas municipais de Quirinópolis-Go: percepções dos egressos”, as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e nos discursos correlatos às práticas pedagógicas de AEE dos cursistas, seguido dos avanços e retrocessos constatados no município com os espaços de atuação dos professores de AEE e a permanente formação continuada e finalizou, analisando a repercussão dos cursos, objeto da pesquisa, nas entrevistas.

Uma reflexão sobre o controle dos discursos e zonas de fronteiras criados para que os processos não se efetivem, mas que percebe a escola como recinto privilegiado das discussões

necessárias, constituída segundo as formações já recebidas no decorrer dos anos conforme atuação das instituições responsáveis pela formação de professores nos espaços instituídos.

A análise dos dados coletados nas entrevistas, reflexo dos dois últimos cursos e objeto da pesquisa, investigou, ainda, se a participação nos cursos modificou a percepção de forma a repercutir na prática pedagógica, se sim, em quais aspectos e quais seriam as recomendações para sua manutenção, ou seja, as contribuições e/ou reflexões/provocações necessárias para os próximos cursos.

As considerações finais, apresentou a conclusão da pesquisa com base em referenciais teóricos e coletas de dados por meio das entrevistas, afirmando que os Cursos de formação de professores, objetos da investigação contribuíram sim de forma satisfatória para a percepção e prática dos professores de AEE do município de Quirinópolis, que os cursos não conseguem na sua totalidade mudar a prática, pois esta depende de muitos outros fatores, principalmente, de políticas mais contundentes; que alguns conceitos precisam ser melhor trabalhados nos cursos vindouros e recomendáveis, e que os discursos de Educação Inclusiva sobressaiam aos dispositivos de controle, tomando consciência de si e do outro.

SECÃO I

1 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ESPECIAL

Se a história do pensamento pudesse permanecer como o lugar das continuidades ininterruptas, se ela unisse, continuamente, encadeamentos que nenhuma análise poderia desfazer sem abstração, se ela tramasse, em torno do que os homens dizem e fazem, obscuras sínteses que a isso se antecipam, o preparam e o conduzem, indefinidamente, para seu futuro, ela seria, para a soberania da consciência, um abrigo privilegiado (FOUCAULT, 2008, p. 14).

A temática desenvolvida nesta seção buscou contextualizar os elementos, as políticas públicas e os discursos que contemplam a Educação Especial, a Educação Inclusiva e a Formação Continuada de Professores no Brasil. Uma abordagem histórica e conceitual na expectativa de ampliar as concepções sobre o tema e perceber as implicações e repercussões na prática com o Estudante da Educação Especial.

Considerações que norteiam a inclusão/exclusão educacional, referencial que persiste nas discussões de outros autores, mas que precisa ser apresentada e reavaliada em suas circunstâncias e permanências, pois a atuação docente é fortemente caracterizada pelo que ele acredita.

Assim, optou-se por apresentar na primeira subseção os conceitos e concepções que orientam a inclusão/exclusão educacional e finalizou a seção apresentando as políticas de formação de professores em Educação Especial para atuação no AEE. Contexto de refutações e conclusões que contribuíram para a construção do conhecimento sobre o assunto. Outrossim, foi oportuno o referencial que enriqueceu e corroborou para os resultados da presente pesquisa.

1.1 Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e concepções que norteiam a inclusão/exclusão educacional

O Estado e a sociedade como um todo tem a responsabilidade de empreender esforços para constituir ações sociais que, atendam a coletividade, quanto aos seus direitos garantidos pela lei maior, a Constituição Federal. As instituições administrativas coordenam, regulam, implementam e avaliam as políticas públicas, que deveriam proteger a todos e indistintamente.

No caso da Educação, as reformas e as diretrizes educacionais são ajustadas no sentido de tornar acessível o ato de ensinar e aprender, porém, os discursos não são claros, faz-se uma leitura vaga dos direitos e dos sentido e significado das Políticas Públicas são distorcidas, e a

atenção maior passa a ser em prol dos projetos econômicos, que se resume no *cidadão trabalhador*, justamente por isso a Educação se tornou obrigatória.

Como nas demais circunstâncias educacionais o discurso das Políticas Públicas de Educação Especial e Educação Inclusiva, na maioria das vezes, não são transparentes, como precisariam, “calma, profunda, indefinidamente aberta e que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma” (FOUCAULT, 2014, p. 07), e, se o fosse, quem de interesse o usaria em benefício próprio. Assim, o que pode ser feito é buscar a semiologia dos discursos e compreender como eles se apresentam e desprender-se do controle que ele atrela por intermédio de normativas, ou mesmo de *enunciados*⁶ que a própria circunstância cria.

Para tanto, é preciso assimilar os discursos, segundo Foucault (2008, p. 100), “um enunciado existe fora de qualquer possibilidade de reaparecimento; e a relação que mantém com o que enuncia não é idêntica a um conjunto de regras de utilização”. Fischer (2001, p. 202), ao mencionar Foucault (2008), caracterizou o enunciado em quatro elementos básicos,

[...] um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de posição a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativadas através de técnicas, práticas e relações.

A cautela está em perceber como esses elementos funcionam na Educação Inclusiva, as redes que aparecem de forma que viabilizam mais as estratégias de exclusão, do que de inclusão, ou redes de signos, uma rede que se conecta a outros tantos discursos, ou a outras tantas redes de discursos, em um sistema aberto que tanto registra quanto reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade, perpetuando-os (FOUCAULT, 2014).

O mesmo autor enfatiza que,

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2014, p. 8).

⁶ “Função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” FOUCAULT (2008, p. 98).

Os conceitos que envolvem e norteiam a inclusão/exclusão educacional e sua materialização nos discursos que congregam as políticas educacionais no Brasil, se apresentam de forma a perceber o que Foucault chama de “perigo”, ou distorções possíveis, ou seja, “ao mesmo tempo em que a inclusão e a valorização das diferenças são fundamentais para um redimensionamento da perspectiva da igualdade e da democracia, elas são também ações perigosas, o que, segundo Foucault, não significa o mesmo que ruins” (THOMA AT. ALL 2019, p. 27).

Na perspectiva Foucaultiana, segundo Thoma at all (2019, p. 27) tudo é perigoso, principalmente,

[...] a produção de subjetividades que emergem a partir das políticas e práticas de inclusão pode também ser pensada como uma nova racionalidade de ordenamento da população, fazendo com que a construção das identidades, a partir da diferença, produza novas formas de regulação e controle necessárias a um determinado fim ou modo de pensar.

Sendo assim, foi fundamental avaliar a inclusão na perspectiva de igualdade que não descaracteriza os sujeitos, democrática e com autonomia. Segundo Dorziat, (2008, p. 21), “uma prática mais humana só é possível com uma reflexão profunda sobre a sociedade e suas engrenagens, que revelam relações de poder e de criação de mundos excludentes.”

Por consequência, Silva, (2015, p. 145), conceituou inclusão como,

[...] ação de efetiva participação cidadã, de liberdade e de vida, onde o Estado não seja mínimo, os direitos humanos respeitados e a pessoa seja sujeito de suas escolhas, participante ativo nas decisões econômicas, culturais e/ou de forma coletiva. Onde as estratégias visem um bem maior que é a vida.

Da mesma forma, Camargo, (2017, p. 1) afirma que,

[...] a inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração.

Quanto à escolarização, Silva (2012, p. 14), mencionando Foucault (1987) afirma que a inclusão pode ser entendida como um “processo de disciplinarização dos excluídos, portanto, processo de controle social e manutenção da ordem na desigualdade social”. No entanto, apresenta também o conceito de inclusão educacional como o “direito de todos os cidadãos se

escolarizarem e destaca que o desafio que se coloca é a compreensão das formas como o discurso da educação inclusiva tem agido, subjetivando as concepções e as práticas dos profissionais envolvidos nos processos de escolarização” (SILVA, 2012, p. 14),

Aponta o Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, que a Educação Inclusiva pode ser definida como “um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008b, p. 5).

Ao analisá-lo, percebe-se que, são discursos que se repetem “como se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário” (FOUCAULT, 2014, p. 19). São ferramentas que ajudam a manter a funcionalidade, ou a razão das aparências.

Lopes e Fabris (2017, p. 49) orientam que,

[...] pelo estabelecimento das práticas disciplinares o corpo dos indivíduos passa a ser vigiado, educado, explicado e classificado de acordo com os saberes de cada época. Quanto mais o poder disciplinar individualiza, tomando uma norma preestabelecida como referência, mais eficiente ele se torna. Dessa forma, a disciplina ao tornar a norma universal como referência, busca agir sobre cada indivíduo objetivando sua normalização.

Conceitos que estudados quanto à vida escolar em sociedade, se apresentam contraditórios e manipuláveis, ou seja, não são interpretados como inerentes ao sujeito. Se apresentam mais como oportunidades de serem distorcidas, em uma rede complexa de poder, que segundo Dias (2014, p. 147), “faz e desfaz as prisões do espaço tornado território: tanto libera como aprisiona. É porque ela é instrumento de excelência e de poder”.

Ao analisar o processo de escolarização, que acontece pautado na ciência e no conhecimento, enquanto uma verdade construída historicamente, Silva (2012, p. 15) aponta, com base em Foucault (1999), que “a ciência tem um sentido de divulgar um discurso de verdade, pautado no tripé: direito, poder e verdade”.

Silva (2012, p. 15) considera-os no tocante a educação, destacando Foucault (1999), na produção da Educação Inclusiva e afirma,

[...] o direito pode ser encontrado nos aparatos legais, que utilizando do sistema jurídico, instituem o discurso da educação inclusiva de forma legítima nos sistemas de ensino, [...] o poder disciplinar exerce influência no corpo físico, social e político, na proporção em que age produzindo uma verdade. Na prática cotidiana, pode-se perceber a ação do poder disciplinar controlando todo o corpo físico, porque domestica a postura física e os comportamentos necessários à vida diária nas dimensões pessoais e profissionais [...] e, por fim, as verdades decorrentes do discurso inclusivo, extrapolam o poder disciplinar e, também em conjunto com ele, através do poder de subjetivação e assujeitamento presentes nos mecanismos de agenciamento coletivos, vão estabelecendo esse mesmo discurso e consolidando-o como regimes de verdades absolutas

São verdades as quais sugerem que os atendimentos e as normativas, ainda, que incoerentes, fossem se materializando, e permeando não só a formação, mas também, a prática no cuidado com o agente da Educação Especial, ora na compreensão médica, ora na pedagógica, mas sobressaindo a normalização do sujeito que segundo Lopes e Fabris (2017, p. 42) “age ou provocando ações que homogeneizem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários”.

Mostram que são contraditórias, as leis e as políticas implantadas, mas acabam por se institucionalizar. Para interpretá-las, é necessário conjugar o que propõe e relacioná-las ao seu momento político, econômico e social em que os desdobramentos não se ampliam, ora permanecem isolados ou se submergem. Aos poucos as pessoas vão se disciplinando e se adequando, até surgir nova crise e ela se tornar igualmente insustentável. Nesse caso, entende-se que “o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” Foucault (2008, p. 124).

A exemplo, observa-se, atualmente, ampla divulgação da Libras, porém instituição como o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com histórico de fundação em 1854, e que continua a prestar relevantes serviços à sociedade de atendimento a pessoas surdas e ouvintes de todo o Brasil e do exterior, presencial e à distância são destruídos à medida que se amplia os desmontes provocados em nome do contingenciamento de verbas públicas, ao ver cortar o aparato financeiro que mantém seus custos e manutenção.

O Estado vai criando semelhanças discursivas que se encerram em si mesmas, ora na prática que se almeja, ora nas relações que não quer que se efetivem. Nomeia Foucault (2008, p. 51) que essas,

[...] relações discursivas determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática.

Trata-se de relações de poder e saber, que encontraram na Educação espaço amplo de discussão e conclusão da máxima finalizada no incluir/excluir. Fischer (2001, p. 200) explica que

[...] tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam.

Corroboram para a manutenção dos discursos, ou dos campos de disputas concebidos nas estruturas sociais, e, neste caso específico, a Educação, são relações que não são distintas, mas recomendadas nos discursos, nas políticas implantadas e na ação do professor. Shiroma; Garcia; Campos (2011, p.223) propõe que

[...] à luz das reformas educativas da América Latina a examinar mais detidamente os contextos ou ‘arenas’ em que a política é produzida (contexto da influência e contexto da produção do texto), e implementada (contexto da prática), produz efeitos e gera estratégias (contexto dos resultados e das estratégias políticas).

Os autores Shiroma; Garcia; Campos (2011, p. 223) constataram, ainda, que,

[...] os documentos de políticas produzidos no âmbito do Estado e/ou dos organismos multilaterais têm se caracterizado por um tom prescritivo, recorrendo-se comumente a argumentos de autoridade como estratégia para legitimação e difusão de orientações, análises, relatórios e etc. Prescritivo com sinônimo de decadência, porém regularizado por lei, ou até se tornar legal.

Legalidade que pode ser observada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva⁷, que não foi um ato político que caminhou pela bondade dos governantes da época, ela nasceu de uma conjuntura política e social de mudanças de paradigmas sociais, de uma crise que culminou na Constituição de 1988 e nas políticas de direitos estabelecidos posteriormente.

Mesmo com o avanço que assinalava a *década da educação*, foi necessária ação pública para que aos direitos constituídos fossem dados seguimentos, conforme registra os marcos políticos legais da Educação (BRASIL, 2010).

⁷ Aqui não se está considerando o documento que recebe este nome publicado em 2008 pela Secadi/MEC, mas à política nacional de educação brasileira decorrente da Constituição Nacional de 1988.

Com base nas matrizes legais, os procuradores dos direitos do cidadão do Ministério Público Federal, atuaram extrajudicialmente e judicialmente em defesa da efetividade dos direitos da pessoa com deficiência, inclusive produzindo com outros, obra que veio a ser consultada pelo grupo de trabalho responsável pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 6).

O Grupo de Trabalho, nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, revela a existência de movimento mundial pela educação inclusiva, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada na defesa de que todos os alunos estivessem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2010).

Marco histórico importante, contudo, não se pode esquecer que, concomitante, jaziam os avanços tecnológicos de produção que iriam precisar de mão de obra barata e escolarizada, numa cooperação para a organização interna dos parâmetros que seriam ou deveriam ser a Educação Inclusiva no Brasil. Uma dualidade apontada por Libâneo (2012, p.13) que, embora seja de outra matriz vem, nesse momento, colaborar com o resultado da pesquisa, denunciando a “escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres”.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levariam à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2010, p 11).

Fruto dessa organização, vista como normalidade/anormalidade que mais exclui, que inclui, Libâneo (2012, p. 15), observou que “nas últimas décadas, contradições mal resolvidas entre quantidade e qualidade em relação ao direito à escola, entre aspectos pedagógicos e aspectos socioculturais, e entre uma visão de escola assentada no conhecimento e outra, em suas missões sociais”, foram prejudicando o que deveria ser a escola da/para as diferenças (no plural).

Na época, estava em voga o Plano Decenal de Educação para Todos, nascido e orientado dentro da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que segundo Libâneo (2012, p. 15) foi “convocada, organizada e patrocinada pelo Banco Mundial”. Plano que orientaria a Educação de 1993 até 2003, sob o olhar da Unesco, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo próprio Banco Mundial.

O Plano Decenal conduziu a implementação das diretrizes que deveria ser a “recuperação” da educação no Brasil, semelhante à constituição da Base Nacional Comum Curricular de 2015 até o começo de sua implantação em 2019. Para a construção do plano foram promovidos debates dentro das escolas, para que as pessoas acreditassem que nascia ali um pacto que fortaleceria os espaços educativos e universalizaria as oportunidades de aprendizagem, porém a preocupação mundial estava na expansão da tecnologia e na globalização das informações.

O resultado, assegura Libâneo (2012, p. 16) que “estes 20 anos de políticas educacionais no Brasil, selaram o destino da escola pública brasileira e o seu declínio”. Constatação feita graças à “diversidade e dos antagonismos de posições sobre os objetivos e as funções da escola no Brasil na atualidade para, em seguida, desvendar, nas políticas oficiais, um pensamento quase hegemônico sobre as funções da escola assentado nas políticas educativas do Banco Mundial” (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

A Educação nesse aporte, precisaria garantir as leis e os conteúdos mínimos a ser ofertados a um cidadão trabalhista respeitado. E, uma forma de assegurá-los, seria retirando as pessoas de dentro de casa pelo Benefício da Prestação Continuada (BPC), inseri-las no meio escolar que pudesse lhes garantir uma aprendizagem mínima de letramento e numeramento.

Nesse contexto é que foram produzidas as materialidades das políticas de Educação Especial que, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024/1961, constante, apontava o direito dos *excepcionais* e com a 5.692/1971, definia tratamento especial para os estudantes com deficiências físicas, mentais e os que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. (BRASIL, 2007).

Naquela época, já inquietava a sociedade, diante do isolamento criado pelas instituições quanto às pessoas com deficiência, condição que se estendeu até a década de 70 do século próximo passado, XX, momento em que foram cunhadas mobilizações de familiares e algumas entidades não governamentais, que começaram a lutar pela visibilidade das pessoas que não se enquadravam no padrão de *normalidade*⁸ julgados por grupos distintos da sociedade.

Registra-se, neste longo período, 1960 a 1990, a mobilização da sociedade, notadamente de pais e amigos das pessoas com deficiência, que já não concordavam com os discursos, e que resultaram na ampliação de direitos na lei maior, Constituição Federal (CF) de 1988, que em seu artigo 206, inciso I, estabelecia a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do

⁸ Onde as diferenças são omitidas.

Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino expresso no Art. 208, inciso III. Normatizações que se mantiveram nas reformulações em 2016 (BRASIL, [1988], 2016, p.125).

Ações que foram acentuadas a partir de 1990 e, consideravelmente, em 1994, em que se propagavam os direitos humanos, enaltecia-se a construção popular em uma normativa federal e criteriosamente discutia-se *a educação para todos* com *Acesso e Qualidade*, culminando na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 que garantiria o *Acesso e a Permanência*, especialmente aos que concordavam para a elaboração e implantação do que deveria ser uma Escola livre do paradoxo inclusão/exclusão.

Apontavam os contornos e oficializavam, especialmente, a *Declaração de Salamanca* (1994) que, a partir dela, deveriam se acentuar os debates em torno de se construir as *Políticas Públicas da Educação Inclusiva e de Qualidade*, cujos princípios inspiraram fortemente a Resolução CNE/CEB nº 2 e o Parecer CNE/CEB nº 17/2001, que conjuga: “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p.1).

Oliveira; Netto e Reis (2018, p. 53) se referem ao período como marco divisor de duas concepções de educação especial que permeiam as discussões políticas educacionais e sociais no Brasil, sendo elas: “integralização e normalização e, da inclusão escolar, que norteiam as práticas e as proposições políticas para o atendimento da educação especial no país”.

Os mesmos autores, Oliveira; Netto; Reis (1918, p. 59) resume que,

[...] no caso brasileiro, a política de inclusão escolar começa a ser efetivada ao final da década de 1980 e meados da década de 1990, com a promulgação da CF de 1988 e a aprovação da LDB no. 9.394/96 que dispõe sobre a educação especial e prevê sua materialização preferencialmente nas escolas regulares.

As ações, do projeto de atendimento e inserção das pessoas público da educação especial na rede regular, “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”, apontavam, momentaneamente, o sentimento de credibilidade e confiabilidade na sua potência para abrir espaços para aqueles antes excluídos dos processos de escolarização e de ambientes sociais, todavia, conforme, foram se desvencilhando as propostas de competências *para o trabalho e, tão somente para o trabalho*, esquecendo-se das demais relações sociais, como vida cidadã, por exemplo, mais se acentuava o contrassenso inclusão/exclusão das pessoas com deficiência.

Nos meados dos anos 80 do século passado, o momento político e econômico estava atrelado à saída de governos ditadores do poder, favorecia as discussões de equilíbrio dos setores da sociedade, de organização social, de novos líderes e, de plena luta em prol da democracia, de liberdade e de expressão popular. As agendas buscavam avanços nos sistemas de proteção e inclusão social que deveriam estar contidas na constituição de 1988. Foram momentos de lutas que resultaram em avanços na saúde e na assistência social com programas como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) (BOSCATTI, [1990 e 2000], p. 28).

Trata-se de políticas de inclusão social que, já na instauração da CF, começaram a ser proteladas, atacadas e/ou sucumbidas, segundo Boscatti ([1990 e 2000], p. 23), “a estratégia era a mesma: protelar a implementação da Constituição Cidadã, pelo menos no que se referia às políticas de maior inclusão social e equidade dos direitos sociais”.

Observa-se que, conforme vai mudando os governos, automaticamente, mudam-se as políticas e suas prioridades, ou seja, ora impera as políticas de Estado, ora as de governo, que para Oliveira (2011, p. 329) constitui,

[...] políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

No caso da CF, uma política de Estado, era para ser duradoura, pois foi construída a muitas mãos e consagrou vários avanços e direitos fundamentais, garantias individuais e coletivas, porém, não especificava de que forma a sociedade teria os direitos efetivados, principalmente quanto às ofertas de saúde, educação e outros direitos básicos. O que facilitou os arranjos feitos que acabaram por destituir políticas e programas de prioridade do bem-estar social.

Apesar de parecer responder no plano da gestão política aos preceitos constitucionais, ou seja, de estar amparado pela Constituição para realizar as mudanças pretendidas que, em última instância, buscavam reorientar a relação entre o Estado e a sociedade civil, ou governo e cidadãos, as reformas ocorridas no período de Fernando Henrique Cardoso, foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na mesma Constituição Federal de 1988. No que se refere à educação, os exemplos são vários. A ampliação do direito à educação para todos os brasileiros de seu nascimento à conclusão do

ensino médio foi comprometida pela Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Nesse conteúdo, geralmente, as políticas ou programas passam a ser vinculadas a interesses particulares e se constituem políticas de governo, reformas com méritos particulares, como se defraudassem a cena, empreendendo as mesmas características, mas com objetivos próprios e postergados.

As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

A autora demarcou, ainda, que os constituintes, orientados por uma concepção específica de democracia, optaram por mecanismos de participação popular que levaram à descentralização de poder e de recursos. A descentralização foi apresentada como a alternativa de gestão das políticas públicas e sociais, favorecendo a fragmentação e, conseqüentemente, ampliando o número de atores políticos. Nesse arranjo, governadores e prefeitos adquiriram papel político de primeira grandeza, sem, contudo, anular ou diminuir o poder de antigas lideranças. (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Quando se pensa essa descentralização nos aspectos educacionais e, particularmente, na Educação Inclusiva, adverte-se da cultura tradicional existente, arraigada, apontadas na necessidade de expurgar o que é tomado como diferente e constituídas em estratégias de segregação ou de exclusão, ou ainda, em uma combinação de práticas que mais excluem do que incluem. As mudanças dependem da vontade de governo, mas não pode ser atrelada apenas ao desejo, é preciso que haja respeito e continuidade nas ações, que sejam políticas estratégicas de Estado.

Adverte Souza (2008, p. 794), que,

[...]mudanças institucionais raramente decorrem de apenas um modelo, mas de sua combinação. [...] mudanças institucionais são processos incrementais realizados por intermédio de interações estratégicas. [...] o presente é marcado pelo passado, condicionando as ações no presente e as escolhas futuras.

Alternativas que foram atreladas ao contexto social, especialmente o familiar e escolar, permeado pela proteção/normatização, ajuizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, em que reforçava e reforça os dispositivos legais ao

determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”, nesse caso, o governo se desobriga da responsabilidade de manutenção de crianças e jovens na escola e coage os pais ao desígnio.

Após a implantação da LDB 9394/1996, grandes movimentos e normas foram estabelecidas no sentido de garantir o discurso de implantação da lei. Norma que, segundo Lopes e Fabris (2017, p. 42) “age tanto na definição de um modelo tomado a priori aos próprios sujeitos quanto na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros”.

Referência que em 1999, pelo Decreto nº 3.298, passou a regulamentar a Lei nº 7.853/89⁹, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa *Portadora* (termo ultrapassado) de Deficiência, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e enfatizou a atuação complementar da educação especial no ensino regular.

[...] A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008b, p. 22).

A questão essencial está em compreender, porque nem a modalidade transversal que deveria conduzir todos os níveis, não consegue sobressair ao discurso que o amarra. Ao invés de propagar, mantém o controle do mesmo discurso. Assim, percebe-se que estão associados a outros organismos que tomam o discurso como seus, para dele fazer uso e depuram o sentido do que seria a realidade de quem fala e conduz o discurso. Foucault (2014, p. 20) aponta que, “[...] existem evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e delimitação do discurso. [...] funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”.

Caminho que está diretamente vinculado/normatizado à formação de quem se conecta/trabalha com as diferenças: o professor. Essa situação evidenciou desde o início a importância da pesquisa que se definiu a partir das percepções construídas pelos egressos, como resultados, dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”.

⁹ A lei é de 89, mas só foi regulamentada em 1999.

Nesse sentido, buscou-se compreender o discurso de verdade construído em torno das políticas públicas e conceitos que demarcam o jogo de poder e desejo criado em torno dos cursos, a articulação construída/apreendida na profissionalização. São referências de vidas que são transformadas nelas, por elas e com elas, pois,

[...] o professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais bastante específicos, característicos da profissão docente, deverá ter em sua trajetória formativa e profissional a oportunidade de desenvolver-se profissionalmente, no sentido de construir e reconstruir saberes da docência (TEIXEIRA, 2014, p. 13)

Construção em que se mudam os termos, as leis, as políticas, mas não se ampliam os comportamentos sociais e, são nestes termos, que Foucault (2014, p. 21), define que,

[...] não há sociedade onde não existam narrativas maiores que se conta, se repetem e se fazem variar; fórmulas, textos, conjuntos ritualizados de discursos que se narram conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza.

Assim, na tentativa de ir além da narrativa, mesmo, correndo o risco de permanecer atrelada ao discurso desejado, foi construída a subseção a seguir que contextualizou as políticas de Formação de Professores em Educação Especial para atuação no AEE, conjuntura delineada por articulações motivadas/obrigadas pelas circunstâncias políticas e de reformas, mas que notadamente define a prática docente.

1.2 Políticas de Formação de professores em Educação Especial para atuação no Atendimento Educacional Especializado

Entende-se que até o presente momento, 2019, pós Constituição Federal (1988), Salamanca (1994) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, as lutas pró-inclusão acontecem constantemente, e, mesmo assim, presencia-se uma pseudoinclusão com pouca democratização no ensino, salas multifuncionais desativadas, inexistência de flexibilização de currículo e universalização sem autonomia dos sujeitos. São situações que ora expressam avanços, outras retrocessos, no entanto ambas, perpassam muitas lutas e justificaram a luta na garantia de permanência de direitos, então, adquiridos, mas que precisavam se efetivar, obviamente, por meio dos processos de formação do professor.

Nesse universo, um dos pilares de sustentação das Políticas Públicas Educacionais, tem sido a Formação Inicial e Continuada de profissionais da educação. Por mais que haja tentativas de valorações negativas, ainda, é o espaço de maior debate/embate sobre o assunto. E, em se tratando da Educação na Perspectiva Inclusiva, o objeto nunca foi tão discutível e controverso.

A formação inicial, nunca satisfatória, nesse aspecto e associada à precarização da mão de obra docente, cede lugar às formações continuadas “*ad eternas*”, nos sentido de em conformidade com a realidade globalizada, em que as tecnologias da comunicação e informação estão cada vez mais ampliadas e impregnadas no cotidiano da sociedade, a busca por construção e manutenção do governo de si, via autoempreendimento das condições de empregabilidade é uma realidade.

Na graduação a matriz curricular das licenciaturas atende a especificidade dos cursos e no máximo a particularidade das disciplinas. Mesmo a orientação para o estágio não possui em suas ementas o cuidado com os estudantes da Educação Especial, que comprovadamente somam grande percentual dessa população, não elabora estratégias, nem pensa na pessoa como elemento fundamental à sua aprendizagem e inclusão. Nesse caso, a sugestão seria que parte matriz, ou das atividades complementares, fossem destinadas a se pensar na Educação para todos.

Existe ainda, as Atividades Práticas como Componente Curricular (APCC), que são parte da carga horária de cada disciplina, destinada ao planejamento e execução dos conteúdos acadêmicos afins em conteúdo escolar, e da mesma forma não são pautados às pessoas com dificuldade de aprendizagem.

A formação do professor em Educação Especial, se traduz em discussões superficialmente elencadas, na Graduação ou formação inicial nas Licenciaturas, e que ora se restringe a algumas disciplinas específicas de sessenta (60) horas, como é o caso da Libras e, sobretudo, direcionados pelos cursos de Formação Continuada, ora presencial e, em sua grande maioria, a distância.

Aliada à insuficiente formação, quando pensada para o estudante da Educação Especial, uma vez que, deveria ser para todos, somam-se, a perda de vínculo empregatício de algumas categorias como é o caso do professor de apoio e de AEE, que no caso do *lócus* deste estudo, se tornam outra problemática, conexas às diretrizes educacionais, que se apresentam mais como improváveis, do que alternativa positiva.

A realidade das instituições escolares é composta por professores que estão buscando aprender, mas que em decorrência de questões internas, pessoais e/ou institucionais, não permanecem na mesma função por muito tempo, quando o profissional é considerado bom,

eficiente, automaticamente é retirado da função, o que ajuda a descaracterizar a formação e o aprendizado como um todo. Configura-se um movimento em que são as promessas políticas de investimento na Educação que dão lugar aos discursos na forma de lei, porém, na prática são insustentáveis.

Nos últimos trinta anos, outra problemática, vinculada a formação de professores no Brasil, ganhou contornos mais específicos, amparado pela organização curricular, que delimita e ordena o que o professor aprende e ensina, ou seja, nessa circunstância, o docente apresenta pouca ou nenhuma autonomia da escolha na condução do seu processo pedagógico, tornando o que faz e aprende durante a formação, muitas vezes, sem conexão com a realidade.

Formação esta que, mesmo baseada nas políticas públicas implantadas, não pode ser apenas produto de si mesma, como ressalta Silva (2010, p. 11), “a formação docente não pode ser entendida como resultante apenas da conclusão de um curso de licenciatura”, pois, “a escola precisa romper com suas estruturas tradicionais visando outros objetivos que respondam mais adequadamente ao argumento social, político e econômico da atualidade, função da formação continuada” (SILVA, 2010, p. 11, 12).

A LDB/1996 se encarregou de regulamentar o que previa a Constituição de 1988 quanto à formação docente, independente das áreas ou especificidades, ajustou os tramites necessários às dimensões da docência. O artigo 62 dessa lei, em sua primeira redação, apontava que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério”. (BRASIL, 1996, p. 26), posteriormente, após, transcorridos os dez anos, tempo regulamentar para que esta formação fosse exigida, houve uma modificação na redação deste artigo, que passou a vigorar da seguinte maneira:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, *como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal* (BRASIL, 2017, p. 43. Grifo nosso)

Essa modificação e, muitas outras, ocorrem sempre que aqueles que exercem o poder político instituído, seja no executivo e/ou no legislativo, se veem com dificuldades para se cumprir a legislação. Ou seja, podem modificá-la sempre que desejarem, criando apenas na população a expectativa de mudanças dentro das demandas apresentadas e incorporadas.

Pronunciam propostas e não garantem as suas efetivações, conforme registra o Art. 67, da mesma legislação,

[...] Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, visando: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; e no V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, [1996], 2017, p.44).

A políticas assinalam no papel as formações, mas não os fins recomendados. Na reformulação de 2009, acrescentou-se à LDB 9394/1996, artigo 62, o § 1º “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, e continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. E que foram mantidas na versão 2017. (BRASIL, [1996], 2017, p.42).

Constam no mesmo artigo 62, §2º “a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”, e, no § 3º ajusta que “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (BRASIL, [1996], 2017, p.42).

Para incentivar a formação, consta o §5º, “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior” (BRASIL, [1996] 2017, p. 42).

Ainda, para a Formação continuada o Art. 63, garante que “os institutos superiores de educação manterão: III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e no Art. 80, “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, [1996] 2017, p. 43 e 50).

São normativas que tematizam a formação docente, consequentemente, seus saberes e fazeres, constituindo-se no que Foucault (2014) chama de sistemas de exclusão, que declara suas verdades, e, que, portanto, precisam ser racionalizadas, descomplicadas, não no sentido de defensiva, mas para “tentar perceber como se realizou, como se repetiu, se reconduziu, se deslocou essa escolha da verdade no interior da qual nos encontramos, mas que renovamos continuamente” (FOUCAULT, 2014, p. 46).

A Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, alterada em 2004, 2005 e 2015 menciona em seu Artigo 2º

[...] a organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: I - o ensino visando à aprendizagem do aluno; II - *o acolhimento e o trato da diversidade*; III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural; IV - o aprimoramento em práticas investigativas; V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2002, p. 1. Grifo nosso).

Formação que em se tratando da Educação Especial, deveria ser objeto de preocupação permanente dos professores e gestores, estar inserido nos documentos legais da escola, como no Projeto Político Pedagógico (PPP), por exemplo. “Estudo que perpassa o cotidiano da escola e não é exclusivo dos professores que atuam no AEE” (ROPOLI, AT AL, 2010, p. 28).

Constância que no Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, *e que deveria vigorar por dez anos*, (grifo nosso, por estar sendo notadamente descaracterizada no governo atual), registra o Art.2º, as diretrizes de valorização dos profissionais da educação. Valorização vinculada a formações e estabelecidas em metas que seriam acompanhadas por informativos técnicos. A exemplo apresenta-se a meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p.15).

Formação/profissionalização do professor que está vinculada aos seus saberes e fazeres, bem como, ao seu bem-estar pessoal, social, econômico e financeiro e, principalmente, no reconhecimento de todos eles como direito. O ensaio acontece por conceber que o professor trabalha feliz, com vontade de aprender e de fazer quando seus direitos são reconhecidos e garantidos.

Contrário, contudo, aliviado pela própria lei, apresenta-se a precarização do trabalho docente, que desestimulado sequer avalia a possibilidade de investir em uma formação. Ou ainda, em decorrência da formação inicial e de condições de trabalho adversas, aposta na formação continuada, não pela necessidade de permanente estudo, inseparável a todas as profissões que pretendam acompanhar as demandas por mudanças da sociedade, mas obrigados

pelas próprias políticas e litígios do fazer pedagógico acrítico e sem autonomia (AMORIM, 2015).

Fazer pedagógico, este, que não pode estar alinhado apenas à execução de planos e programas engendrados a filosofias e concepções positivistas que segundo Amorin (2015, p. 9), retiram do trabalho do professor “a dimensão de cientista e pesquisador da educação”. E finaliza a autora, dizendo que “na esteira destas propostas a precarização vem sendo disseminada e naturaliza a formação a partir de estratégias reguladoras de demandas externas ao trabalho docente, o que contribui para a despolitização das práticas educativas”.

Demanda em que, segundo Silva (2015, p. 691), “as pessoas buscam um curso cuja agilidade na certificação lhes permita a inserção, o mais rápido possível, no mercado de trabalho. Sendo assim, a formação ofertada e desejada ocorre pautada apenas na primeira fase do processo: o da informação”, reforçando novamente a descaracterização da educação e da formação pessoal e profissional.

Processos esses que podem acontecer nos mais variados espaços, com raríssimas exceções de buscas pelo retorno e/ou de discussões da decadência dos discursos, e, em se tratando da educação inclusiva, os resultados são os mesmos. As hipóteses são sempre relacionadas ao desenvolver habilidades e competências para a meritocracia mercadológica, com a probabilidade de que os cursos e os discursos pró-inclusão não a efetivem de fato, “é preciso que cada um se dobre a essas verdades, acredite nelas ou ao menos as aceitem como promessa de mudança de vida” (LOPES; FABRIS, 2017, p. 78).

A formação, nesse caso, se constitui de habilidades construídas como uma roupagem que veste toda a comunidade escolar, quer seja, o que se senta no banco para “aprender”, ou o que está de pé para “ensinar”. O destaque fez-se necessário pela ordem tradicional da colocação, pois compreende-se que na proposta realmente inclusiva, baseada em uma perspectiva interacionista, histórico-cultural, tanto aprende como se ensina ao mesmo tempo. Porém, a legitimação/roupagem aparente começa a ser vestida na Formação Inicial e, posteriormente, na Continuada com as normatizações que segundo Lopes; Fabris (2017, 45) passa a ser

[...] o limite que, construído dentro da lógica de assegurar a vida dos indivíduos, possibilita manter sob o controle os comportamentos individuais, bem como os comportamentos forjados no interior das comunidades (estas também criam verdades, formas de ser e normativas de vida que regulam e determinam no detalhe seus integrantes).

Sempre que implantadas, as normativas, automaticamente se apresentam associadas a uma nova gama de reformas, e, em seguida a *Formação* desejada para garantir sua implantação.

Destacam Ferreira; Traverssini (2013, p. 208) que “o perfil profissional desejado pelo mercado de trabalho contemporâneo constitui-se de forma a sustentar os discursos, na governamentalidade neoliberal, como verdades”. E acrescentam,

[...] que políticas devem ser entendidas como processo e produto, superando os modelos lineares de análise, e argumentam que os estudos de políticas poderiam obter saltos qualitativos na medida em que o referencial teórico, o posicionamento teórico e o enfoque epistemológico fossem explicitados pelos pesquisadores (FERREIRA; TRAVERSSINI, 2013, p. 208).

Nesse sentido, as políticas de formação precisariam confrontar os problemas como estágios de crescimento permanente, não pela conjuntura dos desafios advindos da sala de aula, ou de imposição dos meios externos à escola, mas provocando os discursos de verdade existentes na condição de autonomia do professor e do conhecimento.

O que para Foucault (2014, p. 46) apresenta-se como essência do discurso, ou seja,

[...] a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e, quando tudo pode, enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito e o discurso pode ser dito a propósito de tudo, isso se dá porque todas as coisas, tendo manifestado e intercambiado seu sentido podem voltar à interioridade silenciosa da consciência de si.

Consciência necessária à atuação docente, mas necessitaria ocorrer de forma muito criteriosa para a modalidade Educação Especial para evitar as armadilhas do discurso da (in)exclusão, fatores não considerados, uma vez que, aqueles vinculados ao Atendimento Educacional Especializado, recebem as formações originárias das políticas construídas nos mesmos propósitos dos demais professores, o espaço que poderia ser articulador da escola inclusiva e repercutir políticas concretas de Estado, quase sempre conjuga hábitos que levam à manutenção da exclusão, sendo, nesse sentido, o que se identifica a construção das condições de promoção e efetivação de uma *pseudoinclusão*.

Por conseguinte, a exclusão é permeada por aparatos legais e institucionais que chegam às escolas por meio de programas e materiais, imputados, e/ou alinhavados aos novos/velhos paradigmas que ignoram docentes e discentes como participantes nas decisões sociais e educacionais. Amorim (2015, p. 9) enfatiza estas questões, pois estas estão “visando à reprodução de um ensino inscrito em tendências pedagógicas não críticas, sejam estas tradicionais ou tecnicistas, que desconsideram professores e alunos como sujeitos sociais”. E acrescenta, que tais condições corroboraram para a implementação das políticas educacionais nestes termos, pois

[...] o forte aparato tecnológico que, presente ou não nas escolas, encerra a promessa de que as tecnologias da informação e da comunicação são recursos indispensáveis para uma nova educação, para a modernização da escola e para a qualificação dos professores, ao instituírem novos paradigmas à educação brasileira (AMORIM, 2015, p. 9).

Desta forma, os dispositivos de controle dos discursos, cada vez mais utilizados na desarticulação proposital dos programas existentes, que nos momentos de transição e implantação de “novos” programas e políticas não devem, ou não podem ser questionados, mas, somente cumpridos. Desde 1970, juntamente com a evolução técnico-científico e informacional, foi construído um projeto de desenvolvimento mundial, consolidando a globalização, capitalismo e consumo, que articulados no meio escolar, apresentou grandes chances de se concretizar internamente, porém, concorrendo para o desgaste da educação escolar.

Sutilmente o papel da educação escolar, da formação, do professor e do conhecimento produzido foram sendo esfacelados. O que deveria ser a *educação para todos*, de acolhimento, de aceitação das diferenças, de inclusão, conforme a proposta inicial, foi *encolhida* e as adequações que resultaram na educação escolar somente para as pessoas mais pobres, passando de necessidades básicas para mínimas, em que a atenção à aprendizagem, seria substituída por avaliação dos resultados do rendimento escolar, e da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (LIBÂNEO, 2012).

De tal forma que, segundo, o mesmo autor (2012, p. 16), “muda-se o estilo da aprendizagem transforma-se numa mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento”, a título de exemplo dessa situação, verifica-se a definição de docência, registrada na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a mesma que deliberava sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, no Art. 2º, § 1º como,

[...] ação educativa como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 2).

A Resolução de 2015, definia os parâmetros básicos da formação inicial e continuada. Registra-se aqui o constante no Art. 3º e parágrafo 5º, que dentre os princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básicas, estão,

[...] o compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p. 4).

E no parágrafo 6º, instituídas as formas de elaboração, consolidação e colaboração para que os projetos de formação fossem desenvolvidos. Demarca-se ainda, que o inciso V, que tratou da “ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras)”, que, em se tratando da inclusão da pessoa Surda foi fundamental (BRASIL, 2015, p. 5).

Constante na mesma diretriz, o Art. 4º Parágrafo único, ressaltava que

[...] os centros de formação de estados e municípios, bem como, as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (Ibidem)

Na sequência o Art. 5º, inciso VIII, registra que, “a consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”, ocorra pelo descrito no inciso IX na qual promoverá “a aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições” (BRASIL, 2015, p. 6).

Ainda, de acordo com a Resolução do CNE 2/215, no Art. 16, a formação continuada, enquanto princípio organizador,

[...] compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos,

programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

Correlato a essa resolução, estava a construção da BNCC, versões 2015, 2016 e 2017, que sofreu impacto direto da crise política e econômica brasileira, repercutindo em cortes nos gastos e investimentos em Educação, um contexto orçamentário e de mudanças nas pastas, com prejuízos em todos os setores, mas crucial na educação; os gastos e investimentos públicos em todos os níveis de ensino foram minorados e/ou cortados efetivamente, as gerencias substituídas, programas importantíssimos inviabilizados e a notória desabonação da docência.

Circunstâncias, essas, finalizam-se o Parecer do CNE/CP N° 22/201, homologado pela Portaria n° 2.167, publicada no D.O.U. de 20/12/2019, Seção 1, p. 142, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Política embasada pela BNCC que afirma ter inaugurado,

[...] uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 1)

Assevera que o documento foi construído à luz das demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC, da importância do diálogo que deve existir entre a formação docente e a Educação Básica, para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, e, para tanto, os professores careceriam de desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualificassem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa (BRASIL, 2019).

[...] os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira (BRASIL, 2019, p. 1).

No entanto, o parecer responsabiliza a regulação da formação e o exercício profissional pelos resultados negativos nas avaliações, uma vez que, o professor é, no texto, responsável pela aprendizagem que,

[...] passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 5).

Para tanto, o Ministério da Educação se propõe a zelar, supervisionar e monitorar a qualidade da formação recebida e para assegurar que este futuro professor tenha efetivamente desenvolvido as competências previstas na regulamentação, o parecer pensa em incluir também um sistema de avaliação de egressos (BRASIL, 2019).

Relaciona o valor social do professor, sua capacidade, seu status conforme os resultados dos índices das avaliações da Educação Básica sem, contudo, oferecer uma política mais abrangente de valorização profissional. Existe o reconhecimento, mas precisa sair da perspectiva,

Para reverter esse quadro, é preciso, portanto, fortalecer as políticas de valorização do professor no Brasil. Pensar na formação de professores da Educação Básica, de modo desarticulado de uma política mais ampla de valorização do magistério, não trará avanços concretos na velocidade desejável, muito menos atenderá à perspectiva de uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2019, p. 8).

Dentre os reconhecimentos destacam-se as metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024 e constante no parecer, que debatem a valorização docente e os desafios atuais frente ao cenário nacional, em “equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência do PNE”. E “assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira” (BRASIL, 2014, p. 53).

Antagônicos são os discursos que, em nome da qualidade no ensino (habilidades, competências e resultados), contemplam o controle da formação e do trabalho docente, entregam-no pronto um currículo a ser seguido e o responsabiliza pelos rendimentos, o que forçosamente coopera para a baixa atratividade da profissão. Segundo Piolli, (2015, p. 486),

[...] as práticas de responsabilização e controle do trabalho docente são decorrentes do discurso da qualidade e do neotecnicismo pedagógico

implantado nas redes de ensino para contemplar as metas do Ideb. O discurso da qualidade disseminado através desse indicador tem por finalidade o ajustamento das escolas aos esquemas de produtividade e competitividade tipicamente empresariais, o que pressupõe restringir o trabalho docente ao aspecto técnico e à lógica do desempenho e da performatividade atrelados a metas. Esse direcionamento às metas tem sido indutor do estreitamento do currículo.

A profissão docente necessita de aprendizado diário, concebido ao longo de toda a carreira, as políticas de valorização docente, quer seja, por meio de cursos e/ou da própria ação educativa diária precisa ser constante também. Nesse quesito, o parecer (Idem, p. 8) afirma que, “associar a valorização à formação docente é também importante fator no processo de atratividade para a carreira do magistério, especialmente no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professor”.

Nesse sentido, é salutar que se faça valer os instrumentos de avanço nessa direção, como ressalta o parecer, Brasil (2019, p. 8) a “Meta 17 do PNE: a Lei do Piso e o Fundeb, que destina, ao menos, 60% dos recursos financeiros para a complementação salarial dos profissionais do magistério e a instituição do “piso nacional do professor, reajustado anualmente”.

Congênere entende-se o contexto da Educação Especial, como modalidade de Educação Inclusiva, aquela que acontece no espaço da rede comum, que considera diferentes alternativas possíveis de aprendizagem, de convivência inclusiva, que avalia os desafios e que permite pensar as articulações plausíveis nos ambientes educacionais, passíveis de muitos reveses, e, o maior deles, talvez seja, o da formação docente e o conseqüente reconhecimento do seu trabalho.

Contudo, as Políticas Públicas em proveito da Educação Inclusiva, existem desde 1990, e, mais acentuada a partir do PDE, em 2007, que resultaram na implantação das salas multifuncionais, uma reafirmação de compromissos sociais que incluía, além das salas, a inserção da pessoa com deficiência na rede comum amparada pela formação continuada dos professores e acessibilidade e, que destinava-se a construir uma agenda nacional de *educação para todos*.

A exemplo, tem-se o decreto nº. 6.571 de 2008, (posteriormente revogado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011), que garantia “formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado.” (Art. 3º, inciso II) e a resolução nº 04 de 2009, em seu art.12º, dispôs sobre “a necessidade da formação inicial para habilitar o professor para o exercício da docência, com formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009, p.3).

Apesar de se tratar de um posicionamento de mais de uma década atrás, ajuda a reforçar as especificidades requeridas para os profissionais da educação inclusiva, o que para Poker (2003, p.41) demanda uma

[...] formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

A complexidade da Formação na Perspectiva Inclusiva demanda o querer e o desejo em que o “saber é também o espaço em que se pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 204). Para tanto, a verificação do que ocorre na prática, no cotidiano da escola, como afirma Melo (2009, p. 391), “promotora de identidade, síntese e ponto de encontro”, em que “demarcar nesse território as contradições, as polêmicas e as possibilidades de diálogo é um exercício desafiador, que não se faz sem dores ou choros, mas que enseja muita felicidade e aprendizagens” (MELO, 2009, p. 220). Estas seriam as características da aprendizagem que precisaria estar contida em toda formação docente, especialmente, na Formação Continuada, em que o educador vai em busca dos seus desejos e aspirações por escolha própria, sem as exigências da matriz curricular da graduação.

Por sistema de formação é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, *caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática* (FOUCAULT, 2008, p. 82 e 83. Grifo nosso).

A Educação Inclusiva necessita dessa articulação, Pode ser que seja apenas “Sonho lírico de um discurso que renasce em cada um de seus pontos, absolutamente novo e inocente, e que reaparece sem cessar, em todo frescor, a partir das coisas, dos sentimentos ou dos pensamentos” (FOUCAULT, 2014, p. 22), mas é por hoje a direção, o norte a ser tomado.

Com a demanda de formação para a Educação Especial, avaliou-se a implantação das políticas públicas, a partir de 2007, em que a reflexão sobre a Educação na perspectiva inclusiva passou a ter novo caráter quanto aos processos de escolarização da pessoa com deficiência, momento em que se provocava a segregação (pessoas que defendiam e outras que acusavam),

na tentativa da integração (salas exclusivas dentro da escola comum) e no despertar para a inclusão. Conjuntura de embate, sempre permeada pela discussão de inovação, porém, alerta Oliveira, Netto e Reis (1918, p. 56) que “não basta um discurso ou proposições de políticas ‘inovadoras’ para mudar a realidade social”. Entretanto, também, não se trata de construir apenas uma crítica pela crítica, mas de ir reinventando as possibilidades de ser cada vez melhor. Veiga Neto (2016, p. 26) conclui que

[...] a crítica implica uma analítica que não acusa nem lastima, uma vez que isso significaria pressupor, de antemão, uma verdade, um mundo melhor, em relação à qual e ao qual a análise se daria. Se quisermos um mundo melhor, teremos que inventá-lo, já sabendo que conforme vamos nos deslocando para ele, ele vai mudando de lugar. À medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito, mas ao invés de isso nos desanimar, é justamente isso que tem de nos botar, sem arrogância e o quanto antes, a caminho.

A formação docente, inicial e continuada, são essenciais na construção desses horizontes, especialmente a continuada para a Educação Inclusiva, cujos temas são mais específicos na área, na qual o professor enxerga sua necessidade e busca ampliar seus conhecimentos. Trata-se de uma forma democrática de propagação dos saberes e poderes necessários ao ensino e a aprendizagem.

A realidade contemporânea está estruturada na produção e promoção da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que a formação docente seja pensada para ser exercitada nessa sociedade, compreendendo e interagindo com uma instituição educacional marcada por tais princípios. (SILVA, 2015, p. 692)

Todavia, enfatiza Silva (2015, p. 692), que “inevitavelmente, a formação desse profissional não ocorrerá de forma tão volátil e acelerada como se espera: há que se ter o tempo da reflexão, do amadurecimento e do aprofundamento”. E continua ressaltando que “[...] a produção de um conhecimento não ocorre de forma instantânea, ela requer tempo para exercitar a capacidade de articular, de refletir, de questionar e de generalizar”.

Nesses termos, a formação continuada possibilita maior tempo e aproximação com o objeto a se conhecer e, em se tratando do professor de AEE, exige, ainda, maior disposição e movimentação dos saberes, tanto para si, quanto para os demais docentes da instituição a qual coordena.

Mesmo sabendo que o contexto da sala de aula é instável, que não existe uma didática certa, devido a heterogeneidade dos seus componentes, que não existe um método ou teoria

ajustada para cada ensino e aprendizagem, a formação dá segurança ao professor. A partir da disposição para aprender ele vai se encorajando na resolução dos problemas, ou conflitos que são característicos à profissão, e da escola que se propõe ser inclusiva, sendo nesse momento que a escolarização da pessoa com deficiência deixa de ser um problema e passa a ser um bom momento de aprendizagem e interação.

Nesse contexto, há que se reconhecer que uma sala de aula não é constituída só do espaço físico, ela é composta por um espaço social, histórico e cultural e dentre essa variedade de condições está a escolarização de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que se apresenta ao professor como um desafio diário e exige segurança, confiança perante o medo e disposição para aprender todos os dias.

Conhecimento e confiança que só se constrói profissionalmente segundo Silva *at. al.* (2013, p.109) “com condições teóricas e práticas condizentes com demandas de escolarização de todos”. E, em se tratando das salas de AEE, da articulação que ela pode fazer, exige-se formação todos os dias, não como receitas, mas como disponibilidade em aprender a aprender.

Esse, talvez, seja o diferencial do profissional do AEE, a busca constante e condizente com a demanda de seus alunos, enraizada nos seus discursos e na forma como veem e acompanham a individualidade e subjetividade de seus pupilos, o que não se inscreve nas políticas, nem na formação, mas nas práticas e nas percepções/concepções dos professores.

A seção seguinte, apresenta como foi construída essa particularidade no município de Quirinópolis, especialmente, quanto as formações na perspectiva inclusiva. De início faz uma breve caracterização do município, a seguir aprofunda na história da Educação Especial, conforme foi sendo inaugurado o AEE, e, finaliza apresentando atuação da Secretaria Municipal de Educação com os projetos de formação continuada nessa linha.

SEÇÃO II

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES EM QUIRINÓPOLIS-GO: EM FOCO O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A cultura da partilha de saberes deverá ser fortalecida nos processos de formação inicial e continuada (TEIXEIRA, 2014, p. 18).

Nesta seção, o objetivo foi discutir as políticas de formação docente dos professores em Quirinópolis-Go e aprofundar na formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva para a atuação no AEE, a partir das próprias experiências.

Destarte, estudar a regularidade e dispersão dos discursos nesse sentido, em que conste as exigências temporais para a Educação Especial na rede regular, sugeriu novamente buscar Foucault, (2008, p.40), que ao “analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão”, ou ainda, “uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, de funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas” (Idem, 2008, p. 41), vai culminar no que o autor chama de *formação discursiva* em determinado contexto.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Argumentar as políticas de formação de professores dos professores em Quirinópolis com foco no AEE, demanda conceber sua formação discursiva, em que desde sua implantação prometia inovações ocasionadas pelas Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2010), se caracterizou como um serviço da Educação especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2010, p.22).

No entanto, a pesquisa precisa ser crítica para que ela avance e perceba o controle existente, criticidade no sentido em que sugere Foucault, (2014, p. 62. Grifo nosso), “toda tarefa crítica, pondo em questão as instâncias de controle, deve *analisar ao mesmo tempo as regularidades discursivas através das quais elas se formam. Dessa forma, compreende-se a instância, os discursos e dele se apropria*”.

Porquanto, compreende-se que não existe uma zona de fronteira em que a exclusão deixa de acontecer e a inclusão passa a ser real. Zonas caracterizadas por Valladares (2015, p. 76), como “lugares onde identidades se diluem e se tornam híbridas, onde sujeitos se gestam, se gostam, se gastam e (de)gustam diferentes sabores de vida, em seus projetos e tentativas de humanização”, e que percebe no outro sua integralidade; nesse sentido o AEE poderia se confluir em espaço de conexão.

Existem as políticas para o AEE, a formação para os determinados fins, o espaço, constitui-se o atendimento, são realizadas as mediações, com a família, com a sociedade, com a própria escola, porém, o ensino fica submetido a controles de qualidades, que descaracterizam as possibilidades de efetivação da proposta inicial em que deveriam atender, principalmente, as necessidades individuais do estudante.

O foco está sempre nas avaliações que não definem o crescimento a partir do que a pessoa era ou aprendeu por seu interesse. E assim, vão sendo criadas as zonas de fronteiras que, consoante Valadares (2015) define a aprendizagem, sendo salutar seu entendimento, “para não incorrer no erro e deslizes de culpabilização do professor, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na escola’, ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas” (BALL, 2011, p. 30).

No caso do AEE, como serviço da educação especial que alimenta a educação inclusiva, é necessário que seus princípios sejam de sobremaneira respeitados via democratização, universalização, acessibilidade e flexibilização, não como realidade forjada, ou imaginário social, mas de forma real e cognoscível.

É preciso que haja uma compreensão de educação enquanto modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde a mais tenra idade até enquanto se propuser a conhecer. Nesse conteúdo, os serviços da educação especial são imprescindíveis, as habilidades adaptativas dos estudantes e suas prerrogativas enquanto sujeitos respeitados, a legislação preceituada cumprida e o professor ter ganho de autonomia a cada formação empreendida.

Nesse escopo, a Política Pública de AEE, conforme o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que suplantou o 6.571, de 17 de setembro de 2008, e dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências registra:

Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente;

Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.

Formato esse, que garante a duplicidade de matrícula, acessibilidade e que poderia estar ativo em todas as escolas desde o ano de 2008, intermediando a prática não só com o público da Educação Especial, mas de todos. É salutar registrar sua articulação e oferta, por estar correlacionado com todos os desafios de se construir uma escola legitimamente inclusiva.

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLI et. al., 2010, p. 18).

O AEE, pode inclusive, constituir-se como espaço de formação continuada dentro da própria escola. Aponta Ropoli et. al. (2010, p. 28) que

[...] a gestão escolar compete implementar ações que garantam a formação das pessoas envolvidas, direta ou indiretamente, nas unidades de ensino. [...] “um dos seus aspectos fundamentais é a preocupação com a aprendizagem permanente de professores, demais profissionais que atuam na escola e também dos pais e da comunidade onde a escola se insere

Formação esta, baseada na pesquisa e planejamento individual dos estudantes, e, articulada no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O AEE integra a gestão democrática da escola. No PPP, devem ser previstos a organização e recursos para o AEE: sala de recursos multifuncionais; matrícula do aluno no AEE; aquisição de equipamentos; indicação de professor para o AEE; articulação entre professores do AEE e os do ensino comum e redes de apoio internos e externos à escola (ROPOLI, et. al., 2010, 28).

Elementos que em se tratando da formação para os professores de AEE precisam de modo contínuo serem avaliados. A Resolução CNE Nº 4 de 2 de outubro de 2009 em seu Art. 12, garante que “para atuação no atendimento o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”.

O Art. 13, da mesma Resolução aponta as atribuições do professor de AEE,

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

As políticas construídas para as salas de AEE apontam vários avanços na Educação, mas precisam estar em constante avaliação ou se encarregam por segregacionar e/ou excluir o aluno dentro da escola que deveria ser inclusiva, são articulações que aparecem e se dispersam conforme contexto político, econômico e social momentâneo.

Toda essa articulação precisa acontecer em prol de políticas de direito e duradouras, cuja culminância se manifesta na aprendizagem significativa de todos, professor e estudante estarem em consonância e proferida com outros setores da sociedade e da própria escola, pois, “aprender é uma mágica que não contém truques. Tem técnica, tem conhecimento, tem desejo, em parceria. Não pode morrer ou esgotar em si” (VALLADARES, 2015, p. 74).

A formação inicial e continuada, com esse recorte, requer

[...] o reconhecimento das diferenças dos alunos, para a compreensão de aprendizagem como um processo construído em interação e cooperação do sujeito com o meio. Isso significa que o professor deverá ter condições de refletir continuamente sobre sua prática pedagógica no sentido de identificar e desenvolver estratégias de ensino capazes de contribuir com a superação dos obstáculos e dificuldades dos alunos. A gestão dos processos de aprendizagem no AEE requer do professor a capacidade de mobilizar diferentes saberes: disciplinares, pedagógicos, experienciais (TEIXEIRA, 2014, p. 16).

Trata-se de não se conformar com a escola que sobrou para os *desafortunados*, que segundo Libâneo (2012, p. 24) se apresenta como,

[...] uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, [...]. O que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social.

Novamente pontuando Libâneo (2012, p. 16),

[...] tem sido constante, nos meios intelectual e institucional do campo da educação, a constatação de um quadro sombrio da escola pública. No âmbito das análises externas, dados estatísticos e pesquisas apontam sua deterioração e ineficácia em relação a seus objetivos e formas de funcionamento. [...] no âmbito interno, presume-se uma crise do papel socializador da escola, já que ela concorre com outras instâncias de socialização, como as mídias, o mercado cultural, o consumo e os grupos de referência.

É neste espaço, que a presente pesquisa, com veemência, buscou ser crítica e avançar percebendo o controle existente nos discursos e *auto discursos*, criando sua própria criticidade. Nesse intuito, a escola se constitui como instância privilegiada e o AEE é parte integrante desse processo, bastando para tanto, apenas avançar no sentido refletir sobre as práticas criadas no seu interior, pois como afirma Teixeira (2014, p. 23),

[...] o cotidiano escolar vem se constituindo como um espaço privilegiado de reflexões sobre a necessidade de Atendimento Educacional Especializado que demanda dos processos de formação docente a construção de saberes capazes de prover os professores de atitudes proativas para a inclusão dos alunos com deficiência, cujo desenvolvimento pleno deve ser prioridade.

Nessa interpretação, as escolas que possuem AEE, em Quirinópolis, para além dos cursos mais extensos, organizados pela SME, como foi o caso dos dois, objetos da pesquisa,

acontecem bimestralmente a formação continuada para professores de apoio e monitores, organizados pelos coordenadores dos AEE de cada escola, buscando autonomia e melhor compreensão do que seja a inclusão, das interferências necessárias, dos conceitos e da troca de experiência. Essa é uma forma de vencer os conflitos e os desafios que requerem a profissão, pois, ser professor do AEE requer

[...] uma multiplicidade de atitudes que ultrapassam a previsibilidade. É preciso aprender a lidar diariamente com o inesperado, os conflitos, as individualidades, as adversidades, e isso requer um tempo de formação para além dos limites das instituições formativas (TEIXEIRA, 2014, p. 20).

Assim, as políticas de formação de professores, especialmente, quando o foco é o AEE, precisam ser duradouras, traduzidas em conhecimento e não se dispersar, pois “o saber, apesar de ser pessoal, modifica-se com a experiência e se constitui a partir da interação com outras pessoas, evolui, transforma-se aprimorando constantemente” (TEIXEIRA, 2014, p. 21). Características pleiteadas nas experiências do município de Quirinópolis e apresentadas nas subseções seguintes.

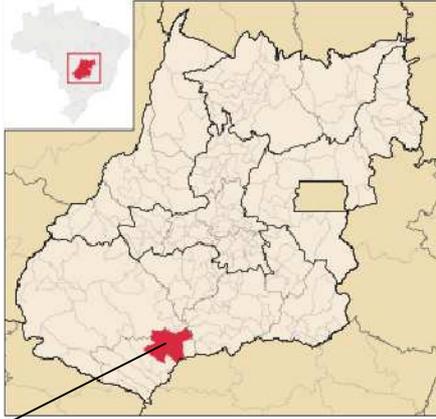
2.1 Breve caracterização do município de Quirinópolis-Go

Uma cidade não é apenas uma cidade; é o testemunho de sua luta para existir como tal (URZEDO, 2010, p. 17).

Quirinópolis é um município brasileiro do Estado de Goiás, localizada no sudoeste Goiano e à microrregião homônima, Conforme registra o mapa urbano apresentado na página seguinte (77), elaborado pela pesquisadora com base nas fontes do Wikipedia https://pt.wikipedia.org/wiki/Quirin%C3%B3polis#/media/Ficheiro:Goias_Municip_Quirinopolis.svg e da empresa local, Criativa.

Distante da capital Goiânia, cerca de 290 km, com população estimada de 53 mil habitantes, porém, o último censo do IBGE (2010) registrava aproximadamente 43.220 pessoas. Ocupa uma área de 3.780 km². Sua área territorial representa 1.1115 % da área do estado, 0.2362 % da área da Região Centro-Oeste e 0.0445 % da área do Brasil. Do total de sua área, 7,8955 km² estão em perímetro urbano, 84,42 % de sua população vive em área urbana, sendo que 15,58 % vivem na zona rural. (IBGE, 2010),

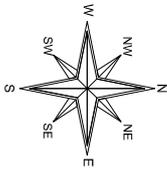
Mapa do Estado de Goiás



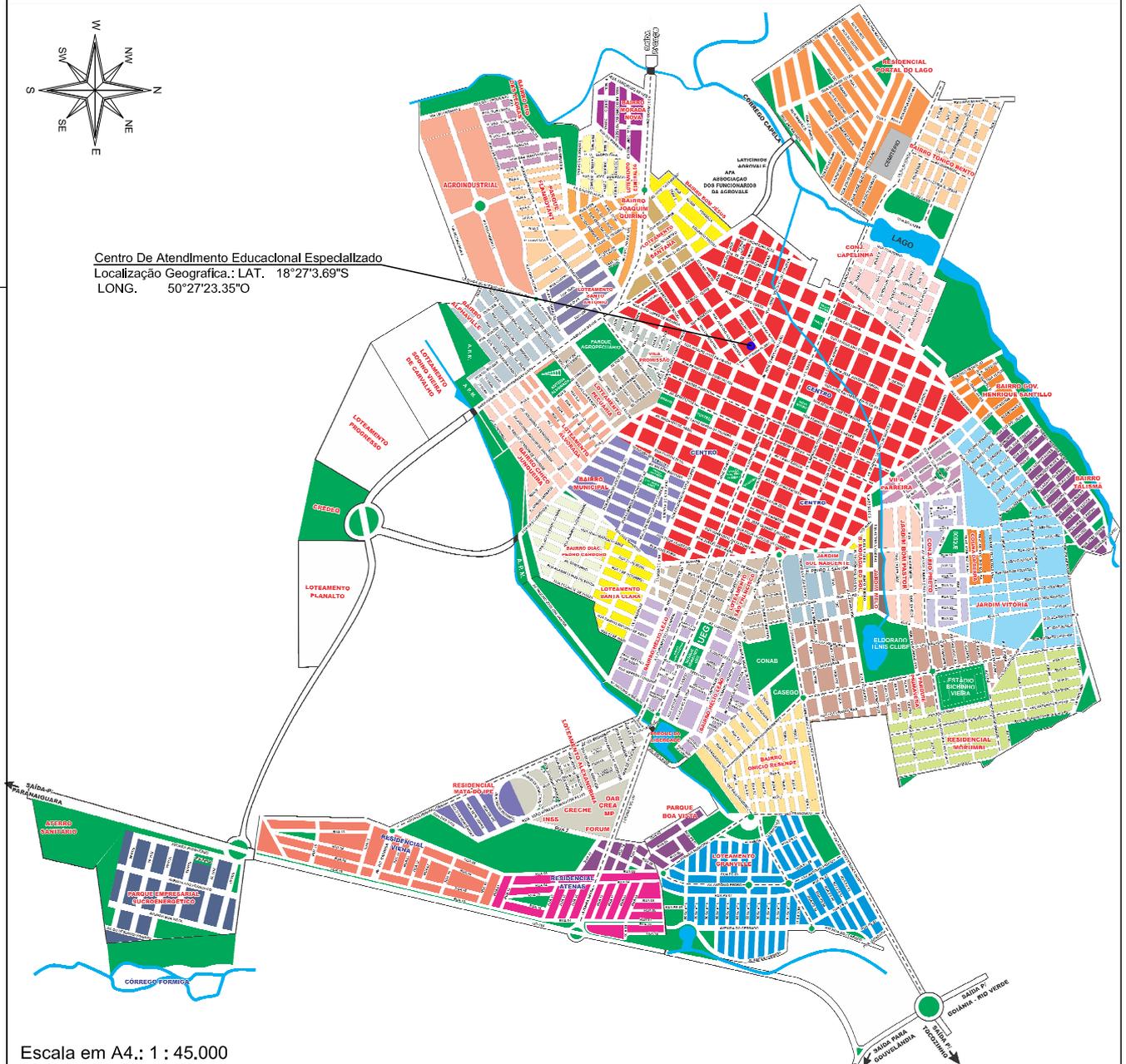
Mapa do Município de Quirinópolis

Sem Escala
Fonte: Wikipédia

Mapa de Perimetro Urbano de Quirinópolis



Centro De Atendimento Educacional Especializado
Localização Geografica.: LAT. 18°27'3.69"S
LONG. 50°27'23.35"O



Escala em A4.: 1 : 45.000
Fonte: Criativa Adesivos

- LEGENDA
- Córregos e Veios d'água
 - Principais Ruas e Avenidas

A cidade nasceu em um período de expansão da Região Centro Oeste, com o nome de Povoado de Abadia do Paranaíba, ou Capelinha, em que grandes fazendeiros com suas famílias, escravos e animais chegaram por volta de 1832. Foi durante muito tempo distrito de Rio Verde-Go, se tornando Freguesia de Nossa Senhora D'Abadia no ano de 1879 e Distrito de Nossa Senhora D'Abadia do Paranaíba em 1894. Depois de mudanças de local, passou à categoria de cidade se chamando Quirinópolis, e só foi emancipada em 22 de janeiro de 1944, data em que se comemora seu aniversário.

A cidade, fundada em 1868, localizava-se entre a Serra e a atual cidade, em local baixo, maleitoso, causador de doenças e que impedia o progresso. Então no final do sec. XIX, os chefes políticos da região: Cel. Candido Rodrigues, Cel. Antonio Rodrigues, Cel. Quintiliano da Silveira Leão e o Tenente José Vicente Evilásio reivindicaram a mudança e fundação de uma nova cidade. [...] Recebeu a denominação Quirinópolis em 1931 em homenagem a Cel. José Quirino, um dos fundadores (D'ABADIA, 2010, p. 45)

A identidade do município de Quirinópolis sempre esteve atrelada aos seus gestores, executivo e legislativo, continuamente existiu uma concorrência que fez com que algumas famílias se mantivessem no poder mostrando cada qual seus feitos, suas construções, “Homens de célebre visão futurista; com ousadia de valer a sua coragem e determinação pelo tempo, em que se faz do passado uma história real, verdadeira, outorgada de resignação”, conforme registrou Nogueira (2010, p. 105).

Quirinópolis, uma cidade construída e mantida por retirantes, migrantes de várias regiões do Brasil. Os pioneiros foram paulistas e mineiros, mas sobressaindo os nortistas e nordestinos, mesmo agora, na última década com a expansão da cana e implantação das duas maiores usinas sucroalcooleiras da América Latina, prevalece esta imigração, fazendo assim com que sua historicidade se misture com a cultura do seu povo.

A educação no município de Quirinópolis, relatam Sagim Júnior e Sagim (2000, p. 155) que “até 1917 não existia neste povoado nenhum professor. Nesta data chega o professor Carlos Vaz Guimarães, natural de Cuiabá”. Por ocasião, apontam Carmo; Santos (2010, p. 429) que a “educação no município teve início com professores particulares, mas com a chegada do progresso o ensino oficial passou a ser ministrado mediante a estruturação das redes municipal, estadual e particular”.

Carmo; Santos afirmam que o município, “teve sua primeira escola urbana em 1930, denominada Escola Isolada de Quirinópolis”, fato mencionado também por Sagim Júnior e Sagim (2000, p. 156) e Silva; Urzedo; Borges (2010, p. 471) que em 1946 passou a se chamar

Grupo Escolar Deputado Ricardo Campos, em homenagem ao então prefeito de Rio Verde-Go, de onde Quirinópolis, ainda, era distrito. Posteriormente Grupo Escolar José Feliciano Ferreira, Escola Frederico Gonzaga Jaime em 1967, sendo extinta em 2003 e reinstalada com o mesmo nome em 2019.

Por ser uma região que cresceu com base na expansão agrícola, as grandes propriedades rurais, após as partilhas entre seus herdeiros foram se sucedendo em pequenas e médias e apontando o crescimento da população rural até por volta de 1970, o que favoreceu a implantação de inúmeras escolas rurais e que, posteriormente, se juntaram em escolas polos.

Carmo; Santos (2010, p. 430) registram, “de 1971 a 1993, a junção de 47 escolas rurais, em quatro escolas polos”, isso, em função do crescimento agrícola, acompanhado do êxodo rural e do crescimento urbano, com a justificativa de melhorar a qualidade do ensino, sem contudo observar a particularidade de cada região, a distância percorrida, diariamente, pelos alunos, o tempo de permanência nas estradas e a segurança dessas crianças.

As escolas rurais em Quirinópolis funcionavam em salas multiseriadas e ofereciam o ensino de 1ª a 4ª série. Muitas eram precárias, construídas em casa de ‘pau a pique’, a água era de poço ou cisternas, havia banheiros sob a forma de privadas masculino e femininas (fossas sépticas) e não tinha energia elétrica. O professor era incumbido de elaborar as avaliações do aluno, fazer os boletins, realizar as matrículas, além de exercer a função de merendeiro e de porteiro servente. Não havia diretor na unidade escolar, pois tinha um único diretor na sede da SME, o qual era responsável por todas as escolas multiseriadas e fazia visitas periódicas (CARMO; SANTOS, 2010, p. 430).

Quanto à Formação docente no município, Sagim Júnior; Sagim (2000, p. 156) lembram que, “somente em 1955 o prefeito, João Batista da Rocha, em parceria com o Juiz de Direito, Dr. Geraldo Figueiredo, fundaram a Escola Normal Regional Coronel José Quirino Cardoso. E que no ano de 1967, foi fundado o Colégio Cristo Rei, de 2º Grau, com cursos os Técnico de Contabilidade e Técnico de Magistério.

A Escola Normal de Quirinópolis, segundo Urzedo (2010, p. 456) “funcionava de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto – Lei nº 8530, de 2 de janeiro de 1946. Esta lei estipulava três tipos de estabelecimentos de Ensino Normal: o Normal Regional, a Escola Normal e os Institutos de Educação”. No caso de Quirinópolis, foi implantado, segundo a mesma autora, “o curso Normal Regional, para formação de professores do Ensino Primário foi ministrado em quatro séries anuais, equivalente ao ensino ginásial”.

Os professores, relata Urzedo (2010, p. 456), “eram profissionais liberais, como advogados, promotores públicos, médicos, normalistas e de outras áreas, que atribuíam à

educação papel de ascensão social e expansão de oportunidades, mola propulsora de desenvolvimento. Foi uma realização arrojada para as condições da época”.

Somente em 1988, que foi fundada a primeira instituição de Ensino Superior, a Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis, pelo então prefeito, Sodino Vieira de Carvalho, e, que em 1999, pela Lei 13456 de 16 de abril, passou a pertencer ao Câmpus avançado da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Por ocasião da fundação foram aprovados os cursos de Letras, História, Geografia e Ciências, somente nos anos seguintes que houve a plenificação do Curso de Ciências de Licenciatura curta para Plena em Biologia e Matemática (1993) e a criação e implantação do Curso de Educação Física (1998) (SAGIM JÚNIOR; SAGIM, 2000, p. 157).

Até 1988, as pessoas que quisessem fazer uma graduação precisavam se deslocar para Rio Verde, Santa Helena de Goiás, Ituiutaba que eram as cidades mais faladas, mas haviam estudantes do município no Brasil todo.

Atualmente, (2019), o município conta com 36 estabelecimentos de ensino, sendo sete escolas estaduais, destas, uma é de tempo integral e outra que oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Prisional; nove escolas municipais de Ensino Fundamental primeira e segunda fase, sendo duas militarizadas e uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) noturna; cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), quatro escolas rurais polos e todas conveniadas com o Estado oferecendo o Ensino Médio; três escolas particulares; duas do sistema Sesi Senai e Senac; uma Cooperativa de Ensino de Quirinópolis (CEQ); uma conveniada do Lions Clube, o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) que atende pessoas com deficiência de todas as redes e alguns matriculados apenas no centro, e cinco IES com a UEG (Anexo I - lista das escolas).

Registra-se a crescente onda de fechamento de escolas estaduais, só em Quirinópolis foram três nos últimos dois anos e, o fato do município estar gradativamente deixando de oferecer Ensino Fundamental, segunda fase (do 6º ao 9º ano), só permanecendo nas escolas militarizadas (duas escolas militares municipal).

Segundo Alves; Ferreira (2020, p. 2),

Em Goiás, o processo de militarização das escolas, ou seja, a entrega das escolas públicas estaduais à gestão da PM, vem dominando a cena educacional [...] o número de criação de colégios teria crescido acentuadamente em períodos pré-eleitorais. Por outro lado, a narrativa construída acerca dos colégios militares nos últimos 20 anos, por diferentes interlocutores hegemônicos (governo do estado, mídia, Polícia Militar) enfatizam o sucesso dessas escolas em dois quesitos centrais: impor a disciplina e o bom rendimento dos alunos nas provas e exames nacionais.

Quanto ao AEE, até bem recente, o único espaço, em Quirinópolis, que o ofertava estava localizado no CAEE, conforme já dito anteriormente. A partir de 2011 passou a ser viabilizado em outras escolas da rede municipal, chegando a oito escolas com espaços e atendimentos na rede municipal. Em 2018, foi aberta uma sala em um colégio da rede estadual.

Das oito escolas que possuem AEE, optou-se por entrevistar cursistas de instituições com características diferenciadas, visando perceber as implicações e percepções dos mesmos, conforme o espaço de aplicação do conteúdo aprendidos nos cursos, ou seja, professoras das Escolas *Municipal Rural Polo Adélia de Freitas*, *Municipal D. Pedro I* (urbana), *Colégio Estadual Neida Ferreira e do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)* Dr. Alfredo Mariz da Costa.¹⁰

Ressalta-se que todas as escolas reconhecidas pelo MEC, a partir de 2008, receberam os materiais necessários à implantação das salas multifuncionais, no entanto, até 2011 nenhuma das doze escolas existentes possuía o AEE. Todo este atendimento era deslocado para o CAEE, antiga Escola Especial, cujo caráter dos centros se mantêm ocupando-se do cuidado especial e não da Educação Especial.

Nesta unidade, conforme registros da secretaria da escola, em 2019, das quatro salas de AEE (1 matutino e 3 vespertinos), totalizam 60 alunos, todos matriculados na escola comum e no CAEE, sendo que 10 estudantes estão no ensino fundamental, segunda etapa, caminhando para o ensino médio, e os demais no Ensino Fundamental I fase e Educação Infantil.

No tocante, a evolução de matrículas de estudantes da Educação Básica, de acordo com o Censo Educacional em 2019 (Inep), registrava um total de 10.758 (dez mil, setecentos e cinquenta e oito) estudantes matriculados nas escolas do município de Quirinópolis, nas redes particular, estadual, municipal e no CAEE. A estimativa, segundo a OMS é de que 10% dos estudantes são de pessoas com deficiência, no entanto, os registros apontam 386 alunos público da Educação Especial, número inferior se comparado à estimativa da organização.

A ressalva ocorre uma vez que existe a demanda pelo AEE, por mais cursos de Formação Continuada para estas áreas e ampliação da rede de atendimento, todavia, dentre as escolas do município, apenas 08 (oito) possuem as Salas de Recurso Multifuncional (SRM). E, registra-se que destas, quatro foram implantadas nos últimos dois anos e, que os cursos, objeto da pesquisa, tiveram grande influência na implantação e organização das salas de AEE.

¹⁰ Nomes fictícios para preservar a identidade das instituições e das entrevistadas, apenas o CAEE, que por ser única no atendimento especial no município, se manterá com o nome real, contudo, preservado o anonimato da professora de AEE, uma vez que a instituição possui mais de uma sala outros profissionais que desenvolvem esse trabalho).

Dessa forma, o AEE no município de Quirinópolis é visivelmente deficitário, diagnóstico que não é objeto da pesquisa, mas que denota a discussão elencada no desenvolvimento do trabalho, em que pese a análise do discurso, pois por lei todas as escolas são inclusivas e precisam possuir o atendimento complementar e suplementar, na própria escola e/ou o ofertá-lo em parceria com outra escola, sem que haja prejuízo para as crianças que dele necessitem. A legislação prioriza que a oferta ocorra na própria escola para não criar dificuldades para os estudantes usufruírem do seu direito com mais tranquilidade e menos desgastes familiares.

Fato que pôde também ser observado nas prioridades de cursos de formação continuada oferecidos pela SME da cidade. Atuação registrada somente a partir de 2006, quando iniciaram os cursos pró-implantação da Educação na Perspectiva Inclusiva. Outra disparidade notada, foi que, conforme os cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, foram sendo ministrados percebeu-se as múltiplas percepções dos profissionais quanto ao formato e constituição do AEE e as formas de atendimento, concepções melhor identificadas na seção de análise das entrevistas.

2.2. A história da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Município de Quirinópolis

Os registros históricos quanto à Educação Especial no Município de Quirinópolis se confundem com a trajetória da Escola Especial *Dr. Alfredo Mariz da Costa*, atual Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de mesmo nome. Registra Bernardes (2010, 491) que,

[...] em 1981 o médico Dr. Manoel Estevam de Ávila presidente do *Lions Clube de Quirinópolis*, objetivava modificar as ações sociais desenvolvidas pelo clube por saber da existência de várias crianças com deficiências no município, juntamente com toda a Diretoria idealizaram uma instituição para atender estas pessoas.

A autora ressalta, ainda, que “a instituição foi implantada na Rua Rio Preto, nº 9”, onde permanece até os dias de hoje,

[...] com o objetivo educativo pré-profissionalizante, filantrópico, inspirados nos princípios de liberdade, nos ideais de solidariedade, promovendo o ser humano, sua socialização e educação integral, atendendo crianças, jovens e adultos com deficiências: mental, física, auditiva, visual, PC (paralisia cerebral), síndrome de Down, características do autismo, atraso de desenvolvimento e outros (BERNARDES, 2010, p. 491).

Quando a Fundação Lions Clube, foi considerada de utilidade pública (1982), favoreceu a implantação da Escola de Ensino Especial Dr. *Alfredo Mariz da Costa*, que recebeu este nome em homenagem a um médico que atendia em Quirinópolis e em vida foi membro da instituição.

A Escola de caráter filantrópico, atendia e atende até os dias atuais crianças, jovens e adultos do município e região. Desenvolveu-se recebendo ajuda de pessoas da comunidade e até de organismos internacionais, somente em 1989 assinou convênio de cessão de servidores com o Estado e Município.

A partir deste ano foi realizado convênio com a Secretaria Estadual da Educação para professores, funcionários administrativos e também com a Prefeitura da cidade. A partir de 1989 a escola passou a trabalhar com as diretrizes da *Superintendência do Ensino Especial da Secretaria Estadual da Educação* quanto ao pedagógico e as oficinas de artes denominadas pré-profissionalizantes, fisioterapia, gabinete odontológico, psicóloga, apoio às famílias, marcenaria e outros (BERNARDES, 2010, p. 492).

Trata-se de uma escola que foi acolhida pela comunidade, graças a dinamicidade e confiabilidade para com a fundação que a coordena e os gestores nomeados para conduzir seus trabalhos. Um espaço que nasceu assistencialista, mas que aos poucos foi se desenvolvendo pedagogicamente.

O assistencialismo¹¹ aqui se refere ao período de transição em que as pessoas com deficiência eram tratadas como pessoas com problemas mentais e assim, excluídas, literalmente abandonadas pelas famílias em manicômios, porém, a prática, nesse caso, se mantém de normalização e segregação, pois se preocupam em identifica-los e mantê-los às margens da sociedade. Nesse contexto a pessoa é que precisa se adaptar aos cuidados da instituição e para tanto ela recebe ajuda médica, dentaria, com alimentos, inserção no mercado de trabalho e outros, contudo, são ajudas momentâneas, que substitui o papel do Estado e que subjuga a pessoa ao controle da instituição a que está vinculada.

Em Quirinópolis quem se responsabilizou por este papel intermediados foi a Escola Especial, que se encarregou de conduzir os encaminhamentos, momentos históricos e as políticas públicas dos períodos de segregação, integração e inclusão. Registra Bernardes (2010, p. 492) que,

¹¹ **Assistencialismo** = ação de pessoas, organizações governamentais ou entidades da sociedade civil junto as camadas mais pobres da comunidade, com objetivo de apoiar ou ajudar de forma pontual, oferecendo alimentos, medicamentos, entre outros gêneros de primeira necessidade, não transformando a realidade social. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/assistencialismo/> Acesso em: junho de 2020.

[...] No ano de 1996, com a força da Lei nº 9394/96 LDB (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação*), começa-se a discutir a integração dos alunos considerados *Portadores de Necessidades Especiais* na rede regular de educação. Foi então que a partir de 1997 começou lentamente este processo o qual se tornou mais acentuado em 1999 quando os alunos com deficiências auditivas foram encaminhados à rede regular de educação.

Em 31 de outubro de 2008 que o Conselho Estadual de Educação de Goiás credenciou a escola por tempo indeterminado a atos pedagógicos e lhe entregou o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008¹², que dispunha sobre o AEE, registra Bernardes (2010, p. 493). Decreto que orientava a constituição de equipe técnica, avaliação e encaminhamentos dos alunos para a rede regular de ensino.

Em fevereiro de 2010 inicia-se o ano letivo com 163 alunos e destes, 88 foram encaminhados à rede regular, mas com atendimento no contraturno na Escola Especial, que se transforma em *Centro de Atendimento Educacional Especializado* com os projetos para atendimento a estes alunos: *desenvolvimento Cognitivo, Tecnologia Assistiva, Artes, Comunicação e Códigos*. [...] 75 alunos não foram encaminhados para a rede regular de educação por ainda não terem condições, portanto são atendidos com o projeto ASI – Autonomia, Socialização e Interação (BERNARDES, 2010, p. 493).

Nessa mesma época, o Estado procurou capacitar os futuros professores de AEE e aprovisionar as escolas comuns com mobiliários e tecnologias assistivas, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo Ministério da Educação, e por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP).

O Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010, p. 3) trazia logo em sua apresentação que,

[...] a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende a necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p. 3).

No entanto, a não existência de políticas públicas de obrigatoriedade de funcionamento das Salas de Recursos fez com que as ações do governo se perdessem. Todas as escolas credenciadas junto ao INEP receberam formações específicas e materiais acessíveis de

¹² Registra-se que o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008, foi posteriormente revogado e regulamentado pelo de Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências

implantação das salas, mas não foram todas que tiveram iniciativa de colocá-las em ação, algumas porque não possuíam servidores capacitados, outras porque os gestores não as colocaram como prioritárias em suas coordenações e, com isso, os serviços da Educação Especial, no município de Quirinópolis, ou seja, as Salas de AEE, a maioria perderam sua funcionalidade, talvez, por isso, muitas foram desativadas e os materiais pedagógicos encaminhados para outros fins.

Até o início do ano de 2017 nas escolas do município, apenas, duas Escolas, *Maria Ignez e Raio de Sol*, possuíam salas de AEE em funcionamento. Com a chegada da professora *Sandra Augusta* à coordenação da Educação Inclusiva do município, o número se ampliou para cinco escolas em 2018 e oito em 2019, somadas ao CAEE e a Escola Neida Ferreira totalizavam dez escolas.

Uma ressalva a essa evolução, trata-se do trabalho colaborativo que deveria haver, a princípio coordenado pela Escola Especial, quer seja, nos cursos de formação continuada, ou nas parcerias com as salas de aula comuns, estas escaparam a partir do momento que foram criadas salas de AEE dentro dos CAEEs. A colocação não objetiva descaracterizar o trabalho da instituição, mas reconhecer que a intermediação curricular que poderia ser feita na escola, de implementar e/ou suplementar não existiu, uma vez que as atividades desenvolvidas são desconectas do currículo do ensino comum.

Afirma Teixeira (2014, p. 15) que “embora as atividades do AEE se diferenciem das realizadas em salas de aula, o professor deverá promover ampla articulação entre tais atividades com a finalidade de alcançar a melhoria da qualidade da formação dos alunos se de suas capacidades”.

São estas relações que segundo Lima (2014, p. 25), “cria uma cultura de educação que tenha compromisso com o sucesso dos alunos”. E quando o processo é muito lento, conforme foi se caracterizando no município de Quirinópolis, o discurso se modifica e/ou se perde e os espaços que poderiam ajudar a ressignificar, nesse caso a educação especial, também esvai.

Dessa forma, compreende-se a escola como espaço de construção da identidade pessoal e profissional, que segundo Nóvoa (2000, p. 16), “se sustenta em adesão, ação e autoconsciência [...] Identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. É um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”.

Profissão em que “o professor é dotado de subjetividades e intencionalidades, e, nesse sentido, seu saber é utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que os professores utilizam em seu cotidiano no AEE” (TEIXEIRA, 2014, p. 16).

O AEE no município, ainda é uma incógnita no sentido de direcionamento, de condução de saberes, de ação coletiva com as salas regulares, não existe uma diretriz específica. Muitos professores e pais, ainda, veem na sala um reforço escolar. Interessam-se mais pela medicamentação (diagnóstico e remédios usados) e resultados comportamentais dos alunos do que suas possibilidades pedagógicas de aprendizagem.

Em todas as escolas que possuem o AEE, os acolhimentos são feitos com todos os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem, dando preferência para os que possuem laudo e são caracterizados como público da Educação Especial; independente da legislação. Os que não possuem laudo, após avaliação do professor do AEE, passa-se aos atendimentos, seguido de encaminhamento para avaliação com neuropediatra, quando se verifica a necessidade e condição familiar, segundo informações coletadas durante os cursos objeto da pesquisa.

Para os atendimentos, cada escola criou seu roteiro de entrevista (*anamnese*), onde é verificado histórico gestacional, escolar, médico, uso de medicamento e econômico familiar. Posteriormente, o estudante passa a ser acompanhado de um Plano de Desenvolvimento Individual ou Coletivo de Ensino (PDI ou PDC), no geral com atividades de letramento e numeramento, jogos pedagógicos, psicomotricidade e jogos educativos no computador.

A carga horária de duas horas, duas vezes por semana, e, em algumas escolas os atendimentos são feitos no contraturno, em outras no formato de projetos, em que se retira os alunos da sala de aula e os professores de apoio, coordenado pelo AEE, planejam e executam ações relacionadas aos conteúdos de aprendizagem e, às vezes, com a participação de colegas da sala comum.

Durante a coordenação da professora *Sandra Augusta*, ela tentou unificar diretrizes por meio dos dois cursos objetos da pesquisa, detalhes conjugados na análise dos dados, porém, conforme ela se aposentou, e, não foi recontratada para dar continuidade ao projeto, as coordenadas da pasta estão se dissipando e perdendo a referência.

Dessa forma, se resume a História da Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado no Município de Quirinópolis, apontamentos pormenorizados juntamente com as políticas de formação de professores da Educação Básica para atuação no AEE no município de Quirinópolis-Go estão contidos na subseção seguinte e, especialmente, na seção de análise dos dados.

2.3. A política de formação de professores da Educação Básica para atuação no AEE no município de Quirinópolis-GO

As políticas de formação de professores da Educação Básica na perspectiva inclusiva começaram a ser elaboradas na década de 1990, pelo Ministério da Educação, cumprindo agenda e resoluções da Conferencia Mundial de Educação para Todos, culminando nos Estados e municípios no Plano Decenal (1993-2003).

As propostas do Plano Decenal, quanto à formação de professores para a Educação Especial, deveriam ser estabelecidas nesta década (1993-2003), mas nos interiores do Estado de Goiás, iniciaram por volta de 1995, conduzidas pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, sob a responsabilidade da Superintendência do Ensino Especial (SEE), com sua divisão de apoio administrativo e sede na capital Goiânia.

O órgão se encarregava de organizar os *treinamentos*, formação continuada, e sempre amparados pelas normativas implantadas na mesma ocasião, onde aconteciam as primeiras etapas dos cursos e, posteriormente, eram repassados na escola especial do município de Quirinópolis, ou seja, havia uma política de multiplicação da aprendizagem, todos que se *beneficiassem* em sair e fazer os cursos, eram obrigados ao retornar para a escola de origem, multiplicar as informações, tanto que, toda sexta-feira, após o lanche, os alunos eram dispensados para que os repasses fossem realizados, e, caso o formador fosse *convidado* por outras instituições, deveria assumir a responsabilidade de fazê-lo.

Eram *Cursos de Reciclagem*, termo que surge no plano decenal, se configura como “inovação” na LDB de 1996, permanece nas Diretrizes de Formação de professores da Educação Básica (2000), até o Plano Nacional de Educação (2014), segundo Amorim (2015, p. 9), “vão dar vez e voz aos organismos internacionais que passam a exercer forte influência nos países periféricos a partir dos anos de 1990”.

As ideias contidas no Plano Decenal, portanto, têm origem na preocupação da comunidade internacional com a educação, tendo em vista o novo cenário social advindo da sociedade da informação. Nesse sentido, a educação fundamental tem sido considerada um ‘passaporte para a vida’, devendo desenvolver, em todas as pessoas, um corpo de conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas, para que possam viver em ambientes saturados de informações e continuar aprendendo (MENEZES, 2001, p. 1).

A partir da LDB de 1996, contextualiza-se nos cursos de formação continuada as atualizações, ou complementação da carreira, e, para tanto, constitui-se as redes, com o objetivo

primordial de consolidar a proposta mundial de educação para o mercado trabalhista, tanto que, os primeiros cursos a chegar para os docentes da Escola Especial e coordenados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), eram de “Treinamento de professores e Técnicos que atuam no setor de profissionalização”, com carga horária extensa de 80 horas.

Eram cursos realizados em Goiânia e repassados em Quirinópolis que visavam ensinar as pessoas com deficiência a produzir objetos que pudessem ser vendidos na comunidade, atividade tratada como *terapia ocupacional*, mas a finalidade primordial era preparar para o mercado de trabalho e consumo; atividade que em alguns casos envolvia até familiares. Magalhães; Azevedo, (2015, p. 17) se referem ao período de formação continuada em,

[...] perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva do novo desenvolvimentismo estabelecendo uma ‘nova pedagogia da hegemonia’ onde ‘[...] o aparelho escolar também (assim como os meios de comunicação) tem tido um papel pedagógico fundamental na conformação do novo homem coletivo requerido pelo neoliberalismo.

Ocorrências que, consideravelmente, descaracteriza o papel do professor e o fazer pedagógico. Consideram Magalhaes e Azevedo (2015, p. 18), “os professores têm sido, cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios”. O tempo todo a reflexão é contundente no sentido de compreender o discurso às avessas e o porquê das políticas e do fazer pedagógico não se efetivarem conforme sugestionado.

Nesse sentido, a formação preconizada inovadora implica ao professor ser aquele que media *competências*, suas e de seus alunos, que aceita que é preciso sempre aprender, que viva uma totalidade harmônica e ética e que saiba utilizar as tecnologias; discurso da lógica do mercado.

Magalhaes; Azevedo (2015, p. 17) advertem, que

[...] nesse contexto, a ‘sociedade da informação’; as parcerias público privadas; a mercantilização da educação, em que cursos de formação passam a ser terceirizados e/ou oferecidos virtualmente, muitas vezes com a participação da iniciativa privada, trazendo para o ensino a lógica do mercado, com o deslocamento da educação para o setor de serviços; assim como a resignificação e a relexicalização das categorias trabalho e educação, ocupam lugar de destaque no discurso, em geral, e no discurso pedagógico em particular.

Qualquer semelhança com os momentos atuais, não traduz coincidência, elucida procedimentos que permitem o controle dos discursos. Foucault (2014, p. 34) adverte que “[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Grifa ainda, que “trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim, de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles”.

Porém, e, contrapondo às ressalvas, Foucault (2014, p. 36) adverte que “[...] a troca e a comunicação são figuras positivas que atuam no interior de sistemas complexos de restrição; e sem dúvida não poderiam funcionar sem estes”. É assim, que Foucault sugere a necessidade de reconhecer as “grandes fendas” na apropriação social dos discursos, compreendendo que “[...] todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, 41).

Discurso e apropriação que, no contexto geral da formação inicial e continuada, segundo Silva (2015, p. 694) precisam “[...] no mínimo, estar compromissada com o desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento, focando três pilares: o geral (os fundamentos), o específico (a área de atuação) e o pedagógico”.

Pilares que são, notadamente, necessários e efetivos em se tratando da formação do docente da/para a educação inclusiva, especialmente do profissional que atua no AEE, enfatiza Silva, (2015, p. 695) concebendo as diferenças que

[...] no processo formativo, a relação com o conhecimento precisa ser alterada, logo, não é possível continuar trabalhando considerando que os conceitos de ensinar e aprender estejam fundamentados na reprodução e na memorização, bem como que estes são demarcados em um espaço/tempo definidos. Isto, pois, não se ensina uma única vez, nem tampouco o aprender ocorre de forma linear e acabada. Ensinar e aprender são movimentos dinâmicos, constantes e infundáveis, por conseguinte, se está sempre ensinando algo de forma diferente e, aprendendo também, por caminhos diferentes.

Destarte, a formação que já existia para a Educação Especial, muito antes de 2007, no espaço da Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, conforme já mencionado anteriormente, ocorriam de forma setORIZADA, ou seja, cursos por aérea de atividade dentro da escola, que da mesma forma eram organizados pela Superintendência do Ensino Especial. Alguns professores chagaram a fazer cursos em Brasília e no Rio de Janeiro.

A maioria dos professores que estão lotados nas salas de AEE em Quirinópolis, ou passaram pela Escola Especial, ou receberam formação continuada com a assistência de profissionais da instituição, quer seja na solicitação, planejamento ou na execução, mesmo

depois da chegada de cursos específicos a partir de 2008. Na ocasião, os cursos eram organizados por especificidades, como de Libras, Braille e outros e somente a partir de 2010, com a implantação das salas multifuncionais, que chegaram os cursos de atenção às diferenças.

Registros sobre Quirinópolis descrevem que “o primeiro órgão regional responsável pela organização do sistema estadual de ensino, a Subsecretaria Estadual de Educação, foi instalada no município em 10 de maio de 1968” (SILVA, 2010, 463).

As informações atestam que somente na gestão da Senhora Anésia Ferreira dos Santos, secretária nomeada em 1999, que ocorreram os primeiros projetos para a área: “Aceleração da Aprendizagem e a Inclusão, promoveu diversos cursos e palestras” (SILVA, 2010, p.465).

Posteriormente, em julho de 2007, com a nomeação da Senhora Marcia Aparecida Rizza Mesquita, que os apontamentos evidenciam atividades pensadas para a inclusão.

Com muita dedicação e compromisso implementou significativas mudanças no Departamento Pedagógico redistribuiu as funções entre os funcionários. *Por sua vez, manteve a ênfase na formação continuada com cursos de LIBRAS para comunidade, Ciclos de estudo na área da Inclusão, Pro-letramento, Profuncionário, Progestão, Seminários para o grupo gestor, Ressignificação do Ensino Médio, Reorientação Curricular* (SILVA, 2010, p. 466. Grifo nosso).

A criação de departamentos pedagógicos favoreceu montar equipe de apoio à inclusão com Fonoaudióloga, psicóloga, pedagogos e instrutor surdo. Na ocasião foram convidados servidores da Escola Especial *Dr. Alfredo Mariz da Costa* para compor o quadro e ressalta-se que esse aparato atendia às Políticas de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Políticas identificadas, de forma mais acentuada, a partir de 2007 e, que puderam ser verificados tanto na fala das professoras entrevistadas, quanto nos arquivos do Conselho Municipal da Educação, que guarda os registros dos Cursos e certificados já realizados em Quirinópolis.

Porquanto, nesta etapa do trabalho, apresenta-se o resultado da pesquisa documental, dados sobre os cursos que já foram realizados em Quirinópolis, voltados para a Educação Especial e Inclusiva. O objetivo foi buscar o máximo de elementos que pudessem ajudar a refletir sobre as práticas discursivas, presentes nos espaços escolares que estão o AEE.

As informações indicavam que somente o Conselho Municipal de Educação, possuía registros dessa natureza. Assim, auxiliada pela atual diretora (2019), senhora Mirlyem Gêneses da Silva Nogueira encontrou-se os registros mencionados a seguir.

O livro ata (QUIRINÓPOLIS, 1998-2019), de controle dos processos de Formação Continuada para Professores de Quirinópolis, do Conselho Municipal de Educação do mesmo município, anota no seu termo de abertura, em 01 de setembro de 1998, assinado pela então diretora geral, professora Dorcina Maria Ribeiro Oliveira, a destinação de controle dos processos de Formação Continuada para professores, submetidos ao conselho, e dentre estes estão todos os que foram realizados para professores da Educação na perspectiva inclusiva, conforme assinala o quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Demonstrativo do Registro dos Cursos de Formação Continuada na Perspectiva Inclusivas segundo Conselho Municipal de Educação de Quirinópolis/Go

Nº da ocor. nº livro ata	CURSO	Processo de aprovação Nº	Ano de realização	Instituição	Carga Horária
47	Libras	0039/2006	De abril de 2005 a abril de 2006	SME	120hs
54	Libras	0043/2006	De agosto de 2006 a junho de 2007	SME	120hs
55	Braille e Sorobã	0044/2006	De novembro de 2006 a junho de 2007	SME	80hs
73	Libras	0061/2007	De agosto de 2007 a junho de 2008	SME	120hs
74	Libras para intérprete	0062/2007	De agosto a dezembro de 2007	SME	80hs
108	Libras	0096/2009	De março de 2009 a abril de 2010	SME	120hs
125	Curso de Formação Continuada “Inclusão das pessoas deficientes na escola comum – Educação Especial	0114/2010	De 23 de setembro de 2010 a 12 de maio de 2011	SME	120hs
126	Libras	0115/2010	De setembro de 2010 a junho de 2011	SME	120hs
132	Libras	0132/2011	De setembro de 2011 a junho de 2012	SME	120hs
175	Projeto Curso de Libras – A Cabeça pensa as mãos respondem: 2013	0165/2013	De 25 de março a 18 de dezembro de 2013	SMECDL	120hs
194	Curso de Capacitação em Estimulação precoce de 0 a 5 anos da Associação de Neurociência Aplicada em Quirinópolis (ANAQUI)	184	2014	ANAQUI	
195	Formação Continuada pra professores que atuam na Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Quirinópolis – Trilhando Caminhos para a Inclusão	185	De 07 de abril a 24 de novembro de 2014	SME	120hs

196	Diretrizes Educacionais do Município de Quirinópolis para Educação Especial	186		SME	
197	Conteúdo Programático da disciplina Cidadania e Qualidade de Vida	187		SME	
218	Projeto de Estimulação Essencial do CAEE	208	2016	CAEE Dr. Alfredo Mariz da Costa	
262	“Diretrizes e reflexão das práticas pedagógicas na Educação Inclusiva”	243	De 23 de junho a 28 de setembro de 2017	SMECDL Departamento de Inclusão	40hs
263	Formação Continuada – Comunicando no Silêncio – Libras	244	De 05 de maio a 13 de setembro de 2017	SME	120
275	Curso de Capacitação dos Professores em Estimulação Cognitiva e Transtorno de Aprendizagem	256	De 10 de fevereiro a outubro de 2018	Consultório de Neurociência e Terapia Aplicada Ltda – ME SME	180hs
282	Formação Continuada “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar”	263	2018	SMECDL – Departamento de Inclusão	
283	Formação Continuada jogos, rotinas pedagógicas e procedimentos didático pedagógico na alfabetização e letramento	264	2018	SMECDL Departamento Pedagógico	

Fonte: Autoria própria da pesquisadora, a partir do livro ata do Conselho Municipal (1998-2019).

Todos os cursos mencionados constam a certificação em outros dois livros de números 1 e 2 da SME, mas que ficam também em poder do CME, sendo que no primeiro (QUIRINÓPOLIS, 1990-2012), aparece no termo de abertura, a destinação ao registro de “Certificados de Cursos de Reciclagem de Professores, expedidos pela SME, em 24 de abril de 1990 assinado pelo, então prefeito na ocasião, senhor Onício Resende e pela secretária Municipal de Educação, a senhora Anésia Ferreira dos Santos.

No segundo livro (QUIRINÓPOLIS, 2012-2019), consta a destinação ao registro de “Certificados dos cursos de formação continuada expedidos pela SME de Quirinópolis-Go, assinado pela secretária de Educação Ariane de Fátima Buso Ferreira, e, representando o Conselho Municipal de Educação a presidente, senhora, Mirlyem Gêneses da Silva Nogueira, datado de 12 de dezembro de 2012.

Ademais, notou-se cursos registrados no livro ata de certificações que não constam no livro de processos como o Curso de atualização de professores da série “Deficiência Uma Forma de Viver a Vida” do programa da TV-Escola/Salto para o Futuro, realizado no período de 23 de abril a 09 de maio de 2001; o Curso de Braille e Sorobã, promovido pela SME de Quirinópolis, no período de março/2008 a junho de 2009, com carga horária de 80 horas,

aprovado pelo CME Resolução 0086 de 03 de março de 2008; a palestra: Integração Mente, corpo e movimento no processo de aprendizagem, e oficina Aprendendo de Corpo Inteiro, realizados pelo VI Simpósio de Pedagogia da UEG Quirinópolis, de 27 a 31 de maio de 2009, com carga horária de 10 horas, registrado no livro 004, folha 80.

Consta ainda, no mesmo livro de certificados nº 1, o Curso de “Deficiência Mental no Contexto da Educação Inclusiva”, realizado pela Unidade Universitária de Educação à Distância (EaD) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), no período de 02 de maio a 30 de agosto de 2008, com carga horária de 180 horas. Menciona-se que este curso também foi registrado na UEG-EaD, sob o livro nº 002 e folhas 12 a 15, registro de nº de 056 a 071.

No Livro de nº 2, consta, o Curso: Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – Organização do Trabalho Pedagógico na Perspectiva da Inclusão e da Interdisciplinaridade, realizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) de 01 de agosto de 2015 a 31 de dezembro de 2015, totalizando 80 horas para os participantes e 100 horas para orientadores.

Além das formações continuadas, registradas anteriormente, destacou-se no município o Curso Chaplin, com Língua Brasileira de Sinais e o tema “O seu silêncio encantou o mundo”. Desde o ano de 1994, foram os primeiros a divulgar a língua de Sinais em Goiás, estavam amparados pela Associação Goiana de Surdos e coordenado pelo professor Edson Franco Gomes (Surdo).

Os cursos introdutórios da língua, segundo Gomes (1994, p. 2) “tinham a finalidade de apresentar ao aluno iniciante a língua e a cultura surda”. Na época, era quase que restrita às comunidades surdas, mas que a partir destes cursos passou a ser disseminada para as famílias, nas igrejas e em outras comunidades. O curso era um convite à reflexão sobre o mundo surdo, coordenado pelo professor Edson Franco Gomes (surdo), pelo filho Dalson Borges Gomes e pela nora Soraya Bianca Reis Duarte Gomes. Os objetivos do curso eram “ensinar e treinar as pessoas ouvintes, a Libras, pensando na integração dos surdos no contexto social e resgate de cidadania” (GOMES, 1994, p. 4).

Professor Edson foi um desbravador da Libras em Goiás. Fundou e presidiu a Associação Goiana de Surdos por 16 anos, representou a Federação Nacional de Educação de Surdos no Estado de Goiás, professor em escolas de Goiânia e, como professor da Superintendência do Ensino Especial (SUEE), levou cursos gratuitos e particulares em muitas cidades do interior de Goiás (GOMES, 1994, p. 5).

O destaque para o Curso Chaplin, foi por ser o primeiro com o ensino de Libras a chegar no município de Quirinópolis, perdurou por vários anos, e também, pela luta constante da família do professor Edson na inserção social do surdo nos meios escolares e sociais.

Influenciaram, ainda, para que o Estado de Goiás fosse um dos primeiros a investir na Educação Inclusiva, em 1999, e, registra-se as intensas formações que iriam notabilizar a implantação das políticas públicas, seguindo os contornos oriundos da LDB 9394/1996, constantes nos Artigos 58 e 59, das regulamentações determinadas pelo MEC e pelo próprio estado.

Ações que resultaram numa proposta de reformulação e implementação da Educação Especial em Goiás. Um programa Estadual de Educação para a Diversidade, numa perspectiva Inclusiva, com o *Curso de Mediação de Práticas pedagógicas em Educação para a Diversidade*. Curso que foi analisado por Kamimura (2006), um dos primeiros programas empreendidos pela Superintendência de Ensino Especial no Estado de Goiás, por ocasião da implantação da Educação Inclusiva. Na ocasião, 1999, pregava-se *respeito à diferença*.

Entendia-se que a forma de conduzir o processo era sensibilizando, por meio de formação de uma rede de apoio a professores e alunos, com a capacitação das equipes dos setores de apoio à inclusão e adaptações físicas nas escolas, de tal forma que consolidasse o Estado de Goiás como pioneiro na construção da política incentivada pela política de Educação Inclusiva.

Outra autora que dá notoriedade ao programa é Silva, (2014, p. 23), que para ela,

[...] até o ano 1999, o ensino regular e a educação especial em Goiás se estruturavam de forma paralela. A partir do lançamento do Programa Estadual para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEDPI), em 1999, o governo definiu que o sistema educacional se transformaria em um sistema inclusivo, garantindo a matrícula dos alunos PNEE na sala de aula comum na rede regular de ensino como direito inalienável. O referido programa se consolidou a partir da formação dos gestores e professores das escolas estaduais e da sensibilização da sociedade. Por conseguinte, as principais mudanças na política educacional e na formação de professores da educação especial ocorreram nesse recorte temporal (1999/2012).

O objetivo claro do programa e da formação, naquele momento, era de promover habilidades profissionais em repensar a prática pedagógica de forma a contribuir para a eficácia do ensino em benefício da sociedade. Foi um momento de muita especulação de inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, tanto que acontecia ao mesmo tempo a busca por empresas que os acolhessem e expandia-se, também, a política do Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No município de Quirinópolis, as Secretarias Estadual e Municipal da Educação, juntamente com a Escola Especial *Dr. Alfredo Mariz da Costa* se uniram para a implantação do Programa e implantação da Escola Inclusiva de Referência. Menciona Kamimura (2006, p. 14) que,

[...] após a constituição da Equipe de Apoio à Inclusão, a referência para o atendimento desta equipe passou a ser a Subsecretaria de Educação de Quirinópolis-Go, órgão diretamente vinculado à Secretaria de Estado da Educação e suas ações estavam direcionadas prioritariamente para a Escola Inclusiva de Referência (EIR) Frederico Gonzaga Jaime, que foi a primeira escola no município a implantar o modelo de educação inclusiva.

Essa equipe constituída por profissionais técnicos era responsável pela capacitação dos professores que deveriam estar aptos a retornar às suas salas e transformá-las em escolas com condições de receber estudantes público da educação especial. O Curso: *Mediação de Práticas Pedagógicas em Educação para a Diversidade*, trazia no seu bojo temas como: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial; Educação Inclusiva; Construção do Saber na Escola; Adaptações Curriculares; Deficiência Auditiva; Deficiência Visual; Deficiência Mental; Síndromes; Superdotação e Inteligências Múltiplas (GOIÁS, 1999, s/p).

Ressalta-se o primeiro módulo “A Educação Especial em Goiás, segundo as Diretrizes da Educação nacional e outros dispositivos”, que buscou aprofundar nos fundamentos legais, no sistema Educativo Goiano e os princípios de educação para todos, nos princípios fundamentais da Educação Inclusiva e os projetos que constituíram o Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva e os Projetos (GOIÁS, 1999, p. 1).

As ações básicas do programa foram implementação de Unidades de Inclusivas; Implementação de Unidade de Referência; Implementação de Metodologias e Recursos Especiais; Atendimento Educacional hospitalar e estabelecimento de parcerias e interfaces. Por meio de dez projetos, essas ações foram definidas e absorvidas pela comunidade escolar, algumas com maior intensidade, outras menos (GOIÁS, 1999, p. 4).

Quanto às políticas públicas, Kamimura (2006, p. 15 e 16), faz sua percepção acerca do que era a proposta e a implantação do programa,

[...] a política pública propunha um tipo de ação e a realidade da implementação se dava de forma diferente, ou seja, o planejamento, as propostas de ação, a organização, a normatização e/ou a regulamentação vinham muito bem estruturados, de cima para baixo, sem considerar os sujeitos do processo (professores, pais, dentre outros); a prática ocorria sem recursos humanos devidamente treinados e qualificados, bem como, sem recursos materiais e financeiros, sendo marcada, também, por uma enorme resistência dos profissionais da escola à proposta oficial de escola inclusiva;

além disso, o fato de que, embora aceitas as matrículas de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) na rede regular de ensino, estas acabam por evadir ou têm rendimento escolar insuficiente.

Toda essa discussão conduziu à percepção de que as políticas públicas por si só não definem a prática, o contexto apontava e aponta desafios que depende de mudança comportamental dos gestores, ousadia/coragem dos professores e envolvimento de familiares; outra questão é de não ficar no discurso pelo discurso e dar brechas a quem de direito aproveitá-lo em benefício próprio para que se permaneça apenas na crítica o que poderia se tornar avanços e dessa forma formalizar, ainda maiores retrocessos.

O discurso não pode ser apenas panfletário, ou dessa forma continuaria, apenas, atendendo ao sistema, porquanto, é condição *cine qua non*, imprescindível, indispensável no coletivo de iniciativas que se sobressaia aos discursos ocultos e se traduzam em práticas pedagógicas de reconhecimento às diferenças.

Às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não-dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas, ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2008, p. 124).

Nesse caso, é preciso situar os discursos para se perceber porque o programa e a formação continuada em si, não responderam completamente aos anseios da comunidade escolar, uma vez que a inclusão não se expandiu. Difusão que depende do coletivo de ideias e ações, de políticas públicas exequíveis, contínuas e efetivas e da participação legítima do sujeito interessado. Fischer (2001, p. 205) afirma que é preciso,

[...] multiplicar as relações, situar as ‘coisas ditas’ em campos discursivos, extrair delas alguns enunciados e considerá-los em relação a outros, do mesmo campo ou de campos distintos. É operar sobre documentos, desde seu interior, ordenando e identificando elementos, construindo unidades arquitetônicas, fazendo-os verdadeiros ‘monumentos’. É perguntar: por que isso é dito aqui, desse modo, nessa situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente? É investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado.

Assim, alerta Foucault (2008, p. 126) que “por mais que o enunciado não seja oculto, nem por isso é visível; ele não se oferece à percepção como portador manifesto de seus limites

e caracteres. É necessária uma certa conversão do olhar e da atitude para poder considerá-lo em si mesmo”.

Vários cursos, como os descritos na seção anterior, foram realizados no município de Quirinópolis, e os professores de AEE, geralmente participam de todos que são disponibilizados, característica própria dos docentes que abraçam a causa, eles não desistem, apesar de perceber poucos avanços e muitos retrocessos conjugados nas políticas governamentais, continuam apostando nas vantagens de ser e ter uma educação que seja considerada inclusiva.

Ressalta-se aqui os dois últimos cursos, objeto da pesquisa, “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”. Foram formações que estiveram atreladas às políticas públicas e contextos governamentais, como os demais, mas que a atuação momentânea da coordenação favoreceu uma reflexão mais acentuada.

A professora coordenadora, Sandra Augusta de Souza Lima¹³, conjuntamente com toda a equipe, que conduziu os cursos, com vasta experiência na área da educação especial, conseguiram introduzir e compor com os cursistas, diretores das escolas e os docentes um ideal de Escola Inclusiva que vai além dos discursos, que depende das políticas públicas, mas que se supera conforme as pessoas vão investindo no conhecimento e ousando se reinventar no que faz.

Abre-se um parêntese aqui para falar um pouco da professora Sandra e o diferencial que foi sua passagem pela equipe de coordenação pedagógica da SME de 2017 a 2019. Na sua formação acadêmica, ainda no sexto ano primário, em salas multiseriadas no meio rural, lecionou para 32 alunos e dentre eles tinha uma aluna que havia três anos na mesma série e não aprendia, nesses casos a intrigava o castigo da reprovação e o cuidado que teve em fazer com que a aluna se desenvolvesse juntamente com os demais da sala.

A professora relata que,

Já naquela época o sistema exigia salas homogêneas, os conselhos de classes eram somente para falar mal dos alunos e não imbuído no cuidado com o estudante. Havia na escola uma seleção que colocava os alunos com dificuldade de aprendizagem na minha sala, filhos de garimpeiros, de pescadores e que evadiam muito. Naquele ano 42 alunos, nenhum evadiu, essa foi uma das primeiras experiências inclusivas (FALA DA PROFESSORA SANDRA, 2020).

¹³ Declaração de consentimento de uso do nome no anexo III.

Finalizou o magistério em 1970, e logo começou a trabalhar na Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, onde trabalhou com todas as especificidades e principalmente com alunos cegos, autistas, intelectual e considera a instituição “o melhor laboratório de aprendizagem” (Ibidem).

Posteriormente, graduou-se em história e fez muitas formações continuadas para a Educação Especial. Afirma que, “em tudo precisamos ser muito bons, mas na educação precisamos ser melhor ainda, eu sempre repensei minhas práticas, não tinha uma noite que não pensava o que eu fiz para promover meu aluno” (FALA DA PROF. SANDRA SOUZA, 2020).

Especializou-se em Formação Sócio Econômica do Brasil, Educação de Jovens e Adultos e em psicopedagogia. Nesta última se deram os contornos da sua atividade prática.

Fez cursos de formação continuada para o AEE e trabalhou por quatro anos na primeira sala multifuncional aberta no município, a partir dessa época a professora Sandra percebeu que “não pode existir a educação sem esse atendimento, sem esse fazer pedagógico que pode dar vida ao ensino”, por isso, sua principal meta quando chegou à coordenação da Inclusão na SME foi abrir e implantar novas salas de AEE.

A Professora Sandra também passou pelos paradigmas segregação, trabalhando na Escola Especial, Integração, convive e acredita na Inclusão. Enfatiza que “todo o contexto vivenciado e as formações acadêmicas a levaram a repensar sua responsabilidade social e contribuir com a formação das crianças e jovens e que só assim, elas poderão dar respostas a esse mundo tão desigual” (Ibidem, 2020).

Eu sempre olhei para as possibilidades do meu aluno, nunca para as limitações, trabalho com reforço positivo, nunca reforcei o negativo, sempre olhei o que ele traz no seu conhecimento, preciso conhecer sua trajetória por isso sempre comecei com o relato de caso do meu aluno, o olhar que todos que estão à sua volta tem sobre ele (FALA DA PROF. SANDRA SOUZA).

A professora planejou e conduziu os dois cursos, que nasceram de um diagnóstico realizado entre os próprios docentes, quanto à realidade das salas de AEE e que foram apresentadas na problemática da presente pesquisa. Em entrevista, cedida aos 17 dias do mês de julho de 2020, a mesma relata que o coordenador local, junto que a equipe pedagógica da SME estabelece metas e um plano de ação interno para cada coordenação.

No caso da Educação Especial, sob orientação do MEC e da SEE são traçadas metas como acesso do estudante com participação e aprendizagem no ensino comum, a oferta do AEE que inclui o atendimento do professor de apoio e do estudante da Educação Especial, a continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino. Enfatiza que,

[...] precisa ter a preocupação do acesso com condições que promovam aprendizagem significativa, amparado por ações como flexibilização curricular, da avaliação de acordo com as especificidades e a transversalidade da modalidade de Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica (PROF. SANDRA SOUZA)

Dentre as ações estão também a formação continuada dos professores para o AEE, o acompanhamento, avaliação e aperfeiçoamento das ações implementadas das unidades escolares garantindo a eficiência do processo educacional dos alunos.

A professora Sandra enfatiza que,

[...] objetivo é que os professores façam um trabalho significativo na vida dos estudantes, possam implementar ações e garantir que esse aluno avance na aprendizagem, no desenvolvimento das habilidades e o reconhecimento de que ele não está ali só para se socializar mas para complementação da educação básica que é direito em sua vida (IBIDEM).

Quanto ao financiamento, os cursos foram executados com custos mínimos, uma vez que os módulos caminharam conduzidos por profissionais lotados na secretaria, convidados e por cursistas que dominavam os assuntos. Segundo a professora Sandra,

Nos planos de ação das metas municipais há provisão financeira para formação continuada, discussão entre os pares para realização da formação, porém a prestação de contas cabe a outro setor. Esporadicamente em palestras, há contratação de pessoas, mas no tocante aos dois cursos em questão, somente complementação de carga horária extra para servidores internos que ajudaram na realização dos cursos (FALA DA PROF. SANDRA SOUZA, 2020).

O primeiro (2017), dividido em dez módulos, totalizou quarenta horas (40), “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva”, trouxe na apresentação do seu projeto o conceito de a inclusão, como “um processo complexo que abrange diferentes dimensões, sejam ideológicas, socioculturais, políticas e econômicas” (SOUZA, 2017, p. 4).

Envolveu as relações no que diz respeito a

[...] sentimentos, significados, necessidades e ações práticas, sugerindo que o ponto de partida para a educação inclusiva é o coletivo, a escola, a classe comum, onde todos os alunos, com necessidades educativas especiais ou não, precisavam ter acesso ao conhecimento, cultura e conhecimento no aspecto pessoal e social (SOUZA, 2017, p. 4).

A proposta inicial do projeto recomendava que,

[...] para ser inclusiva é preciso que a escola adote um currículo realmente inclusivo, que aceite a responsabilidade do progresso de todos os alunos, substituindo o modelo tradicional somativa por formativa¹⁴ e que acima de tudo reelabore as práticas de forma coletiva por meio de grupos de estudo e formação continuada, tendo o AEE como fio condutor do processo (SOUZA, 2017, p. 4).

Os conteúdos foram escolhidos com o objetivo de dotar os profissionais de fundamentação teórica, capaz de articular teoria e prática pedagógica com capacidade de análise crítica, de forma a minimizar os obstáculos do ensino e da aprendizagem, ou seja, na perspectiva de oferecer autonomia aos professores.

Abrangeram contextos históricos, filosóficos e políticos da Educação Inclusiva; avaliação crítica das diretrizes educacionais do município de Quirinópolis, para a Educação Especial; compreensão do que é o AEE, das habilidades necessárias à função; identificação do sujeito de AEE; *como ser e adaptações* necessárias à escola inclusiva; o plano do AEE com suas práticas pedagógicas e flexibilizações necessárias, finalizou com oficinas de especificidades conforme contexto do cursista e resenha de aproveitamento.

Durante o curso em oficinas elaboraram-se estudos de caso e planos individuais que deveriam ser feitos em consonância com o AEE e, com isso, foi possível aprofundamento teórico, sobre as especificidades e identificar como esse trabalho vem crescendo e notificando resultados louváveis que mereciam compartilhamento (SILVA; SOUZA, 2018, p.26).

O resultado, especialmente das oficinas, em grupo, foi publicado pelos cursistas no Seminário de Ensino Pesquisa e Extensão (SEPE) da Universidade Estadual de Goiás, Campus Quirinópolis e, posteriormente, registrado por Silva e Souza (2018, p. 22-43) em um capítulo do livro *Vozes da Educação*.

Ao todo foram sete apresentações, sendo cinco na forma oral e dois em banners. Dentre os temas trabalhados destacam-se Transtornos do Espectro Autista (TEA) associado à Deficiência Intelectual (DI), Baixa Visão, Autismo severo que está aprendendo Língua Brasileira de Sinais (Libras), Letramento com lúdico para pessoas com Deficiência Intelectual no meio rural, a Surdez, enfatizando o português como segunda língua e, da Neurociência como agente de transformação social (SILVA; SOUZA, p. 2018, 23).

¹⁴ A avaliação da aprendizagem, por muitas vezes, ainda é tida como o simples ato de aplicar provas e testes no final de cada bimestre para assim, poder se somar à nota obtida para cada aluno. Dessa forma, para se efetivar uma proposta de ensino mais aberta e crítica, é necessário mudar as práticas de avaliação, transformando-as de forma contínua, formativa, na perspectiva do desenvolvimento intelectual do aluno. O importante é estabelecer um diagnóstico correto para cada aluno e identificar as possíveis causas de seus fracassos ou dificuldades visando a uma maior qualificação e não somente uma quantificação da aprendizagem. (RABELO, 2015, p. 159).

Relatos de experiência, construídos com aprofundamento teórico, conceitual e que, segundo as autoras idem (2018, p. 23), “chamou a atenção das coordenações e, especialmente, do Estágio Supervisionado, por apreender o quanto à ação poderia ajudar professores e acadêmicos, futuros docentes, a perceberem em suas práticas os desafios, mas também, as possibilidades da inclusão”. Atilamento notado durante as apresentações no SEPE.

Resultados que se consagram em um novo marco na Educação Municipal de Quirinópolis que vislumbrando a excelência de ser cada vez melhor, tem investido em reabertura das salas multifuncionais, orientações específicas às equipes pedagógicas, elaboração e execução de cursos de Formação Continuada para os professores do AEE, de apoio e demais profissionais envolvidos na Educação e quanto aos discentes, acompanhamento no desenvolvimento e aprendizagem, triagem e orientações para encaminhamentos de avaliações técnicas que, com certeza, nortearão melhor os atendimentos (SILVA; SOUZA, p. 2018, 41).

A finalização desse curso, inspirou a elaboração do projeto de “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, com carga horária de 120 horas e o sonho da finalização com um livro que pudesse implicar em novas percepções/concepções e práticas dos cursistas egressos.

Da mesma forma, esse curso também foi organizado e coordenado pela professora Sandra Augusta, formação continuada direcionada a professores de AEE, e de apoio das Escolas municipais de Quirinópolis. Com os mesmos objetivos do curso de 2017, mas com o diferencial da ampliação de conteúdos e a participação efetiva dos professores de AEE nos temas trabalhados, sendo que alguns participaram ora como cursista, ora como palestrante.

Este curso foi dividido em doze módulos, mais atividades complementares de orientação para escrita do capítulo de livro (optativa). Ampliou-se discussões como a importância da formação continuada; o perfil do professor inclusivo e habilidades; a inclusão no AEE; Práticas de AEE; Atualização sobre as Diretrizes Educacionais de Quirinópolis para a Educação Especial; Identificação e características das barreiras de comunicação que interferem no desenvolvimento educacional; Causas e fatores internos e externos que interferem no desenvolvimento da criança; Educação Inclusiva inserida no PPP da Escola; A escola inclusiva/Educação de qualidade para todos. Especificidades mais comuns no AEE, com seus conceitos, diagnósticos, formas de avaliação e ações metodológicas, características e estratégias específicas nos atendimentos.

Após o estudo das especificidades foi montado grupos de apresentação em que, cada equipe deveria se aprofundar mais sobre o tema, buscando conhecer mais sobre o histórico,

conceitos, políticas públicas, materiais pedagógicos que já vinham sendo utilizados nas salas de AEE e/ou implementados durante o curso e a finalização com a exposição teórica e prática do estudo. Ao final todos os grupos expuseram, compartilhando o aprendizado na forma de seminário e troca de experiência. Esses temas se tornaram os capítulos de um livro organizados pela professora Sandra e pela pesquisadora.

Para a escrita do livro (no prelo)¹⁵, com 10 capítulos já finalizados, e outros cinco em andamento, faltando apenas ajustes e publicação, foi proposto a escrita de relatos de experiência por unidade escolar, após levantamento de caso específico em que os estudos deveriam ser acrescidos nos seus conceitos, contexto histórico, políticas públicas, estudo de caso, plano individual do aluno e todas as práticas pedagógicas possíveis construídas durante o curso de forma individual e grupal de uma determinada especificidade.

Experiência gratificante, principalmente porque não era obrigatória a participação na escrita do livro, pois poder-se-ia optar por um relatório final, conjugava parte complementar do curso, mas dos oitenta inscritos houve participação ativa de cinquenta um cursistas. A orientação para a pesquisa e escrita ficou a cargo das organizadoras, se reuniam disciplinarmente toda quarta feira na UEG/NUPED, fato que agregou excelentes resultados ao curso.

O resultado dos dois cursos de forma mais aprofundada, foi analisado nas entrevistas com quatro egressas, que objetivou verificar as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e os discursos e práticas pedagógica no AEE dos egressos cursistas, verificados na seção seguinte.

¹⁵ SILVA, Delvania dos Santos Freitas; SOUZA, Sandra Augusta de Lima. **Práticas de Educação Inclusiva no contexto da Formação Continuada.** (Org.) 2020.

SECÃO III

O AEE NAS ESCOLAS DE QUIRINÓPOLIS-GO: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS

Pensar é sempre seguir a linha de fuga do voo da bruxa. [...]com seus movimentos e suas velocidades infinitas, furiosas. O mais das vezes, esses meios não aparecem no resultado, que deve ser tomado em si mesmo e calmamente. (DELEUZE; GATTARI, 1996, p. 18).

A Formação Continuada em Quirinópolis, nos últimos três anos, tem proclamado a necessidade de autonomia docente, no sentido de *aprender a aprender*, e, observou que esta somente acontece a partir do conhecimento construído na articulação entre teoria e prática, como enfatiza Demarchi; Rausch (2015, p. 11),

[...] a teoria e prática não pode ser vista como um simples deslocamento da teoria aprendida na universidade para a escola, mas sim, como um deslocamento imbricado pela tomada de consciência, pesquisa, diálogo e reflexão. A prática precisa ser compreendida também como uma fonte de conhecimento, caracterizada pela interpretação, recriação e transformação.

Independentemente de ser inicial ou continuada, na formação, é importante registrar que à medida que o professor aprende a pesquisar, se autoavaliar e a refletir acerca da própria prática, onde quer que ele esteja, se constrói conhecimento e se gerencia conflitos.

A autonomia profissional é uma construção que fala tanto da forma pela qual se atua profissionalmente como dos modos desejáveis de relação social. É que a autonomia não é uma definição das características dos indivíduos, mas a maneira com que estes se constituem pela forma de se relacionarem. [...] a construção da autonomia, atravessada por valores e responsabilidades é, também, uma forma de construção, desenvolvimento, questionamentos e reflexões sobre a própria prática docente, transformada, principalmente, a partir de um contexto cooperativo, envolvendo, diferentes sujeitos autônomos (CONTRERAS, 2002, p. 197).

Nessa perspectiva, apoiou-se a pesquisa, ou seja, uma análise aproximada dos ganhos de autonomia da prática nas escolas, a percepção dos cursistas egressos quanto aos conceitos e princípios adotados no e para o AEE com a formação continuada, as implicações/repercussões nas percepções/concepções das professoras entrevistadas, uma amostra dos discursos e práticas adotadas concebendo empoderamento do professor da Educação Inclusiva.

Verificou-se, então, o modo de ser do professor de AEE, a permanência/resistência do seu discurso, como afinidade compreensível, posta no formato de pluralidade de elementos a empoderar-se, de forma que este *empoderamento*¹⁶, seja compreendido como sinônimo de autonomia e emancipação, de “saber que se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso” (FOUCAULT, 2008, p. 204).

A afirmação, permeada pela fala de Foucault, baseou-se no fato de a participação efetiva ocorrida, nos dois últimos cursos para a Educação Inclusiva, organizados em discussões teóricas e práticas, em que se buscou entender que, as Políticas Públicas existem tanto, encobertas no discurso do politicamente correto para sua legitimação, como abarcada pela maioria dos agentes que compõem o Sistema Educacional.

Porquanto, a análise realizada avilta a formação às avessas do disfarce, como apropriação do conhecimento/poder provocado, mas que, reconhecidamente, pode vir a se dispersar na prática, pois esta é provocada o tempo todo pela conjuntura da lógica mercadológica, justificando a avaliação dos avanços e retrocessos observados no AEE.

Cuidou-se de perceber a formação como autoavaliação, uma forma de repensar as experiências vividas nos níveis da educação básica até a superior e na formação continuada, além de propor desenvolvimento em simultaneidade às crises, num processo reflexivo, motivador com inovações que atentassem para a realidade dos envolvidos. Análise que, foi produzida na materialidade plural de professores que estão nas salas de AEE, agentes que as conduzem, por meio de suas funções enunciativas que, em Foucault, significa “função de existência, que implica trabalho, e existência que remete aos sujeitos humanos, assim, quem trabalha são os sujeitos que ocupam diversos cargos e funções” (GASPAR, 2015, p. 117).

Função de Existência que segundo Foucault (2008, p. 31) se preocupa com a análise do seu campo discursivo, uma vez que

[...] a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação excluí.

¹⁶ Empoderamento é a ação social coletiva de participar de debates que visam potencializar a conscientização civil sobre os direitos sociais e civis. Esta consciência possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para a superação da dependência social e dominação política. Disponível em: <https://www.significados.com.br/empoderamento/> Data de acesso: 17 de janeiro de 2019

Para tanto, a singularidade, os desafios e as condições de existência das salas de AEE, ou mesmo da educação inclusiva, foram analisadas no sentido de abranger os enunciados que as entremeiam, buscou compreender suas formações discursivas. A partir da fala dos participantes, dos referenciais e documentos utilizados como fonte de dados, e registradas no PPP das escolas, que representa o lugar, o jeito de ser e viver na profissão, conjugou-se o que Foucault (2008, p. 56) aferiu como “conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”.

Nesse contexto, o papel da formação continuada e das relações criadas a partir dos saberes aperfeiçoados nos mesmos, ou seja, “a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto”. (Idem, 2008, p. 37). E, assim, compreender que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta e o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Lutas e discursos que se tornam característicos dos docentes que se apoderam da Educação na Perspectiva Inclusiva na tentativa de romper com os paradigmas que sustentam a homogeneização das pessoas e que, mesmo ao reconhecer os avanços/retrocessos dos processos e relações, adotam-nas constantemente em sua profissão.

A pesquisa apontou que apesar dos retrocessos, avanços também podem ser verificados, a cautela está em perceber que, dificilmente, haverá consenso nos discursos e que a ausência de concordância pode ser aproveitada para pôr a perder a efetividade da hipótese de inclusão. A análise do discurso, nesse sentido, ajudou a fazer a ponte, na discussão do item seguinte.

3.1. Avanços/retrocessos do AEE no Município de Quirinópolis

Avanços e retrocessos sobre o AEE em Quirinópolis são avaliados concorrentes às políticas públicas condizentes à sua compreensão e desenvoltura. Presume-se antagonismo conforme a constituição das políticas públicas em que uma lei caminha de forma a desautorizar outras, ou seguir conforme interesses de setores, o que permite ao sistema fazer conforme lhe convém, possibilitando prerrogativas divergentes quanto à existência, oferta e resultados da Educação Especial nas redes de ensino.

O que viria a ser no município, nasce como instituição não governamental, filantrópica e pouco tempo depois, com o objetivo de “ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua

integração, social”, confirmando o exposto na Portaria Interministerial nº 186/78 (BRASIL, 1978, cap. I, art. 1º, inciso I) e que condiz com a época de implantação da *Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa (1981)*.

Instituição que, em consonância com as diretrizes, faria o encaminhamento de estudantes público da educação especial para atendimento especializado com base no “diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional” (BRASIL, 1978, p. 1).

O enfoque era assistencial, terapêutico e educacional, que persiste até os dias atuais. São concepções que estão arraigadas no cotidiano das instituições e pessoas, conforme rege suas compreensões de normalidade e anormalidade nos meios sociais, com ênfase nos aspectos clínicos/médicos e educacionais, sendo estes, que definiram, ao longo da história, a forma de atendimento da pessoa com deficiência, quer seja em ambientes de segregação e/ou escolar.

Outras normativas, e, muitas delas, já descritas no decorrer da pesquisa, acompanharam esse processo, mas foi a chegada e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), em 2006, que deram notoriedade à presença da Educação Especial na Educação Básica, sendo possível, até o momento, localizar os itens referentes às suas demandas nos pregões de 2008 nos espaços escolares. Materiais que consistiam em jogos pedagógicos, jogos adaptados, livros paradidáticos, recursos específicos, mobiliários adequados e outros.

A Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, elegeu as salas de recursos, com a caracterização de “multifuncionais”, e os centros de atendimento educacional especializado como os espaços da oferta do atendimento especializado, todavia, essa qualificação iria denotar concepções diversas, ou equivocar o entendimento do que seriam as experiências de inclusão deste público nas instituições educacionais.

Definidas por Oliveira (2006, p. 16), antes da publicação do Decreto nacional de 2008, que institui o AEE, como “Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado”, e que se caracterizou como

[...] uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

A política de oferta do AEE, desde o princípio, orientava sobre as atividades curriculares específicas que seriam desenvolvidas no espaço ora nominado de sala de Recursos Multifuncionais, tais como: o ensino da Libras, o sistema Braille e o Soroban, a comunicação alternativa, o enriquecimento curricular, dentre outros. Bem como, quaisquer outros recursos que demandados, deveriam ser disponibilizados dentro da própria classe comum, como, por exemplo, os serviços de tradutor e intérprete de Libras e a disponibilidade das ajudas técnicas e tecnologias assistivas, entre outros (OLIVEIRA, 2006).

Ressaltava-se que o AEE, na Educação Básica, não poderia “ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas constituir conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos” (OLIVEIRA, 2006, p. 15).

Entretanto, nos anos seguintes em que seriam constituídos os procedimentos específicos ou adaptação dos sistemas da política ofertada pelo estado, antes mesmo que os professores acordassem sobre a inclusão, eis que surge uma nova proposta, de duplicidade de matrículas nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva em Educação Especial e começa-se a ignorar o que deveria ser oferecido no sistema comum de ensino.

Tais procedimentos foram reforçados pelos documentos nacionais seguintes, o Decreto nº 6.571/2008 e a Resolução 04 de outubro de 2009, que com a aprovação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), foram tomados como *locus* prioritários do AEE, recebendo apoio técnico e financeiro, cuja admissão, agora ocorre com outra natureza, não mais substitutiva, mas com o desenvolvimento de ações tomadas de forma complementar e/ou suplementar. Nessa perspectiva, as instituições especializadas, se organizaram como Centros de Atendimento Educacional Especializado e passaram oferecer as ações destinadas ao público da educação especial (OLIVEIRA, 2006).

A possibilidade de oferta quer seja na rede comum ou nas escolas especiais, ofereceu aos sistemas a opção de resguardar e promover a manutenção de instituições e práticas arraigadas historicamente. Assim, o que comprovadamente, funcionaria como foco de mudança, perde-se a partir de uma “pequena” ressalva (*preferencialmente*) presente nos documentos.

O que fora proposto na LDB 9394/96, que já dispunha sobre o AEE gratuito aos estudantes da Educação Especial, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e passaria a ser aplicada na rede comum de ensino, espaço e recursos públicos, ganha dubiedade de

compreensão e passa a ser executado da mesma forma. (Redação mantida na Lei nº 12.796, de 2013 e pela Lei 13.005/2014).

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, *preferencialmente* na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014. Grifo nosso.)

O enunciado *preferencialmente*, era contrário entre as pessoas que defendiam a Educação Inclusiva, porém, desde o Plano Decenal atendia aos interesses das escolas especiais que viam nas mudanças paradigmáticas o fechamento das suas instituições e a complexidade dessa mudança. E, assim, durante a luta de forças políticas, no processo de influência destacado por Ball (2009), manteve-se o termo e a dubiedade da lei, que neste aspecto manteve aberto o canal de financiamento das instituições filantrópicas de Educação Especial com recursos públicos, sob a justificativa de que elas ofereceriam o AEE e subsidiaria a formação de docentes para o trabalho nas escolas comuns.

Nestes termos, analisa-se que deveria existir concomitante à criação de uma lei, um programa que pactuasse a exigência de resultados, anterior às novas propostas de mudanças. Fato observado é que a inexistência de uma política municipal que cobrasse das instituições educacionais a perseverança da educação especial em seu interior, ou seja, dentro das escolas comuns, abriu-se uma lacuna para a permanência das instituições de educação especial existentes, logo não assegurou a inserção e a permanência do estudante público da educação especial nas instituições escolares comuns, fragilizando a busca pela inclusão.

Ao contrário, regularizou o benefício existente de se poder matricular os estudantes da educação especial nos CAEE, escolas especiais e afins, com financiamento público. Ilustra-se aqui, como uma palavra, uma vírgula, uma mudança de posição destas, impressas no discurso da lei é capaz de modificar e até mesmo minimizar conquistas históricas de grupos sociais, assim, a garantia defendida como uma indicativa, uma opção o *preferencialmente* foi capaz de assegurar suas permanências, neste espaço.

Sob outra perspectiva, a própria escola comum não conseguindo dirimir a *sentença/incumbência* de ser inclusiva, de não investir na implantação do AEE e formação continuada neste sentido e estabelecer uma rotina de atendimento, passa-se a incentivar a família a manter seus filhos nos CAEE, fortalecendo a prerrogativa estabelecida na lei do

“encaminhamento de exclusividade quando a escola não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao seu bem-estar”. (BRASIL, 1999, p. 7); os fins justificando os meios.

Até o final de 2019 os alunos do AEE, nos CAEE eram matriculados, de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e de 2011 que considerava, dupla matrícula, uma na escola comum e outra no AEE, conforme já fora dito anteriormente. A outra alternativa para as escolas especiais, no quesito preferencialmente, era a permissão que seu espaço substituísse a escola comum, em alguns projetos, como é o caso do ASI e Refazer. Dessa forma, eles não eram contados no censo que mostra a evolução de matrículas escolar. Para o INEP esses alunos não existiam e, automaticamente, também não haveria repasse de verbas do FUNDEB. O financiamento de sua permanência na escola era feito, no Estado de Goiás mediante Sistema de Gestão Escolar (SIGE) e contados apenas internamente.

As novas diretrizes de 2020, volta-se a repetir, não são objetos da pesquisa, mas por inferir nos dados da pesquisa, voltam esses estudantes para o processo de escolarização, passam a ser computados na Educação Especial de Jovens e Adultos, com ciclos em fase de implantação e os mesmos terão que se integrar a novo sistema cíclico, de quatro anos, fazer avaliação escrita, com tempo de permanência e de conclusão dos seus estudos; futuro incerto.

O fato recorrente é que, a complexidade e a tramitação da formulação das políticas públicas até sua execução, com suas relações e interferências possibilitam diferentes rumos nas agendas propostas inicialmente, e na Educação os trâmites tendem a não concretizar as propostas iniciais, como é o caso, por exemplo, da Inclusão na escola comum.

Apesar da pretensão de um processo de mudanças na forma de organização e atendimento oferecidos à população pela educação especial, conforme recupera Kassar; Rabelo, (2011, p. 3), para as quais

[...] a partir da década de 1990, vários espaços públicos foram fechados, principalmente as classes especiais e as oficinas pedagógicas, sendo que em algumas localidades as classes especiais foram substituídas por salas de recursos, concebidas como espaços menos segregados. Também as instituições especializadas foram alvo de críticas. Surgidas originalmente separadas das escolas comuns, muitas instituições possuíam o ‘quadro clínico’, formado de profissionais da área da saúde com o objetivo de habilitação/reabilitação dos alunos, e a ‘parte pedagógica’, que deveria ser formada por professores especializados e que se ocupava do ensino de atividades de vida diária - AVD.

Destarte, para os estudiosos da área, o entendimento era que, em um primeiro momento, os centros poderiam oferecer o atendimento nas formas relacionadas “tanto à prestação dos serviços de reabilitação quanto à educação” (KASSAR; RABELO, 2011, p. 6). Entretanto, conforme acentuavam-se as buscas pela construção de propostas mais reais de inclusão, passou a “identificar na educação especial um olhar pedagógico/educacional e escolar” (Idem, 2011, p. 8), ou seja, na tentativa de avançar, as próprias instituições especializadas se organizaram e buscaram suprir essa necessidade e, então, se propuseram transformar-se em centros, tentando ressaltar seu caráter pedagógico em detrimento do clínico de habilitação/reabilitação. (KASSAR; RABELO, 2011).

Assim, até o final de 2019, o resultado desses avanços/retrocessos conceituais, no tocante a sua aplicabilidade (função), no *CAEE* de Quirinópolis está registrado no seu PPP (2019, p. 3):

O Centro de Atendimento Educacional Especializado, elabora esta proposta educacional, que sem dúvida, muito contribuirá para as áreas de desenvolvimento *cognitivo, social e afetivo*, uma vez que estes são os quesitos primordiais para a vida escolar das pessoas com deficiência. [...] oferece *AEE na área de Desenvolvimento Cognitivo e Projetos: Refazer e ASI*¹⁷, considerando seu *caráter funcional*, contemplando todos educandos, bem como, trabalhos de orientação social e familiar. [...] Nessa mesma diretriz, atendemos os educandos que apresentam um comprometimento intelectual acentuado e ainda não foram encaminhados para rede comum de ensino, necessitando do atendimento nos projetos Refazer e ASI – Autonomia, Socialização, Interação. (Grifo nosso).

Ao analisar o contexto identifica a presença de enunciados marcados por termos com origem na matriz funcionalista que alimenta o caráter assistencial em detrimento do pedagógico, as preocupações apresentadas estão relacionadas com a preparação para a vida em contextos sociais e familiares, sem preocupação com a escolarização. Evidencia-se uma construção na qual se realizam adaptações e não a construção de um fazer pedagógico alimentado por uma outra matriz epistemológica, que seja capaz de superar a funcionalidade e apontar para a potência dos sujeitos, que são múltiplas. Desta forma, há um jogo de palavras, o que requer considerar, que

[...] não são as palavras, frases, ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seus *corpus* quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no ‘diz-se’, distribuindo-se, dispersando-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 1991, p. 29).

¹⁷ ASI - Autonomia, Socialização, Interação.

Ainda, não se pretende ofertar AEE a todo público da educação especial, pois foca apenas naquele referente à deficiência mental. Muito do que constitui os CAEE fora estabelecido conforme a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 e pela Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, em que a educação especial passou a ser entendida como uma modalidade de educação escolar, ou seja, como parte de:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, *em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns*, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, art. 3º. Grifo nosso).

Kassar; Rabelo (2011, p. 10) advertem que nesse caso,

[...] existe dupla conotação de atendimento educacional especializado: concomitante ao ensino comum (tomado como apoio), e algo que pode vir a substituir a escolarização dos alunos com deficiência, podendo ser prestado em ‘classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e atendimento domiciliar’.

Ao considerar a interdiscursividade¹⁸, nesse caso, remete a “deixar que aflorem as contradições, as diferenças, inclusive os apagamentos, os esquecimentos: enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso”, afirma Fischer (2001, p. 212), contudo, em se tratando da inclusão não é o que geralmente acontece.

Legado que não foi diferente em Quirinópolis, conforme registram as políticas públicas elaboradas para AEE no município, seguindo as Diretrizes Educacionais do Município de Quirinópolis para a Educação Especial, regulamentada em dezembro de 2013. Foi construída com base nas políticas apresentadas até o momento¹⁹, mas, especialmente, atendendo a Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para

¹⁸ Concepção que afirma haver relação de um discurso com o outro, sendo o sentido retomado pela comunicação ou pelas práticas sociais, que se efetiva entre sujeitos, em alguns casos, entre o autor e o leitor. <https://www.dicio.com.br/interdiscursividade/> Acesso em: 07 de abril de 2020.

¹⁹ As atuais Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica são as instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, com fundamento no Parecer CNE/CEB 17/2001, complementadas pelas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 4/2009, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 13/2009), para implementação do Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011 que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

o AEE, modalidade Educação Especial; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, 2013, que trouxe logo em sua apresentação a demarcação de que,

[...] um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. O direito universal deve ser analisado isoladamente em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais a educação incide decisivamente (BRASIL, 2013, p. 7)

A dignidade humana é o fundamento da Educação como direito subjetivo²⁰, segundo Santos, (2019, p. 4) “é necessário investir desigualmente entre desiguais, ampliando as possibilidades dos mais vulneráveis superarem os condicionantes históricos que os fizeram vulneráveis”. Premissa que não se configura na Educação especial, quando esta se adere ao modelo de segregação, ou sem qualquer relação lógica e independente do currículo da Educação Básica.

O objetivo deste atendimento é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos de acessibilidade e realizar atividades pedagógicas específicas que promovam seu acesso ao currículo. Este atendimento não substitui a escolarização em classe comum e é ofertado no contraturno da escolarização em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola pública *ou em centros de AEE 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, 2013, p. 6 . Grifo nosso).

No município de Quirinópolis, o AEE não substitui a escolarização em classe comum, mas se manteve a possibilidade de sua oferta acontecer no CAEE, sem qualquer conexão com a escola comum, então escola segregacionista. A instituição é conveniada com as SEE e SME e seus relatórios de evolução dos estudantes não são encaminhados e/ou verificados por nenhuma das redes. Sua estrutura organizacional obedece a Resolução N° 4 do CNE/2009, até então.

²⁰ O direito subjetivo consiste nas prerrogativas conferidas pelo ordenamento jurídico aos indivíduos. Assim, sempre que uma previsão do direito objetivo ocorre de forma concreta, a norma incide sobre os indivíduos envolvidos e eles passam a ser titulares de direitos subjetivos. Portanto, o direito subjetivo é o resultado da incidência de uma norma jurídica a um fato jurídico. Disponível em: <https://www.significados.com.br/direito-subjetivo-e-subjetivo/> Acesso em: 06 de abril de 2020.

O acesso e a permanência dos estudantes no CAEE não estão interligados às condições de aprendizagem da rede comum, não existe uma política de articulação entre ambas, o que favorece a ausência de parceria entre as instituições, criando condições para que coletivamente avaliem as ações realizadas. De acordo com informações presenciadas na convivência com os setores organizacionais das escolas quirinopolina, demarca-se esse aspecto como uma das implicações das políticas adotadas; outro, se relaciona ao cuidado com os investimentos públicos que poderiam ser empregados em infraestrutura, tecnologia, valorização do professores da própria rede municipal de ensino, contudo são negligenciados pelos poderes públicos, deixando que a sua utilização restrinja apenas aos convênios de fornecimento de servidores.

Fato que exime e/ou atenua a responsabilidade de as escolas comuns do município de não ter suas próprias salas de AEE, e, até mesmo de recusar matrícula de estudantes da Educação Especial, com diagnóstico, que precisam de apoio e do atendimento; de forma disfarçada/sugestiva as encaminham para outras escolas que já possuem o AEE, ou até mesmo para o CAEE.

Contexto que, provavelmente, se tornará procedente em curto espaço de tempo, reflexo da política pública goiana adotada para 2020-2022. Com a chegada do atual governo ao poder (2019), o Estado voltou a seguir a Resolução CEE N. 07, de 15 de dezembro de 2006, que estabelecia normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial em seu sistema educativo. Já houve outras diretrizes aprovadas depois desta, porém foram suspensas, consideradas ultrapassadas, pelo governo, que passou a construir novas diretrizes para 2020-2022.

Peripécia notada logo de início de 2019, pelas redes que sentiram as mudanças negativas e, inclusive, foram alvo de investigações instauradas pelo Ministério Público Federal (MPF), da cidade de Rio Verde-Go, registradas sob o Inquérito Civil (Autos nº 1.18.003.000392/2019-13), conforme registrou o próprio MPF em seu canal de imprensa, aos 12 dias do mês dezembro de 2019.

[...] Para apurar notícia divulgada pela imprensa de que a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc) planeja alterar as diretrizes de inclusão e integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino estadual, com possíveis impactos negativos na alocação de professores de apoio. O objetivo das investigações é assegurar que políticas públicas de integração social de pessoas com deficiência não sofram retrocessos.

Registrou-se, ainda, o MPF que, requisitada a manifestar-se sobre o caso, a Seduce informou apenas que as diretrizes, não atendiam mais às suas necessidades. No entanto, não apresentou os motivos pelos quais estariam defasadas, tão pouco quais seriam as necessidades a serem contempladas, nem quais diretrizes seriam potencialmente atingidas e de que forma (RIO VERDE-GO/MPF, 2019, S/P). Nesse sentido, acrescentou,

[...] eventuais alterações nas políticas públicas devem não só evitar colocar em risco os avanços obtidos até o momento, mas assegurar e aperfeiçoar a inclusão e integração das pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Além disso, esclarece que quaisquer novas diretrizes devem estar de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência/2015. (RIO VERDE-GO/MPF, 2019, S/P)

Nas escolas, outro reflexo desta situação, se trata das divergências quanto aos critérios de escolhas/encaminhamentos dos estudantes que não são da Educação Especial para as salas de AEE. Muito antes de uma adaptação na sala regular, o professor faz um prognóstico (sabendo ser inadequado), solicitam atendimento de crianças apenas por se encontrarem abaixo da média em idade/série.

Esses estudantes não retiram vagas de outros que dele necessitem pois, podem corresponder, segundo a diretriz municipal (2013), até 30% do quantitativo de estudantes matriculados no atendimento. Oliveira; Manzine, (2016, p. 568) afirmam que,

[...] o atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem não retira a vaga dos alunos considerados Público Alvo da Educação Especial (PAEE), no entanto, é necessário que políticas sejam criadas pensando em suas especificidades e no direito de uma educação com qualidade para todos.

Essa compreensão, ocorreu em 2016, mesmo com a existência de uma definição clara e objetiva da legislação, para a qual o AEE é destinado “a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011, p.16). A questão apresentada por Oliveira; Manzine (2016) apresenta-se manifesta em Quirinópolis a partir de 2006, face a presença em alguns documentos que orientavam a implantação das SRM, de definições como:

[...] um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de *alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente*, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, em três

grupos: alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica ou aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; alunos com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos; alunos que evidenciem altas habilidades/superdotação e que apresentem uma grande facilidade ou interesse em relação a algum tema ou grande criatividade ou talento específico (OLIVEIRA, 2006, p. 15-16. Grifo nosso).

Incluía, nesses grupos, alunos que enfrentavam dificuldades no processo de aprendizagem, devido a condições, distúrbios, disfunções ou deficiências, tais como, autismo, hiperatividade, déficit de atenção, dislexia, deficiência física, paralisia cerebral e outros (OLIVEIRA, 2006, p.16)

Demanda que favoreceu o *conflito aparente de normas*²¹, uma vez que, raras são as exceções em que não se atende estas especificidades no município. Na pior das hipóteses, são encaminhados pelos professores da sala regular, pelos pais e/ou responsáveis para serem avaliados. Docentes que, às vezes, no início chegaram a rejeitar o AEE, mas conforme vão percebendo os resultados, passam a encaminhá-los por condições adversas de suas dificuldades de adaptação, comportamentos e aprendizagem, como na leitura e escrita.

No caso das SRM em Quirinópolis, além das crianças diagnosticadas, anteriormente, por um técnico, existem muitas outras formas delas chegarem ao AEE. Por solicitação da professora regente, por solicitação dos responsáveis que de alguma forma já teve outro filho no atendimento, alunos que já frequentaram a sala em outra escola, a pedido do próprio aluno e outros, contudo, casos específicos como estes não são registrados no sistema de matrícula, pois para isso exige-se a presença de um laudo que comprove a especificidade e ajuste às normas.

Nem sempre todos conseguem ter acesso a um laudo, pois a rede pública de saúde não consegue atender a todos os encaminhamentos das escolas. Em alguns casos, levam-se até oito (8) meses para se conseguir uma vaga. Existem, ainda, outros casos em que a família se apresenta tanto quanto negligente, precisando buscar ajuda do Conselho Tutelar para que o façam ou para que se acelere a consulta médica na rede de saúde.

Mesmo sendo atribuição da SME, o encaminhamento para as Secretarias Municipal de Saúde e de Assistência Social, a demanda de estudantes com deficiência, com transtornos funcionais específicos e com dificuldade acentuadas de aprendizagem identificadas pelas

²¹ São situações antagônicas, ou melhor, conflito entre duas ou mais normas que parecem aplicáveis ao mesmo fato. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/conflito-aparente-de-normas/15948>

escolas, para serem atendidos por programas específicos de cada secretaria não acontece, já existiu a articulação de uma rede técnica de atendimento, mas conforme mudam-se os gestores, essas redes são destituídas.

Por outro lado, essa busca por laudo não condiz com a Nota Técnica nº 04 /2014/MEC /SECADI/DPEE para o Censo Escolar e a matrícula no AEE.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014, p. 3).

Registra, ainda, a Nota Técnica que,

Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, p. 3).

Porquanto, o fato do AEE, ser de cunho pedagógico, não poderia ser obstáculo ao registro no Senso Escolar, à matrícula e, principalmente, ao atendimento. A acessibilidade como condição de participação e aprendizagem é inerente ao estudante, independentemente de ter comprovado ou não deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

As Diretrizes do município de Quirinópolis, de 10 de dezembro de 2013, até o final de 2019, registram o objetivo de garantir a real inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de oferecer apoio aos alunos com transtornos funcionais específicos e àqueles com dificuldades acentuadas de aprendizagem, além de inquirir a importância da formação permanente dos professores, gestores, equipe técnica e comunidade escolar, afim de contemplar não só o aluno com deficiência, mas toda a turma (QUIRINÓPOLIS, 2013).

Mesmo supondo apoio a transtornos funcionais específicos²², (2013, p. 7), a diretriz os exclui afirmando que,

²² Os transtornos funcionais específicos se configuram em um conjunto de sintomas que provocam uma série de perturbações na aprendizagem do estudante. Ex.: dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia - e transtornos de atenção e hiperatividade.

[...] os estudantes com dificuldade de aprendizagem não são público alvo da Educação Especial, isto é, não serão assistidos de modo sistemático e individualizado pelos profissionais de apoio à inclusão ou serão público exclusivo do AEE, mas devem ser atendidos em articulação entre Educação Especial e a sala comum, [...] se a instituição já possuir profissionais de apoio estes educandos poderão se beneficiar da atuação desses profissionais (QUIRINÓPOLIS, 2013, p. 7).

Ao mesmo tempo que a diretriz garante o direito para todas as especificidades, ela exclui os sujeitos de direito. Em outro momento ela garante a oferta do AEE para atender às necessidades educacionais daqueles com transtornos específicos de aprendizagem, porém, não consegue disponibilizar o atendimento em todas as escolas, que deveriam se empenhar em constituí-las em seu PPP.

A diretriz de Quirinópolis ressalta os aspectos a serem contemplados no PPP da escola com AEE:

[...] que seja feito um diagnóstico da realidade, caracterizado quem são os alunos matriculados; que seja fundamentado legal, política e pedagogicamente; que seja descrito na gestão a relação de docentes aptos a interagir com o ensino regular; que seja informado as matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial de forma duplicada; que seja organizada a prática pedagógica do AEE de escola e descrita as condições de acessibilidade (QUIRINÓPOLIS, 2013, p. 13).

Elege ainda, o perfil e atribuições dos profissionais da Educação inclusiva, equipe multiprofissional do município, no entanto, nos últimos dois anos, esses profissionais, principalmente, os “professores de apoio à inclusão”, tiveram as exigências suplantadas, conforme fora terceirizando algumas atividades no município, os profissionais eram cedidos a outros setores e, muitos serviços gerais foram assumiam a função de professor de apoio.

Nos cursos, objeto da pesquisa, participaram várias pessoas que se enquadravam nestes parâmetros, tanto que, o primeiro curso de apenas 40 horas, foi de caráter emergencial, planejado muito para atender essa demanda. Pessoas extremamente esforçadas, mas que não se enquadravam nas exigências das diretrizes em vigor. Automaticamente o teor das atribuições dos profissionais da Educação Inclusiva se apresentaria em déficit e/ou comprometidos.

O contexto sinaliza o descaso dos gestores com a Educação, a precarização da mão de obra e a falta de respeito com o estudante. Não percebem a emergência e a sensatez em oferecer profissionais que possuam formação docente qualificada. A existência de profissionais que não estejam, ou abrigue a formação necessária, revela a falta de expectativa pedagógica em relação aos estudantes da Educação Especial, demonstra não haver perspectiva sua aprendizagem, é um

mecanismo de faz de conta, sob a responsabilidade do aluno, o que contradiz as políticas e diretrizes mais atuais, como por exemplo, a BNCC.

O Plano Municipal de Educação (PME, 2015-2025), aprovado pela Lei Nº 3.167/15 de 15 de junho de 2015, do município de Quirinópolis, elaborado em consonância com PNE, aprovado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, com previsão de duração por dez anos, por sua vez, traz em suas diretrizes,

I. erradicação do analfabetismo; II. A universalização do atendimento escolar; III. Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de toda forma de discriminação; IV. Melhoria na qualidade da educação; V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI. Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII. Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII. Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento as necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX. Valorização dos (as) profissionais da educação; X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, a diversidade e a sustentabilidade socioambiental (QUIRINÓPOLIS, 2015, p. 9).

Para tanto, propõe que as metas previstas sejam cumpridas no prazo de vigência do plano e ressalta-se a meta 4 do PNE nacional:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) aa 17 (dezesete ano com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (QUIRINÓPOLIS, 2015, p.16).

Ao todo são vinte e duas estratégias apontadas para a efetivação da meta, ressalta-se as 4.2 (idem, 2015, p. 16), de “garantir a oferta de educação inclusiva, sendo vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE”; a 4.14:

Estabelecer, até o final do ano de 2016, as políticas públicas da educação inclusiva garantindo critérios e a sistematização de equipes de profissionais qualificados na foram da lei vigente, para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, viabilizando o AEE e na rede regular de ensino (Idem, 2015, p. 18).

Finalmente, o 4.19, (Idem, 2015, p. 19), “institucionalizar, até o segundo ano de vigência deste PME, o Atendimento Educacional de Ensino nos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares da rede regular de ensino”. A ênfase nestas três estratégias se justifica face ao contexto apresentado, em que existe o discurso de novas propostas, porém, a política exige determinação dos gestores para que se cumpra anterior às novas demandas.

Isto posto, observou-se a mais recente demandas/retrocessos, que mesmo não sendo período de recorte da pesquisa, sobre as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino para os anos de 2020 a 2022 e confirmadas na Portaria N.º 0004/2020 – Gab/Seduc, anexa às diretrizes, que estabelece em Goiás, da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, da Gerência de Educação Especial, portaria esta que coordena as ações pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes público da Educação Especial, e, traz logo no início referência de mudanças quanto aos CAEEs que “passam a atender como *Escolas Especiais de Educação Básica, antigos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEE*, ou seja, uma volta ao contexto de segregação, por não apresentar contornos e sustentação necessária à educação para as diferenças. (Grifo nosso).

Assim, ao apresentar os avanços e retrocessos do AEE no município de Quirinópolis, muitas outras facetas poderiam ser apresentadas, entretanto, o objetivo maior era analisar as aproximações entre os princípios existentes e o que se tornou prática pedagógica nestes ambientes. Nas seções a seguir, por meio das entrevistas, com as egressas dos dois cursos, serão apresentadas suas concepções nesse aspecto, ou seja, a percepção constituída frente a formação continuada, uma aproximação entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e os discursos e práticas pedagógicas no AEE das cursistas.

3.2. Espaço de atuação dos professores de AEE em Quirinópolis e a permanente formação continuada

A descrição do espaço de atuação das quatro professoras, representam o universo do AEE em Quirinópolis em constante formação. Conseguiram por meio das entrevistas exteriorizar, o que permaneceu da formação continuada e como pretendem reverberar o aprendizado no meio em que estão inseridas.

As variáveis constantes na parte introdutória da pesquisa, no quadro 4, de demonstrativo das questões, segundo as funções exercidas pelos sujeitos do estudo, serviram de roteiro para este fim, juntamente com as referências bibliográficas e documental, em especial o PPP das

escolas, que demonstram seus espaços de convivência e o registro legal da forma como concebem a Educação Especial e Inclusiva.

A escolha dos professores para a pesquisa obedeceu aos seguintes critérios:

- a) Ter participado dos dois cursos;
- b) Estarem lotadas nas salas de AEE há mais de dois anos;
- c) Terem permanecido na atividade no ano de 2019.

Optou-se, ainda, por participantes de diferentes localidades, o espaço, em si, não era objeto da pesquisa, mas, neste caso, poderia ser aliado nas diferentes percepções dos egressos.

A identidade das professoras foram preservadas e como critério de identificação traçou-se um perfil conforme local de trabalho, faixa etária em que se encontram, tempo de atuação, se desenvolviam outra atividade, concomitante, ao cargo de professora de AEE e a formação de cada uma, ficando assim, conforme o TCLE assinado pelos participantes garantido o anonimato de suas identidades e, por essa motivação nominadas como Professora da Escola Rural (PER - **Maria**), Municipal Urbana (PEMU – **Ana**), da Escola Estadual (PEE - **Marta**) e CAEE (PCAEE - **Joana**), conforme apresentadas no quadro de nº 7 a seguir:

Quadro nº 7: Perfil das professoras de AEE participantes da pesquisa.

Participantes	Escola	Idade	Sexo	Situação funcional	Tempo de atuação o no cargo	Graduação	Pós Graduação	Atividade concomitante ao cargo
Maria (PER)	<i>Esc. Mul. Rural Polo Adélia de Freitas</i>	Acima de 50anos	F	Efetiva	3	Pedagogia	Psicopedagogia em Educação Especial	Bibliotecária e merendeira
Ana (PEMU)	<i>Esc. Mul. D. Pedro I</i>	Acima de 50anos	F	Efetiva	8	Letras e Pedagogia	Inclusão	Não
Marta PEE	<i>Colégio Estadual Neida Ferreira</i>	Acima de 50anos	F	Contrato temporário	3	Pedagogia	Educação Especial e Psicopedagogia,	Professora de apoio
Joana PCAEE	<i>CAEE Dr. Alfredo M. da Costa</i>	Acima de 50anos	F	Efetiva	3	Pedagogia	Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Inclusiva	Professora no ASI

Fonte: Autoria própria da pesquisadora, a partir das entrevistas com as professoras de AEE (2019).

Os cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, ao todo

atenderam efetivamente 80 pessoas, sendo, trinta no primeiro e cinquenta no segundo, porém muitos dos que fizeram, o primeiro curso, não participaram do outro. Ressalta-se que os professores de AEE todos participaram dos dois cursos, que em algumas escolas a SRM possui mais de um profissional, e destes 10 professores estavam lotados na função em 2017 e 2018 e permaneceram em 2019.

Ao comparar as listas de participantes, e dentre os que se enquadravam nas condições exigidas pela pesquisa, foram sorteados os professores de espaço heterogêneos, por acreditar que dessa forma poderia ser ampliada as concepções e implicações.

Assim, quanto às suas atuações, a professora Maria, trabalha no AEE da *Escola Municipal Rural Polo Adélia de Freitas*, começou em outra função, como merendeira, “possuía baixa escolaridade na época”, relata a professora, mas todos a incentivavam a estudar, e nas “horas vagas, após um trabalho e outro dentro da escola, gostava muito de ajudar os professores com aqueles alunos considerados mais difíceis”, fato que chamou a atenção dos colegas.

Antes mesmo de concluir o Curso de Pedagogia, fora convidada a trabalhar na biblioteca que, posteriormente, se tornou a sala do AEE. Foi responsável por vários projetos neste ambiente, sendo o mais notável a “colcha de leitura”, em que pegava estudantes com dificuldade de leitura e escrita e os ajudavam a aprender a ler, escrever e publicar na colcha o resultado dos seus trabalhos. Atualmente, compõe o quadro de servidores de apoio técnico e administrativo, como apoio pedagógico da escola e responde pelo AEE, com carga horária de 30 horas semanais e atende os alunos no mesmo turno da escola.

Nesse caso, o AEE só pode ser disponibilizado no mesmo horário porque a professora como os demais colegas, moram na cidade e vão de ônibus todos os dias e a escola só funciona a tarde. O deslocamento dos alunos da região para a escola é realizado pelos pais e/ou por veículos contratados pela prefeitura, com recursos do FNDE.

Por sua vez, a Escola em questão, segundo o PPP, (2019, p. 6), “foi criada para atender as necessidades das comunidades rurais da região a partir da Lei Municipal de nº 2.588 de 09 de dezembro de 2005 e autorizada a funcionar provisoriamente através da Resolução do Conselho Municipal de Educação de nº 0048 de 16 de outubro de 2006.

A Escola não possui matriz voltada para educação no/do campo²³, mas por estar localizada em área rural busca atender às suas especificidades, registra o PPP da Escola (2019,

²³A Educação do/no campo, é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais considerando sua diversidade e contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/educacao-no-campo/> Acesso em: 15 de abril de 2020.

p. 7) que, “grande parte dos alunos trabalham para ajudar no orçamento familiar. De acordo com o relato deles, no horário em que não estão na escola, estão trabalhando: uns roçam ou capinam; outros tiram leite, fabricam queijo ou ajudam nos afazeres da casa”.

No quesito ser inclusiva, ou de verificação de como a Educação Especial, acontece no ambiente, o PPP apresenta vários apontamentos,

[...] Uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito e amor. Um currículo de lutas pelo direito a uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito. Uma escola onde educadores e educandos possam construir a esperança num projeto de vida, em que a alegria seja a tônica do viver (QUIRINÓPOLIS PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a, p. 8).

Dentre os seus objetivos específicos apresenta o de “organizar subprojetos para a implementação de vivências pedagógicas a fim de promover o desenvolvimento escolar e comunitário através de projetos de: leitura, biblioteca, sala de aula, atendimento individualizado dos alunos com dificuldade de aprendizagem” (idem, p. 10)

A Instituição, segundo seu PPP, se orienta pela Resolução do CME nº 0193 de 12 de dezembro de 2015 oferece a Educação Infantil, nas modalidades de Pré I e Pré II (março de 2014), Ensino Fundamental 1º a 9º ano e Ensino Médio com a extensão do Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira. Preocupa-se com a acessibilidade e a legítima apontando possuir na sua instalação, “ piso plano, rampa e banheiros que permitem a livre circulação de pessoas com deficiência física, dispõe como fator de segurança e proteção: alambrado e calçamento”. (Idem, p. 13).

Algumas coordenações são coletivas para todas as escolas municipais (SME), como é o caso da Coordenação Pedagógica da Educação Infantil, Coordenação Pedagógica do Ensino Fundamental, Inspeção, Coordenação da Educação Física, Coordenação de Ensino Religioso e CQV (Cidadania e Qualidade de Vida), Nutricionista, Coordenação de Apoio à Inclusão e Coordenação do Transporte Escolar.

A gestão, reconhece a necessidade de outros profissionais, para o atendimento das pessoas com déficits de aprendizagem, dificuldade na fala, de comportamentos e outros e aponta a necessidade de uma rede de apoio que nem a escola, nem o município possui, conforme registra em seu PPP, (2019, p. 15):

A escola precisa contar com outros profissionais como: fonoaudióloga, psicóloga, neuropsicóloga e grupo de apoio, como monitores capacitados para

o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais ou professores serem capacitados para estas necessidades, bem como alunos que apresentam problemas de indisciplina, autoestima em baixa, baixo rendimento escolar.

Argumentam ser contra a despolitização da sociedade, e para tanto, propôs em seu projeto, (2019, p. 21), “uma escola que forme o cidadão com educação para a participação social, para o reconhecimento das diferenças e diversidades, para vivenciar os valores sociais e os direitos humanos fundamentais para o processo decisório existente na sociedade civil”. Intencionam uma Educação multicultural, em que seja possível,

[...] aceitar a presença da diversidade humana, das culturas e desenvolver hábitos mentais e atitude de abertura com essas culturas (a cultura popular, o urbano e o rural, a cultura dos jovens, dos homens e das mulheres, brancos, negros das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais). Queremos e propomos, portanto, uma escola: ética, inclusiva, ativa, formadora, transformadora e construtora da paz e da felicidade (QUIRINÓPOLIS, PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a p. 23).

O PPP da escola possui um capítulo todo dedicado à Educação Especial, contudo, está embasado em alguns documentos que já foram revogados, como por exemplo a Resolução CNE/CEB 2/2001. Não existe documento que determine a revogação destas diretrizes, porém, elas já se tornaram obsoletas, frente a novos documentos aprovados posteriormente, tanto que encontra-se em desuso desusada que não recebe alterações relacionadas as correções terminológicas entre outras ocorridas em outras leis. No entanto, recorre-se ao seu conteúdo por transparecer suas características na percepção da professora da instituição.

A escola se baseia no nos Artigos 58 e 59 da LDB 9394/96, no Parecer CNE/CEB 17/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 15 de agosto de 2001 e na Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001, não mencionam as diretrizes posteriores como a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, ou o parecer do CNE/CEB nº 13/2009.

Ressalta o parágrafo único do Art. 1º da Resolução CNE/CEB 2/2001, das Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades em que o

[...] atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

No Artigo 3º que enfatiza “Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

A escola, seguindo o CNE, Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB 2/2001. Em seu Art, 5º consideram “educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p. 1)

Na mesma Resolução no Art. 6º, enfatiza que para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, à escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

- I - a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- II – a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (BRASIL, 2001, p. 1).

Afirma que a escola deve se orientar pelo Art. 8º da Resolução no sentido de prever e prover-se enquanto instituição em sua organização de classes comuns:

- I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;
- III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica.

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em 3 tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. 53 (BRASIL, 2001, p. 2)

Toda sua organização interna é pautada na mesma diretriz, e quanto aos resultados de escolarização mencionam o Art. 16.

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da mesma Lei, *terminalidade específica* do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional. (BRASIL, 2001, p. 3).

Quanto à Formação de Professores, “capacitados e especializados” se baseiam no Art. 18, em que,

§ 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 (BRASIL, 2001, p. 4-5)

Registra o PPP da escola que diversas são as discussões a respeito da formação e/ou qualificação de professores, “compreendido como fortalecedor da melhora do ensino e, conseqüentemente, podendo mudar os indicadores negativos que ainda se instauram no desempenho de alguns alunos”. E que, para tanto, são buscados nas universidades, no município, quer seja por meio de formação presencial ou a distância, implementar o aprimoramento de seus docentes, de forma a favorecer a criação de ambientes de aprendizagem “pautados em práticas pedagógicas eficazes e capazes de desenvolver em seus alunos competências fundamentadas na construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e consciente” (QUIRINÓPOLIS, PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a, p. 60).

Entendem que,

[...] a formação continuada contribui consideravelmente para o desenvolvimento e consolidação do conhecimento do professor, assim o mesmo pode desenvolver capacidades de reflexão sobre sua própria prática, para que se necessário possa repensar suas ações e fomentar ações que visem a melhoria e evolução positiva do processo de ensino e aprendizagem. (QUIRINÓPOLIS, PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a, p. 60).

Na pauta sobre os objetivos da Educação Inclusiva, o PPP da escola registra (2019, p. 66), ser, ainda um desafio para os professores e todos os alunos, no entanto, se executada com seriedade e de forma coerente transforma a escola em um espaço para todos, favorecendo a diversidade na medida em que se leva em consideração que todos os alunos em dado momento da vida escolar apresentam alguma necessidade especial.

Reconhecem que para que de fato haja a inclusão, torna-se necessário “fortalecer a formação continuada dos docentes e fortalecer a rede de apoio entre os alunos, professores e gestores, familiares e até profissionais de saúde que ocasionalmente possam atender tais crianças com necessidades educacionais especiais”.

Ressalta (idem, p. 61) que

[...] sob a perspectiva da educação inclusiva deve-se identificar as diversas formas de exclusão explícitas e implícitas praticadas na sociedade e principalmente na escola e propiciar ampliação de visão de mundo nos alunos para que todos possam viver em harmonia, garantindo a aprendizagem e construindo as primeiras noções de cidadania. Assim a escola tem papel de suma importância na desmistificação da exclusão social e suas causas, por meio das práticas inclusivas. (QUIRINÓPOLIS, PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a, p. 60).

No quesito aprendizagem e avaliação, a escola possui, ainda, em seu funcionamento uma política de reforço escolar que ajuda no desempenho dos alunos e para tanto, docente deve, então, “avaliar as possibilidades e limitações de cada discente e propor alternativas de ensino que visam abrangência de todos, para que assim o processo de aprendizagem ocorra de maneira satisfatória para todos”. A instituição se preocupa em mudar a realidade que, muitas vezes, se faz presente nos ambientes escolares que é o “distanciamento familiar e tornar a família como um dos pontos fundamentais na mediação e construção dos conceitos de solidariedade, cidadania e aceitação das diferenças” (Idem, 2019, p. 75).

Dentre os problemas concretos elencados a serem resolvidos estão a falta de habilitação dos professores, para atender alunos com *Necessidades Educacionais Especiais*²⁴ e a falta de uma sala própria para o AEE que é realizado, ainda, em espaço improvisado. Contudo, as escolas do município de Quirinópolis possuem um diferencial, que é a disciplina Cidadania com Qualidade de Vida (CQV), foi criada se baseando nos princípios de Amor Exigente²⁵, que dentre outros objetivos prima por desenvolver ações e atitudes de respeito a si mesmo e ao próximo, repelindo qualquer tipo de injustiça e/ou discriminação.

Finalizam o PPP com a mensagem de,

[...] valorização da vida, cidadania, respeito à coletividade e às diferenças, repudiando qualquer modo de segregação, exclusão ou preconceito social, pois procura-se, com isso, que os alunos sejam participantes ativos na sociedade desenvolvendo atitudes de solidariedade, cidadania, cooperação mútua e de respeito às diferenças (QUIRINÓPOLIS, PPP, ESC. MUL. RURAL POLO ADÉLIA DE FREITAS, 2019a, p. 681).

A próxima professora entrevistada, também trabalha no AEE da rede pública municipal de ensino, *Escola Municipal D. Pedro I*, mas no meio urbano, à vista disso, cognominada como *Professora Ana* (PEMU). É a docente que está a mais tempo na profissão, quase se aposentando. É a que agrega mais experiência de AEE, oito anos. Sua primeira graduação foi em Letras e a segunda, complementação em pedagogia, é pós-graduada na área em que atua, Inclusão, entretanto sua função no PPP da escola (2018, p. 25), aparece no quadro administrativo, com a função de auxiliar administrativo.

O PPP da escola faz pouquíssimas referências à Educação Especial e Inclusiva em seu teor, sequer menciona o AEE enquanto projeto/programa, se preocupa mais com avaliação das habilidades e competências (para o trabalho) dos seus alunos e profissionais. Logo na apresentação menciona:

Este projeto, documento em construção coletiva permanente, orientará a Ação Pedagógica e Administrativa da Escola Municipal D. Pedro I, na busca da construção de uma escola *Ética, Inclusiva, Ativa, Transformadora e Promotora da Paz*. Nele contém a Proposta Educativa, politicamente comprometida com a formação do homem competente, para viver como cidadão no mundo, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais e as necessidades do contexto social em que a escolar está inserida (PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 3. Grifo da Instituição).

²⁴ Termo obsoleto, que representava o público das políticas públicas em educação especial, as pessoas com deficiência, criado concebendo os conceitos de normalidade/anormalidade que foram sendo construídos ao longo do tempo e respondendo às questões de ordem econômica, política e social que tiveram influência na educação de modo geral e na educação especial de modo mais específico.

²⁵ Grupo de apoio e orientação aos pais, jovens e educadores para prevenir o abuso e a dependência do álcool e outras drogas.

Conquanto, 2019, foi o último ano a disponibilizar séries do Ensino Fundamental, segunda fase na rede municipal, face as desobrigações escalonadas de responsabilidades pelas fases de ensino e a municipalização apenas, da educação infantil e do ensino fundamental, primeira fase, registra-se que somente, na Escola Municipal Militarizada que não foi feito reajustes.

A Escola *Municipal. D. Pedro I*, dentre as municipais é considerada uma das melhores, em termos de área construída, com acesso a um grande bosque recreativo, contando com grande área plantada e esportiva de livre acesso. Recebe alunos de situação socioeconômica considerada “de médio poder aquisitivo, a maioria são filhos de trabalhadores com escolaridade ensino fundamental a nível médio”, registra o PPP (2019b, p. 6) e reconhece, ainda, (idem, p. 6) que “as dependências físicas são consideradas satisfatórias para o entendimento da demanda e serviços, porém, ainda, neste aspecto torna-se necessária a construção de um espaço cultural polivalente”.

A escola não apresenta em seu PPP, objetivos específicos relacionadas ao ser inclusiva, ou voltado, exclusivamente, para a Educação Especial, mas afirma querer possibilitar aos seus integrantes “domínio sobre seu caminhar, consciência de seus limites, melhor aproveitamento das oportunidades, coragem para mudanças de paradigmas, abandono da educação bancária e a superação do dogmatismo e do individualismo (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 5).

A instituição menciona a presença de professores de apoio, mas não de coordenação inclusiva ou de professor de AEE, registra somente que, “para o atendimento das necessidades especiais a escola precisa de outros profissionais como: fonoaudiólogo, psicóloga escolar e grupo de apoio para o professor especializados e responsáveis para atendimentos das necessidades especiais” (idem, 2019b, p. 7).

No aspecto filosófico e pedagógico, reconhece que,

[...] embora tendo uma filosofia sistematizada no PDE, a escola ainda não alcançou os objetivos propostos por falta de participação coletiva nas reflexões teóricas; para que se possa responder; Para quê? Por quê? O quê? Como e quando ensinar. Faz-se necessário estabelecer mais união entre todos da comunidade escolar, a fim de comungar as mesmas ideias e haver de fato uma política de inclusão social para todos (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 5).

Faz uma análise da conjuntura com o objetivo de que entender o mundo em se vive, criticando a funcionalidade do capitalismo nos espaços escolares e a supremacia da lei do mercado e o enfraquecimento do Estado, provocando a individualização e a exclusão social,

um mundo de injustiça social, de violência, massificação, porém elegem uma sociedade democrática como utópica em que todos possam ser felizes (Idem, 2019b).

No PPP, recomenda “formar cidadão individualmente fortalecido e equilibrado e socialmente ético e comprometido com o bem estar coletivo”, de forma a ser capaz de construir “saber cooperativo, responsável, solidário e ético, conviver com as diferenças sociais, religiosas, sexuais, raciais, culturais, com o propósito de um mundo mais justo e habitável”, porém não menciona no documento a inclusão como paradigma (Idem, 2019b, p. 7).

Contudo, ao lado dos conhecimentos científico, tecnológico e comunicacional, a escola se propõe a difundir saberes socialmente úteis como:

[...] a educação ambiental, os direitos humanos, a luta contra a violência, racismo e a segregação social. Dentro dessas perspectivas a escola não pode mais ser uma instituição isolada do contexto social, precisa voltar-se para as novas realidades do mundo econômico, político, cultural, sendo um baluarte contra a exclusão social e por uma sociedade justa (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 11).

Preconiza uma Educação multicultural, de acolhimento à *diversidade* e enfatiza promover “reflexão sobre os interesses e necessidades formativas dos diversos grupos sociais (a cultura popular, o urbano e o rural, a cultura dos jovens, dos homens e das mulheres, brancos, negros das minorias étnicas, dos alunos com necessidades especiais)” (Idem, 2019b, p. 12), mas não elege as *diferenças* no seu quadro de especificidades, quer seja pela relevância ou por desconhecimento dos termos.

A diversidade e outros temas a ela relacionados têm sido tratados de forma central no debate internacional e nacional, nas discussões sobre o desenvolvimento e na formulação de políticas públicas, especialmente na área da educação. Tal expressão passou a ser cada vez mais frequente nos títulos de programas e ações do governo brasileiro, bem como de suas secretarias e publicações (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013, p. 17),

O seu PPP elege “[...]” uma escola: ética, inclusiva, ativa, formadora, transformadora e construtora da paz e da felicidade humana” (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 12), mas não conseguem alinhar sua proposta, às políticas e realidade escolar.

Dentre os objetivos de ensino, avaliados individualmente no quadro de suas disciplinas, somente nos Temas Transversais do Ensino Fundamental apareceram referências inclusivas como nos itens X, de “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista” e no XI de “adotar, no dia-a-

dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações” (1ª Fase); e no VII de “adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, repudiando as injustiças e discriminações” (2ª Fase) (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 21).

Não qualificaram no PPP as características do AAE, mas existe o programa dentro da escola. Até o final de 2019, os alunos eram atendidos agrupados por especificidades, e de acordo com o grau de dificuldades, duas vezes por semana, no mesmo turno da aula regular, acompanhados pela professora de apoio, já tentaram fazer no contraturno, mas os alunos faltavam muito, pois os familiares não os levavam, justifica a professora do AEE, o que fere o disposto no Decreto do AEE

Segundo a *professora Ana*, na sala de aula, os professores são bastante inclusivos, buscam a participação dos alunos, dentro de suas limitações e aceitam sugestões e interferências dos professores de apoio e pontuações do professor do AEE, no entanto, registra-se resistência em algumas coordenações.

Até o final de 2019 existiu um trabalho coletivo dentro da escola que denominam ações do AEE. Planejavam e desenvolviam, às sextas-feiras, no mesmo turno e retirando da mesma forma o aluno da sala de aula, projetos de intervenção pedagógica, subdivididos por período de realização, eixos temáticos e equipe de responsáveis (notificado aqui na pesquisa, somente onde foi possível constatar a participação do AEE), regidos por datas comemorativas e outras peculiaridades, e, estes sim, contidos no PPP (2019b, p. 27-31), no plano de ação, conforme descritos no quadro nº 8:

Quadro 8: Plano de Ação anual da Escola Municipal D. Pedro I

Período	Atividade	Responsável
Fevereiro à Dezembro	Projeto Literário <ul style="list-style-type: none"> Incentivar e estimular os alunos a leitura 	Margareth e Luzineth 7º e 8º ano
Fevereiro à Dezembro	Educação Física Inclusiva <ul style="list-style-type: none"> Incluir <i>alunos especiais</i> não participantes das aulas de Educação em atividades 	AEE
Fevereiro à Dezembro	Projeto Ninguém é igual a ninguém: Já pensou se todos fossem iguais? <ul style="list-style-type: none"> Sensibilizar a comunidade escolar para a compreensão e respeito às diferenças de cada indivíduo. Desenvolver atitudes de cooperação baseada no respeito entre todos. Despertar o pensamento críticos para a defesa dos direitos de cada ser humano ou grupo. Aceitar, promover, valorizar e respeitar a diversidade social. 	Educação Infantil e Ensino Fundamental
Março	Dia Internacional da mulher <ul style="list-style-type: none"> Recepção com música para as mulheres (convidado: Nilson – tocará violão e cantará músicas para homenagear as mulheres Recepção com música para as mulheres Pesquisa; 	Professores: 5ºs anos Dayene, Lislene, Sandra Mara e Sandra Pereira

	<ul style="list-style-type: none"> • Confeção de cartazes • Confeção de um painel com produções dos alunos • Cartões: bilhetes, confeção de lembrancinhas. • Dia Internacional da Mulher <ul style="list-style-type: none"> • Dia da beleza 	AEE
Março	<p>Projeto “Alimentação saudável é alimentação inclusiva”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrega de questionário/ diário de registros da alimentação; • Palestra sobre alimentação saudável; • Reprodução da pirâmide alimentar em cartaz; • Oficina culinária (salada de frutas) • Exposição de pesquisa sobre o alimento preferido • Cálculo IMC; • Avaliação e revisão dos hábitos alimentares pelo diário. 	Equipe AEE
Março	<p>Projeto “A arte do circo na Educação Inclusiva”, “O Fantástico Mundo Circense no AEE”, Projeto Circo – Educação Infantil e Ensino Fundamental.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Músicas • Dança • Desenho • Pintura • Brincadeiras infantis • Jogos diversos • Balões coloridos • Fitas • Objetos para mágica • Vídeos • Adereços de palhaços. 	Equipe AEE, educação Infantil e Ensino Fundamental.
Março	<p>Projeto: “Água: Uma Gota de Consciência e Amor ao Próximo”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atividades diversas, músicas e cantigas relacionadas ao tema • Ginástica historiada • Circuito da água • Teatro e dramatizações. 	Professores da 1ª fase. Cláudia Alessandra, Leila Rúbia, Renata Camargo e Sinézia.
19 à 23 de Março	<p>Projeto: Alimentação saudável no AEE “Você é aquilo que come!”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Segunda-feira 19/03 – Conversar com os alunos sobre alimentação saudável. • Terça-feira 20/03 – Assistir a vídeos voltados às informações nutricionais. • Elaborar uma pirâmide alimentar • Quarta-feira 21/03 – Conversa informal com os educandos sobre as frutas. • Quinta-feira – Apresentação dos ingredientes, preparação e degustação de uma receita de bolo de fubá. • Sexta-feira 23/03 – Culminância do projeto com a realização de um piquenique. 	Educação Infantil, AEE e Ensino Fundamental.

Fonte: QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 27-31.

No quadro original é possível observar que não são em todas as ações que são envolvidos os alunos, não existe um planejamento prévio ou a obrigatoriedade de se incluir os estudantes da Educação Especial em todos os projetos, mas quando há a participação, ela acontece em todas as etapas, desde o planejamento até a apresentação sendo observado o aproveitamento individual de todos os participantes.

Quanto à formação continuada a escola, registra a preocupação com o educador do futuro, que este “precisa ter mente aberta às novas tendências, ler com proficiência, conhecer e atuar com as tecnologias e ter estudo continuado visando sempre uma sociedade moderna e desenvolvendo seu trabalho de forma mais agradável aos olhos do educando” (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 31).

Para tanto, registram a proposta de ministrar cursos nas áreas de elaboração de avaliações; procedimentos de ensino; novas descobertas filosóficas (didática); inclusão de informática; *inclusão do educando com necessidades educacionais especiais*²⁶; como trabalhar a violência na escola; como trabalhar disciplina comportamental na escola e de redação. (Idem, p. 33, grifo nosso).

Com isso, historiam como missão da escola, compromisso de mudança:

[...] assegurar uma formação básica sólida e responsável que permita o *desenvolvimento das habilidades e competências*; desenvolvendo a formação para cidadania, (educação de responsabilidade, participação, iniciativa, capacidade de liderança e tomada de decisões), assim como a permanência dos educandos como um direito a continuidade de sua formação (Idem, 2019b, p. 37. Grifo da instituição).

Registraram-se no PPP (2019b), os mesmos problemas concretos e ações de mudanças, observados em 2017 e, e anota-se a Inclusão de alunos com *necessidades especiais*, e para tanto, propuseram promover acompanhamento periódico de pessoas habilitadas para lidar com tais necessidades, com apoio pedagógico aos professores e alunos, além de e cursos preparativos para docentes e gestores (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 38).

Percebe-se, numa avaliação mais crítica, que não só copiam as propostas dos anos anteriores, mas a mesma arbitrariedade dos discursos sem se valer, ao menos das políticas mais atuais e com notório retrocesso nos registros das metas e ações. Conteúdo que fica explícito na entrevista da professora da Escola.

Sugerindo-se como metas e ações concretas para a solução dos problemas, “Assegurar aos alunos com necessidades especiais melhor aproveitamento dos *conteúdos mínimos* estabelecidos na proposta curricular da rede de ensino, de acordo com a aptidão de cada um”, com a justificativa: “para que ocorra uma aprendizagem dos alunos com NE é essencial que os conteúdos sejam analisados, adequados e abordados com clareza, com estratégias diferenciadas e com o apoio da família do educando” (Idem, 2019b, p. 40),

²⁶ Chama atenção ainda utilizarem a nomenclatura pessoas com necessidades especiais para a definição de público da educação especial contrário ao que está na LDB.

Nesse caso, as ações ou estratégias de ações, segundo o mesmo documento, seriam para “Estimular a participação da família no processo ensino aprendizagem”, e, “Desenvolver estratégias inovadoras e criativas para alunos com NE”, sendo responsáveis a família, secretaria da educação, docentes e grupo gestor e que fosse realizado no decorrer do ano letivo. (Idem, 2019b, p. 40).

No aspecto de formação continuada, o documento traz, ainda, como anexo Diretrizes, Normas e Critérios da Avaliação de Desempenho dos Profissionais da Educação, da SME de Quirinópolis, que se justifica reconhecendo que a “qualidade do ensino está diretamente dependente do perfil e da qualificação do profissional do magistério” e que para tanto, “as instituições educacionais deverão se transformar em Agências Formadoras Permanentes” (QUIRINÓPOLIS, PPP ESC. MUL. D. PEDRO I, 2019b, p. 44).

A diretriz apresenta como objetivo “a perspectiva de criar uma cultura de avaliação emancipatória, com um modelo clínico, objetivando assegurar cada vez mais nas instituições o caráter educativo da avaliação, visando a prevenção dos fracassos, a superação das deficiências e a valorização dos resultados satisfatórios (Idem, 2019b, p.44).

Justifica-se a menção à diretriz, uma vez que, existe nela a ênfase de contribuir com a formação continuada, com objetivo a profissionalização e o profissionalismo, especificando as “relações interpessoais e o empenho no processo de inclusão de todos envolvidos na comunidade escolar, principalmente dos alunos com dificuldades ou necessidades especiais”. Finalmente, o PPP, não traz referência à Educação Especial, mas se preocupa com o crescimento nesse aspecto.

A terceira entrevistada, alcunhada como *Professora Marta* lotada no *Colégio Estadual Neida Ferreira*, (PEE), começou lotada no ensino fundamental nos anos iniciais em outro colégio da rede, onde trabalhou até 2009. Em 2016, chegou ao colégio na função de professora de apoio e em 2018 participou efetivamente da mobilização e implantação da sala de AEE.

O colégio foi fundado em 1986, com atendimento Ensino Fundamental, segunda fase. Posteriormente, foi implantado a primeira fase e, somente, em 1998, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de início, atendia pessoas que estavam há muito tempo fora da sala de aula, mas com o passar dos anos, o perfil de tal modalidade sofreu alterações.

Atualmente, 2019, oferece ensino nos três turnos: matutino, vespertino e noturno, nas modalidades de Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Polo de EJA (2ª e 3ª etapas, no período noturno), Atendimento Prisional e Especial.

No aspecto socioeconômico e cultural, possui, segundo o PPP do colégio (GOIÁS, 2019a, p. 17),

[...] uma clientela constituída por alunos de classe média, classe média baixa e classe baixa, e uma pequena porcentagem oriunda da zona rural, em que os pais pouco acompanham seus filhos no cotidiano e nas atividades escolares, deixando a cargo da unidade de ensino a responsabilidade da formação do indivíduo em seus aspectos familiares, culturais sociais e éticos.

O *Colégio Estadual Neida Ferreira*, reconhece que a grande maioria não acompanha a vida escolar por serem desprovidos de condições educacionais e materiais, necessitam ficar muito tempo fora do lar na busca de sustento da família e que, quanto ao nível de escolaridade, há considerável índice de analfabetismo entre os pais, prevalecendo o Ensino fundamental incompleto. Sendo as famílias bastante ecléticas, constituídas de pais, avós, tios, enteados, padrastos, madrastas, etc. (GOIÁS, PPP COLÉGIO EST. NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 17).

Dentre as atribuições de cada setor e profissionais, enumeram a do diretor como:

Em conjunto com a equipe escolar, está sempre encorajando exemplarmente a prática da ética e da responsabilidade e do compromisso com o sucesso, permanência e promoção dos estudantes, incentiva a diversidade como forma de promoção e inclusão social criando na escola oportunidades de discussão e reflexão sobre a prática da educação para o exercício da cidadania, num clima de confiança e de credibilidade, de aprendizagem e de compromisso com o sucesso (GOIÁS, PPP COLÉGIO EST. NEIDA FERREIRA, 2019a p. 19).

Um diferencial das escolas da rede estadual é a presença constante de um Tutor Pedagógico da Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Esse acompanha o trabalho pedagógico da escola, quer seja para orientar ou para ter a certeza de que o currículo esteja sendo cumprido.

Esse tutor, semanalmente visita a escola e faz atendimento previsto de quatro horas semanais, nos respectivos turnos, e mensalmente o coordenador da escola também participa de formação continuada na CRE. Justificam ser importante, face à troca de experiências e busca de alternativas para melhorar a qualidade do ensino e a prática docente, uma vez que, os educadores passam a ter acesso a ferramentas diversas para trabalhar a partir de resultados e desenvolver uma aula diferenciada para os alunos. (GOIÁS, PPP COLÉGIO EST. NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 21).

Nas demais funções, como do coordenador pedagógico, por exemplo, não se observou atenção ao AEE, ou aos estudantes da Educação Especial. Contudo, no geral, o PPP (2019a, p. 23) mencionou:

O profissional que temos e que queremos é aquele que ao desenvolver suas ações pedagógicas, deve aprender a aprender, pois, ao ensinar, também se aprende e coloca em debate seus conhecimentos, [...] elabora regularmente o seu plano de aula quinzenal de forma contextualizada, interdisciplinar em parceria com o professor de recursos e professor de apoio, atendendo as necessidades específicas dos estudantes com necessidades educacionais especiais e dos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem visando ao desenvolvimento de uma metodologia significativa.

Outra proeminência do Colégio, é a atuação do Conselho Escolar que, segundo o PPP (2019a, p. 27), “visto como um instrumento de democratização das relações sociais da escola”. [...] Este, enquanto entidade democrática e representativa dos diversos segmentos atuantes da escola, “estimula a comunidade no processo de formação nos eixos pedagógico, financeiro, relacional e administrativo, visando uma educação de qualidade, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar” (Idem, 2019a, p. 27).

O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) segue as Diretrizes do Estado, e para sua elaboração se baseiam nas avaliações externas, primando pelo “desenvolvimento das competências e habilidades que são fundamentais para que o aluno possa inserir-se na sociedade e dela fazer parte como pessoa atuante, crítica, empreendedora e autônoma”. (Idem, 2019a, p. 30). Justificam-se que essa forma de avaliar,

[...] põe em questão não apenas um projeto educacional, mas uma mudança, não apenas técnica, mas social e política, ou seja, a avaliação formativa serve a um projeto de sociedade pautado pela cooperação e pela inclusão, em lugar da competição e da exclusão. Uma sociedade em que todos tenham o direito de aprender. A avaliação visa a melhoria da aprendizagem porque os alunos são respeitados em sua individualidade e podem observar seus progressos em relação a si próprios, dentro do ritmo de aprendizagem de cada um. (GOIÁS, PPP COLÉGIO EST. NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 34).

Na questão metodológica dão ênfase à participação dos estudantes da Educação Especial, projetos inter e multidisciplinar das datas comemorativas com atividades culturais e artísticas. E, dentre os problemas, ainda, enfrentados pela unidade escolar apontam alto índice de evasão escolar, principalmente, com os alunos da EJA. Ressalta-se que:

[...] o conhecimento é a porta para o desenvolvimento profissional. Há tempos o homem busca formas de unificar aprendizados, codificar leis, reunir e sistematizar padrões que foram adquiridos através da experiência, portanto na atual conjuntura faz-se necessário criar outras possibilidades de educação, com conteúdos e métodos mais elaborados, para dar resposta às diferenças individuais (GOIÁS, PPP COLÉGIO EST. NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 38).

No documento, enumeram que o ensino deve ser voltado para a diversidade dos alunos, respeitando os ritmos de aprendizagem, considerando, sua história no processo de ensino; capacidade de aprender e que seja significativa; a necessidade de motivar mais quando o aluno já tem ideia prévia do que está sendo ensinado; a importância de elogiar as mínimas aprendizagens e a compreender o cognitivo de cada sujeito, trabalhando sua autonomia (Idem, 2019a, p. 38).

Copilando a Resolução CEE N. 07, de 15 de dezembro de 2006, que estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás, distinguiram em seu PPP (2019a, p. 43), que a Educação Inclusiva,

[...] processos social, pedagógico, cultural, filosófico, estético e político de ações educativas, pedagógicas e administrativas voltadas para a inclusão, o acesso e permanência, o sucesso e a terminalidade de todos os alunos na rede de ensino, especialmente àqueles com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Nesse aspecto, consideraram que a Educação Especial “precisa ser constantemente ressignificada de forma a contribuir para uma educação mais justa, democrática e plural, que atenda à diversidade dos alunos, buscando modos de inclusão social e educacional” (GOIÁS, 2006, p. 1).

Orientam-se, ainda, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, da Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Tecnológica. Brasília de 2013, que em seu Art. 41 da Educação Especial prevê.

O projeto político-pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento (BRASIL, 2013b, p. 140).

As demais orientações de Educação Especial do *Colégio Estadual Neida Ferreira* seguem a mesma diretriz, compreendem que recursos de acessibilidade, “são aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços” (BRASIL, 2013b, p. 140).

Quanto ao AEE, se baseiam no Art. 42 do Decreto nº 6.571/2008, Parecer CNE/CEB nº 13/2009 e Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2013b, p. 140),

será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes. Ele não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso ao currículo, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

E continua no parágrafo único,

O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas (BRASIL 2013, p. 140).

O atendimento do estudante da Educação Especial, orienta a resolução, tem início na educação infantil e deve perpassar todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, e, para tanto, sua certificação também poderá ocorrer de forma especial. A conclusão de etapas ou mesmo da Educação Básica, nesse caso, descreverá as habilidades e competências a partir de relatório circunstanciado e plano de desenvolvimento, devendo constar de: avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o aluno; tempo de permanência na etapa do curso; dos processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; e o nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo (GOIÁS, 2006, p. 2).

Ressalta o PPP do *Colégio Estadual Neida Ferreira* (GOIÁS, 2019a, p. 44) que os APEE,

[...] são assistidos de forma intensiva pelos professores de ‘apoio’, efetivos ou em regime de contrato disponibilizados pela CRE de Quirinópolis, os quais recebem orientação de um responsável (Coordenador de Inclusão) pela inclusão que atende toda a regional de Quirinópolis.

Todavia, menciona o documento do Colégio (GOIÁS, 2019, p. 44) que “os professores denominados ‘apoio’ são responsáveis pelo aluno ao ensino aprendizagem, ficando o mesmo com a responsabilidade de trabalhar em parceria com o professor regente”. (Grifo nosso). No entanto, a coordenação das atividades deveria ser de responsabilidade do professor regente.

Nesse aspecto, Silva (2018, p. 91) afirma que

[...] o professor de apoio é uma nova forma de produzir o discurso da inclusão. [...] É o profissional que, em parceria com o professor regente e com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuirá, no contexto dos discursos de inclusão, com esse sujeito nas atividades escolares em sala de aula, a fim de contribuir com a criação de condições para que esses estudantes possam participar das atividades escolares desenvolvidas no ambiente escolar e extraescolar.

No caso do Colégio Neida Ferreira, o professor de apoio, além de suas atividades práticas em sala, elabora um relatório bimestral e o apresenta no dia do Conselho de Classe. Esse relatório segue junto com o dossiê do aluno para a Coordenadora da Inclusão na CRE e, posteriormente, ficam arquivado no CAEE e uma cópia fica arquivada na pasta do estudante, o Professor de Apoio tem também como função fazer o planejamento quinzenal flexibilizado e entregar para o Coordenador Pedagógico do respectivo turno de atuação. A flexibilização pode, em certos casos, beneficiar toda a sala se o professor “apoio” trabalhar em parceria com o professor regente (GOIÁS, PPP COLÉGIO NEIDA FERREIRA, 2019a).

Ainda, quanto ao atendimento, ao estudante, segundo o mesmo documento, o professor de apoio deve:

[...] acompanhar o aluno desde o início do primeiro horário ao término das aulas (6º horário). Para subsidiar o professor regente nas atividades, auxiliar pedagogicamente o professor regente junto aos estudantes com limitações motoras, deficiência visual, auditiva, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, bem como dificuldades de aprendizagem que por ventura estejam matriculados na sala de aula (Idem, 2019a, P. 44).

A Unidade Escolar Neida Ferreira, disponibiliza de recursos didáticos pedagógicos diversos para trabalhar os conteúdos de forma diferenciada ficando os mesmos na sala da coordenação pedagógica. Para atender os estudantes com baixa visão, o Colégio possui uma série de recursos didáticos enviados pelo MEC. Orienta o PPP (2019a, p. 45) que,

[...] os conteúdos e avaliações são flexibilizados de acordo com a Matriz Curricular visando atender cada aluno na sua especificidade, sendo as avaliações elaboradas pelo professor regente mediante análise e supervisão dos Coordenadores Pedagógicos. O aluno é amparado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação - CEE 07 DE 15 DE DEZEMBRO DE 2006 em relação a sua permanência e promoção na escola, e ao mesmo deverá ser atribuído nota mediante o Sistema de Gestão Escolar – SIGE. Sendo que as avaliações deverão contemplar a especificidade do aluno facilitando o grau de complexidade do conteúdo ministrado em sala de aula.

O PPP Colégio Neida Ferreira reconhece a importância da Educação Inclusiva. No entanto, se inteira que “mesmo sabendo que a escola deve ser inclusiva ainda vivemos a

realidade de uma escola seletiva, que muitas vezes não recebe de maneira adequada esse tipo de aluno.”. (GOIÁS, PPP COLÉGIO NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 45). Registrou-se os avanços necessários conforme Brasil, (2007, p. 23): “Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência”.

Defendem a permanência da pessoa com deficiência na escola comum, considera, segundo Paula (2007, p. 8) que

[...] a escola tem um papel muito importante na vida da criança e do jovem. Ao entrar na escola, eles têm a oportunidade de conviver e de se relacionar com diferentes pessoas, aprendendo a perceber que todas têm características próprias, que nenhuma é igual a outra. Dessa forma, ela vai passar por muitas experiências novas e, assim, vai agir, reagir, mudar sua forma de pensar e, criar um jeito próprio de se relacionar com o mundo.

Quanto ao AEE, o PPP reconhece suas características e destaca:

O profissional da sala de AEE deve introduzir práticas inovadoras e o planejamento deve ser feito de forma colaborativa juntamente com o professor da sala regular, deve ser desenvolvido meios que consiga introduzir todos, inclusive a família do aluno. Portanto, o AEE é de suma importância na escola comum, pois irá ajudar a todos evoluírem positivamente, ajudando no desenvolvimento do trabalho do professor (GOIÁS, PPP COLÉGIO NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 46)

Baseiam-se, ainda, para compreensão da Educação Especial, pela Resolução do CEE nº 5/2011, (GOIÁS, 2011, p. 16-17), que em seu Art. 48, e, subsequentes, prescrevem que “[...] é dever do Estado assegurar a educação especial a todos os educandos que dela necessitam, pois o direito à educação especial decorre do direito subjetivo universal à educação básica para o exercício da cidadania. [...]

Art. 49. O projeto político pedagógico da escola e o regimento escolar, amparados na legislação vigente, deverão contemplar a melhoria das condições de acesso e de permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades nas classes comuns do ensino regular, dispondo dos necessários recursos de acessibilidade, intensificando o processo de inclusão nas escolas públicas e privadas e buscando a universalização do atendimento.

Parágrafo único. Os recursos de acessibilidade são aqueles que asseguram condições de acesso aos alunos com deficiência e mobilidade reduzida, por meio da utilização de materiais didáticos, dos espaços, mobiliários e

equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e outros serviços.

Art. 50. O atendimento educacional especializado aos educandos da Educação Especial será promovido e expandido com o apoio dos órgãos competentes e não substitui a escolarização, mas contribui para ampliar o acesso aos conteúdos escolares, ao proporcionar independência aos educandos para a realização de tarefas e favorecer a sua autonomia.

§ 1º O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em centros especializados e será implementado por professores e profissionais com formação especializada, de acordo com plano de atendimento aos alunos que identifique suas necessidades educacionais específicas, defina os recursos necessários e as atividades a serem desenvolvidas.

§ 2º A certificação especial de conclusão de etapa, módulo, ou ciclo de curso de educação básica oferecido às pessoas com necessidades educacionais especiais obedece à legislação em vigor.

Normatização já suplantada pela Resolução CEE/CP Nº 3 de 16 de fevereiro de 2018, porém, mantidas no capítulo IV, dos Artigos 101 a 105 a Educação Especial, ressalta-se o Parágrafo único, para o qual “[...] o atendimento educacional especializado poderá ser oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais na própria escola, em outra escola ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado”. (GOIÁS, 2018, p. 59).

Quanto à avaliação o Colégio, destacou, especialmente, a Progressão Parcial de acordo com a Resolução CEE Pleno nº. 3, de 3 de julho de 2006, que se trata da “passagem do aluno para o ano posterior, com defasagem em alguns conteúdos curriculares, necessitando por isso, de novas oportunidades de aprendizagem, viabilizadas em procedimentos pedagógicos e administrativos”. E, o Artigo 108 da Resolução CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011, em que “[...] se for constatado que o aluno possui conhecimento superior ao do ano/série escolar cursado poderá ser promovido para série, módulo, etapa ou ciclo compatível com o seu grau de desenvolvimento” (GOIÁS, PPP COLÉGIO NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 54).

Para a EJA preveem, ainda, a classificação e reclassificação²⁷ que, segundo o PPP (2019a, p. 55), “são concedidas ao aluno quando este não possuir documento de escolaridade e para posicioná-lo no ano/série correto será submetido a uma aferição de seu desenvolvimento mediante provas específicas”.

²⁷ § 1º Classificação é o processo legal mediante o qual o aluno é posicionado numa unidade escolar, na série ou etapa a que faz jus, e pode ser feita em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do Ensino Fundamental:

§ 2º Reclassificação é o processo legal mediante o qual o aluno é reposicionado em ano ou etapa mais adiantada daquela indicada na seriação do seu histórico escolar, por possuir competências mais avançadas e se aplica ao aluno já inserido no processo de escolarização, sendo efetuada pela escola no início do período letivo, excluído o primeiro ano do Ensino Fundamental. (GOIÁS, 2018, p. 27) Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-03-DE-2018.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

Quanto ao AEE, até 2018, mesmo com a presença de vinte e uma pessoas com laudo, qualificados como estudantes da Educação Especial, não possuía a sala multifuncional e o atendimento. Alguns eram atendidos no CAEE e, outros frequentavam somente a sala comum, acompanhado pelo professor de apoio. A partir dessa realidade, foi feito pela direção da escola com o amparo do Núcleo de Pesquisas em Educação para as Diferenças/Diversidades (NUPED) da UEG, coordenado pela pesquisadora, projeto e criação e implantação da sala e aprovado pela Coordenadoria Regional de Educação local e, posteriormente, pela Estadual e tão logo começaram suas atividades.

Os recursos de tecnologia assistiva, mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos e de acessibilidade, já existiam na instituição, guardados, de época imprecisa, provavelmente, desde 2008. A partir de encontro pedagógico o programa foi apresentado aos docentes da escola como procederia o AEE e de imediato abraçado por todos.

Somente em 2019 foi inserido no PPP, e, para tanto, trouxe logo em sua apresentação a opção de ser “referencial de orientação da prática pedagógica na busca de padrões significativos de qualidade de ensino”, e no âmbito pedagógico e político o comprometimento com a [...] “transformação social da comunidade escolar e apropriação do conhecimento pelos educandos” (GOIÁS, PPP COLÉGIO NEIDA FERREIRA, 2019a, p. 9).

Ressaltam o desejo de se construir de forma coletiva e democrática em que,

[...] o político juntamente com o pedagógico possa ser vistos como processos contínuos de reflexão e discussão dos problemas da escola, de forma a encontrar meios favoráveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva, levando assim, todos os membros da comunidade escolar ao exercício da cidadania (Idem, 2019a, p. 9).

Enfim, a escola se considera em busca de uma educação *emancipadora*, e, para tanto, trabalham com os princípios de gestão democrática, autonomia, relação entre a escola e a comunidade, valorização dos profissionais da educação e qualidade de ensino para toda a escola.

A última entrevistada foi a *Professora Joana* do Centro de Atendimento Educacional Especializado Dr. Alfredo Mariz da Costa. É graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia e concluindo Neuropsicopedagogia Inclusiva. Trabalhou 2017 e 2018 no AEE e o em 2019 complementou carga horária no ASI. Ela aparece no quadro demonstrativo de pessoal com a função de professora.

O CAEE é referência em Educação Especial no município de Quirinópolis. Fundado há quase quarenta anos (1981), sempre se viu coordenado por pessoas empreendedoras que,

amparados pela Fundação Lions conseguiram manter a escola e seus princípios respeitados na comunidade.

Até o final de 2019 trabalhavam com projetos e não com disciplinas, como na rede regular de ensino, não sendo utilizado como referência às atividades propostas para o trabalho pedagógico cotidiano com o objetivo avaliativo. A proteção do tempo de aprendizagem é bem distribuído, com priorização as atividades pedagógicas, respeitando a especificidade de cada educando, valorizando a socialização, autonomia e independência dos mesmos, Seguem o calendário anual normatizado e aprovado pela Secretaria Estadual de Educação, no cumprimento de 200 (duzentos) dias letivos e 800 (oitocentos) horas anuais.

A Instituição Escolar controla a frequência por meio dos diários de classe, com monitoria mediante de telefonemas e visitas aos familiares dos educandos que se ausentam por mais de três dias sem comunicar à escola. Não são adotados conceitos como aprovados ou retidos. As avaliações norteiam-se no desenvolvimento global, nas atividades desenvolvidas e acompanhadas diariamente. Evita-se atribuição de notas, mas utiliza relatórios individuais, com observações à evolução dos mesmos e com atividades desafiadoras busca-se a superação das dificuldades nas atividades propostas. O atendimento é oferecido de acordo com cada proposta.

Até o final de 2019 orientava-se pela Resolução CEE N° 07, de 15 de dezembro de 2006, que estabelecia Normas e Parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás, vinculada à antiga Superintendência de Ensino Especial (SUPEE), que passou a ser Superintendência de Inclusão e atualmente (2020), Gerência de Educação Especial da Secretaria de Educação do Estado de Goiás.

O CAEE, contava com 152 alunos regularmente matriculados, pessoas de todas as idades, de bebê a idosos e de diferentes especificidades, como intelectuais, motoras, Síndrome de Down, de Rett, autistas, surdez, cegueira e outros.

Os projetos desenvolvidos no centro são: o refazer, com os autistas; estimulação essencial que trabalha com os bebês na fala, coordenação motora, linguagem; o de Autonomia, Socialização e Integração (ASI), que trabalha com as pessoas que não frequentam a escola comum, devido ficarem o dia todo no CAEE (*salas exclusivas*). Trabalha-se com eles a escrita do próprio nome, onde moram, higiene pessoal, independência financeira e outros. O AEE, atende, exclusivamente, alunos que frequentam a escola comum no contraturno e as atividades são mais de cunho cognitivo e raciocínio lógico, e, finalmente, a equoterapia que atende alunos de todos os projetos, porém, em outro espaço do parque de Exposição Agropecuária de Quirinópolis.

A Educação Especial em organizações sociais que, nasceram em resposta ao paradigma da exclusão social, de extermínio ou de internação, sempre dividiram opiniões. Há aqueles que concordam e os que discordam e, isso, também, contribuiu para a marginalização criada em torno das instituições e das pessoas que frequentam esses espaços. A pesquisa em si mostrou esses arranjos e os discursos que não cooperam para os avanços necessários, ao contrário, coadjuva os retrocessos excludentes.

Passou a ser considerada segregadora a partir do momento que houve pesquisas que comprovaram o benefício para a vida das pessoas com deficiência conviverem em instituições não segregadoras, inclusivas. Porém, muitos estudantes que seguiram o destino das políticas, de serem transferidos para a escola comum, vivenciaram experiências cruéis e relutantes ao processo e as relações sociais necessárias ao aperfeiçoamento da condição contrária à exclusão. Assim, para além das convicções, o CAEE tem defendido a sua bandeira, conseguiu sobreviver a muitas políticas de governo, na identificação de seus problemas nas ações pedagógicas e se reinventando nas formas de compreender e atender seu público e a sociedade.

Para tanto, registrou no seu PPP (GOIÁS, 2019b, p. 3) que,

[...] toda e qualquer prática pedagógica desenvolvida no âmbito escolar se norteia por uma concepção de sociedade, de homem e de educação que, por sua vez, reflete um fundamento, social, psicológico, filosófico e ideológico. [...] assim, a escola atual, para desenvolver seu papel de transformadora, precisa adequar-se às grandes e constantes mudanças, pelas quais passa e exige a sociedade moderna e processo educacional de ensino.

Considera-se, pois

[...] imbuída, no processo educacional das pessoas com deficiência intelectual, física, auditiva/surdez, visual/baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e ou altas habilidades, e bem como transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) e dificuldade de aprendizagem específicas em leitura, escrita e cálculo (GOIÁS, PPP CAEE, 2019b, p. 3).

Se justifica na proposta de apoiar as diversas ações pedagógicas, atividades de prática educacional, construídas coletivamente e desenvolvidas em todos os seguimentos da instituição, no atendimento às pessoas com deficiência.

Orientam-se pelas seguintes práticas de ensino:

AEE na área de Desenvolvimento Cognitivo; Formar o educando visando sua maior autonomia e independência nas AVDs, (Atividades da vida diária), AVPs (Atividades da vida prática); Conscientização da família das necessidades educacionais, pessoais (higiênicas), sociais, psicológicas e outras do educando; na necessidade de uma maior conscientização do

processo político pedagógico que venha ao encontro de uma filosofia educacional conciliada às transformações sociais preparando o educando para uma vida autônoma, prática e social; no atendimento aos educandos com características de autismo no Projeto Refazer; no desenvolvimento do projeto de Equoterapia; atendimento aos educandos que ainda não frequentam a escola comum, por meio de projetos que atendam a necessidade do educando nos projetos Refazer e ASI e no encaminhamento dos educandos com deficiência intelectual, física, auditiva/surdez, visual/baixa visão, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação à rede comum de ensino (GOIÁS, PPP CAEE, 2019b, p. 4).

O objetivo maior, averbado no PPP, (Idem, p. 5), é o de “minimizar as barreiras no processo ensino aprendizagem, visando amenizar as limitações dos mesmos, possibilitando o acesso ao conhecimento para formação contínua em sua vida social de forma autônoma e independente”.

O CAEE, ao avaliar sua prática pedagógica vivenciada, diagnosticou problemas que afetam seu desenvolvimento para ser dirimido no decorrer do ano de 2019, com a falta de comprometimento com a proposta pedagógica do CAEE; resistência da comunidade em aceitar os educandos encaminhados para rede comum; dificuldade de efetivar os acompanhamentos clínicos necessários, solicitados pela equipe pedagógica do CAEE, junto aos órgãos competentes; falta da participação efetiva dos pais na vida escolar de seus filhos; formação continuada de funcionários e professores deficitária; estrutura física não adequada para a realização das atividades pedagógicas; necessidade de ampliação de parcerias com a comunidade; permanência de atendimento na sala de informática com equipamentos e profissional à disposição; necessidade de comunicação e informação com a rede comum para acompanhamento e desenvolvimento dos educandos no AEE (GOIÁS, PPP CAEE, 2019b, p. 7).

Ao contextualizar a prática pedagógica, quanto aos projetos Refazer e ASI, identificaram barreiras que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes, e, para tanto, criaram um quadro que ao contextualizá-las já conseguem visualizar as ações sugeridas para minimizá-los. Conforme registrou o quadro 9 na página seguinte:

Quadro 9: Demonstrativo dos Problemas e ações do CAEE Dr. Alfredo Mariz da Costa para os projetos Refazer e ASI²⁸.

Problemas	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Professores que são encaminhados para esta Instituição sem experiência, formação e perfil para a Educação Especial. ➤ Encaminhamento de educandos para a rede comum, resistência por parte dos pais e algumas escolas em aceitá-los. ➤ Dificuldade de encaminhar educandos que necessitam de tratamento clínico especializado; falta apoio e interesse de algumas famílias. ➤ Algumas famílias que ainda não participam ativamente da vida escolar dos seus filhos. ➤ Formação continuada de funcionários e professores nas áreas do atendimento. ➤ Ampliação de parcerias com a comunidade. ➤ Dificuldade de comunicação e informação com profissionais da rede comum sobre os educandos atendidos no AEE. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Buscar junto à Gerência do Ensino Especial, Cresce e Secretaria Municipal, cursos de formação continuada aos professores sem experiência. ➤ Buscar parcerias junto à Secretaria Municipal de Saúde e conscientização das famílias para levarem os filhos ao clínico especialista, obtendo assim laudos e tratamento adequado. ➤ Envolver mais os pais e os membros do Conselho Escolar através de reuniões, projetos e momentos de interação família/escola. ➤ Trabalhar juntamente com toda comunidade escolar buscando ampliar as parcerias já existentes. ➤ Buscar maiores esclarecimento quanto ao AEE, ASI E REFAZER através de estudos e formação continuada; ➤ Aproveitar as oportunidades oferecidas pelo MEC/SEDUC/CRECE nos cursos de formação continuada. ➤ Promover intercâmbios buscando recursos e parcerias com a comunidade local; ➤ Garantir visitas mensal, com datas e escolas previamente definidas nas escolas da rede comum, onde se encontra matriculados os educandos atendidos no AEE.

Fonte: (GOIÁS, PPP CAEE, 2019b, p. 9).

A ênfase no quadro aconteceu pela concordância de percepção da instituição nas ações necessárias à função social do CAEE que se considera,

[...] uma Instituição Social limitada em sua função educativa, devido a diversidade dos fatores com os quais convive ainda. Mas que ao longo de sua existência tem buscado repensar sua maneira de agir, pois esta não atende só a área dos conhecimentos acadêmicos, mas também os aprendizados que melhorem a qualidade de vida de todos educandos. (GOIÁS, PPP CAEE 2019b, p. 10).

Conforme PPP (GOIÁS, 2019b, p. 12) assinalam que

[...] a inclusão representa na educação escolar de todo e qualquer educando e, especialmente para os que tem deficiência, essa proposta implica em um estudo e em um planejamento de trabalho envolvendo todos que compõe a comunidade escolar, com objetivo de estabelecer prioridades de atuação,

²⁸ Consideradas salas exclusivas até o final de 2019

objetivos, metas e responsabilidade que vão definir o plano de ação do Centro de Ensino. [...] Que precisa-se considerar que o processo ensino-aprendizagem deve ser construído por cada sujeito, envolvendo fatores prementes e importantes na vida do educando, mostrando ao indivíduo o porquê e a importância da aprendizagem na vida prática de cada um, levando em consideração as concepções, conhecimentos e expressões já adquiridas anteriormente, ou seja, valorizar toda a bagagem cultural do educando.

Enfatizam para tanto,

[...] o investimento em objetivos bem claros e definidos, em coerência com as atividades propostas e que estas sejam trabalhadas de forma prática e funcional preparando o educando para a vida. É necessário ainda, uma diversidade de materiais pedagógicos de forma concreta e lúdica. De forma a fortalecer os direitos de todos, respeitando a diversidade, garantindo o acesso do educando no processo de inclusão social, tornando o CAEE, espaço criativo, diversificado e de ações que fortaleçam uma cultura de participação coletiva, constituindo metas e ações que transformem em instrumento de aprendizagem para todos (GOIÁS, PPP CAEE, 2019b, p. 14).

Por aqui encerra-se o conteúdo dos ambientes, priorizou-se suas apresentações por compreender que as concepções das entrevistadas estão subordinados às formações inicial e continuada, mas especialmente, às percepções pré-existentes dos seus ambientes de trabalho, que, por conseguinte, são submissas às políticas as quais concordam e se obrigam a cumprir. Contudo, o objetivo derradeiro da pesquisa é perceber a repercussão do curso, conforme as variáveis elencadas na subseção seguinte, ou seja, o discurso das professoras meio aos seus espaços de convivência e os dispositivos existentes condizentes aos seus modos de ser e estar na profissão.

3.3. Repercussões dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”

As implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos dos cursos objetos desta pesquisa, foram finalizadas nesta seção. Serviu para a análise, primordialmente, as entrevistas balizadas nos discursos das professoras e todas as discussões correspondentes aos objetivos da pesquisa elencadas nas seções anteriores, uma vez que, os conceitos trabalhados na pesquisa estiveram também dispostos na execução dos cursos, conforme pode ser verificado na apresentação destes.

Esboçado o perfil das entrevistadas, evidenciando as políticas que regem seus ambientes de trabalho, por mais que estivessem fora do contexto, é o que está posto e define o que possuem de norte para os trabalhos, o próximo passo foi sublinhar as demais percepções.

Ao conceituar Educação Especial e Educação Inclusiva, no cotidiano escolar, todas demonstraram-se confusas nos conceitos, um misto de protetoras dos direitos e bem estar dos seus pupilos. Todas defendem a inclusão, sem perceber o que rege suas formas de ser e estar na profissão. No geral, quando analisadas a partir da *função de existência*, em Foucault (2008), percebeu-se o campo discursivo é o que menos preocupa as entrevistadas, o que as inquieta são as relações estabelecidas nos ambientes de trabalho e as estratégias de fazer com que o estudante aprenda e não percebem a singularidade da situação.

Quando tentam dirimir os preconceitos, o bullying, ainda muito presente nos ambientes escolares, conseguem perceber os limites e fazer as correlações com outros enunciados a que estão ligados e necessários à inclusão pelo fato de estar na escola comum.

Nesse aspecto, o curso foi incisivo, ao discutir o empoderamento necessário ao professor, que se traduz nas *lutas e discursos* em busca dessa percepção. O professor de AEE, por natureza busca romper com os discursos piegas, contudo quando vai falar da sua prática e concepção, não o faz com clareza, prevalece o sentimental.

Nesse sentido, quanto aos conceitos, a *professora Ana*, da Escola Mul. D. Pedro I, em entrevista cedida aos cinco dias do mês de dezembro de 2019, mencionou, “educação inclusiva, é incluir esse aluno...(pausa) em determinada educação a um ambiente escolar especial”. Tentou exemplificar:

A educação inclusiva é quando a gente traz aquele aluno para ser incluído se não sabe por quê. Na hora do recreio eu saio da sala e vou, eu vejo aquele aluno que está sendo excluído pelos coleguinhas, vejo e sei que aquele aluno está triste, não é? Na educação especial virá o relatório, não vai vir o laudo? Vai trazer aquele aluno (PROF. ANA).

Mesmo a pesquisadora insistindo no conceito, “mas em relação a discussão feita no curso, sobre a educação especial enquanto modalidade que perpassa todos os níveis da Educação, que tem lá dentro da escola especial e que vem pra escola comum, que deveria ser inclusiva a partir do AEE”.

Não, aí eu vejo uma grande dificuldade ... (pausa) quando eu vejo nós lá naquele curso, eu vi que aquela riqueza ... (pausa novamente) não sei se vocês pensam assim, mas na prática nós temos muitas dificuldades. Lá na prática mesmo quanto aos nossos coordenadores que não conhecem, não tem ciência a esse respaldo né, eu vejo essa divergência, eles não acreditam, a maioria não acredita. [...]Corta a gente lá em baixo, deixa a gente sem chão. Vejo diferença da educação inclusiva da educação especial porque essa educação especial ela aceita de um modo geral, ela não inclui né igual a educação inclusiva né? Eu vejo assim, a educação inclusiva ela tá sempre incluindo né? Porque quando eu recebo meu aluno especial eu quero incluir ele, eu quero trazer ele pra junto de mim e quero já no primeiro momento eu quero conhecê-lo (PROF. ANA, 2019).

O professor de AEE vive um misto de sentimentos, conhece a legislação, sabe do direito do seu estudante, compreende o modo como os saberes e fazeres são construídos, mas ao perceber que seu trabalho deveria ser coletivo, percebe o feixe de relações e se frustra frente aos resultados que poderiam ser maiores, inclusive o de perceber as regras discursivas criadas em torno da inclusão.

Nesse momento, ocorre a dispersão ou a *recorrência discursiva*, ele acaba por incorporar algo que não se concretiza de fato, como por exemplo defender a inclusão, sem perceber sua diferença quando comparada à especial, e/ou perceber que a prática pedagógica para ser inclusiva não se efetiva como deveria.

Nesse seguimento, manifestou a *professora Maria*, em entrevista cedida aos 06 dias do mês de dezembro de 2019, “educação especial já envolvendo a inclusão né? Especial porque o aluno é especial”.

O docente cria uma redoma em torno das suas ações e se apega aos pequenos resultados, uma forma de obstinação, resistência e proteção àquilo que ele acredita. Nesse caso, Pagni (2019, p. 10), assegura “pode indicar linhas de fuga capazes justamente de resistir-lhes e de criar modos outros de existência em que se potencialize a vida, antes do que esvaziá-la”.

Mostrou distanciamento dos conceitos de Educação Especial e inclusão educacional, uma vez que foi apregoado no curso, o tempo todo, a diferença de educação especial da escola especial e como precisaria ser a Educação inclusiva na escola comum, porém explicita o modo da professora *ser e estar na profissão*, como registra a professora Maria, “vamos citar um caso aqui, da minha escola, de um aluno que eu trabalho, *ele é especial*, não consegue trabalhar junto com os outros mais desenvolvidos, então *é especial*, eu tenho que ter mais um cuidado com ele, essa maneira é inclusiva”.

A tratativa de que *ele é especial* está arraigada na fala das quatro entrevistadas, mesmo tendo formações específicas na área, o que evidencia argumentos que perduram como representativos e recorrência discursiva incorporadas pelo tempo.

Ainda assim, após a intervenção da entrevistadora sobre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva a professora Maria exemplificou:

Olha tenho dois alunos que participam da escola lá (Adélia de Freitas) e vem para a escola especial aqui (CAEE), uma vez por semana fazer o AEE, mas ele já me falou que não tá gostando porque as atividades daqui é assim, ele já sabe, os mesmos jogos que ele faz aqui são os que eu trabalho com ele lá na fazenda, a diferença é que eu trabalho coisas que ele tem de dificuldade na sala de aula também (PROF. MARIA).

Nesse caso, os alunos são matriculados na Escola Rural, que frequenta a sala comum e o AEE, e há duplicidade de matrícula no CAEE onde também frequenta o AEE. São trazidos pelos familiares, que se ausentam de suas atividades, vindo para a cidade uma vez por semana, no contraturno. Esse atendimento não permite qualquer vínculo com a escola de origem do aluno.

No contexto do *Colégio Estadual Neida Ferreira*, ao diferenciar Educação Especial e Educação Inclusiva, mesmo estando menos tempo no AEE, a *professora Marta*, em entrevista cedida aos dez dias do mês de dezembro de 2019, foi a que mais se aproximou dos conceitos discutidos no curso.

A Educação Inclusiva ela é assim, um atendimento que é feito dentro da escola regular pra toda comunidade, tem que atender todos os alunos inseridos na escola, é que eles tem o direito de serem atendidos, de forma que eles consigam aprender e desenvolver o conhecimento, com o conteúdo pedagógico, pra fazer aprender a mesma atividade que os outros alunos aprendem, só que de uma forma que eles consigam compreender, da maneira deles, sendo necessário mais tempo e, as vezes, nem conseguem fazer como os outros alunos (PROF. MARTA).

A entrevistada remete à flexibilização de conteúdos, mas não menciona especificamente o estudante da Educação Especial e, sim, todos. Considera inclusiva a instituição em que trabalha, sugere a afetividade como componente importantíssimo nas relações de aprendizagem e entende que a escola passou a ser mais inclusiva a partir da implantação do AEE.

[...] bem antes de ser inclusivo, alguns professores que estavam no apoio mesmo sem ter formação já atendiam seus alunos com muito amor e muito carinho. Desde a chegada do aluno, os funcionários da escola têm esse zelo e cuidado, são chamados a participar de atividades em grupos, das brincadeiras, das atividades que acontece na escola. Nas aulas de educação física são incluídos nos jogos, lá a gente não percebe assim, essa diferença, até pessoas que chegam de fora fala, e se a gente não falar que o aluno é laudado que tem um professor de apoio, tem gente que não percebe (PROF. MARTA).

A professora percebe a escola inclusiva como zelo pessoal aos estudantes público da Educação Especial e se alegra quando as diferenças não os excluem. Fazem questão de incluí-los na culminância de seus projetos. E o planejamento envolve toda a escola e servidores. Poderíamos dizer que, apesar de não ser a intenção explícita da escola, esta ação representaria uma linha de fuga para não atender as expectativas e objetivos do sistema capitalista neoliberal.

A última entrevistada, a *professora Joana*, (PCAEE), em entrevista cedida aos doze dias do mês de dezembro de 2019, está na educação desde 2012, a princípio na rede comum, Ensino

Fundamental e nos últimos três anos como professora de AEE. Entende a Educação Especial como uma forma de “tratar todos com igualdade, porém, com a diferença de que, essa igualdade não se estende a uma exigência daquele aluno, e sim respeito ao seu limite”, e explicou,

[...] oferecer aquilo que a gente vê que ele consegue, pra ele não ficar frustrado, vamos supor, mesmo ele sendo do AEE, que seja lá da sala de aula (sala comum), as vezes está na mesma serie, pode dar uma diferença grande ali, então vou ter que dar atividades conforme as suas limitações e respeitando o tempo dele, (pausa) dentro disso daí tem que ser tratado com muita atenção porque ele é *especial* né, já está falando é especial porque vai precisar de mais uma atenção (PROF. JOANA)

A professora percebe a Educação Especial como forma de tratamento emanado ao estudante, e, a Inclusiva, quando consegue fazer a interação dele com os demais dentro do CAEE. Fato que pode ser notado no exemplo dado por ela,

[...] se eu percebo o movimento dos meninos ali na quadra os meninos do ASI o que acontece? Eu vejo que ele (aluno do AEE) tem vontade de participar eu pego leve e ele pra lá; ele consegue responder com os outros, ou seja, eu acho que ele está sendo incluído ali no meio, até pra uma socialização. É assim vai, a educação especial está ali especificamente para ele, aí nesse momento dele que ele está ali com os outros meninos, ele nem percebe que, vamos supor que ele é de AEE, que ele pertence a outras escolas e os outros não, mas aí ele vai e inclui e participa, então, pra mim está valendo, eu acho que é valido essa inclusão dele lá (PROF. JOANA - PCAEE).

A próxima questão analisou de que forma as egressas definiam o AEE e o quê o diferenciava dos demais atendimentos dentro da instituição. Nesse quesito, a *professora Ana* (PEMU) o percebe como “auxilio inclusivo ao professor regente, de apoio e que melhora o desenvolvimento e a condição do estudante”.

No AEE a gente usa mecanismos, tem que traçar metas e metodologia que vai ajudar ele a lidar com o aprendizado, além de estimular cognitivamente. É onde se cria situações de aprendizagem através das brincadeiras [...] do lúdico que a gente trabalha com brinquedos, jogos pedagógicos, principalmente quando em grupos (PROF. ANA).

A mesma professora registra, que consegue, nesse trabalho, ajudar outros alunos que não são da sala de AEE, entende, como uma forma de interagir com os da sala regular “Eu sempre trago um bem esperto da sala, que a professora fala que dá muito trabalho, eu chego e falo: eu quero levar um campeão aqui hoje, a professora pega aquele mais elétrico, e nós vamos trabalhar juntos” (PROF. ANA - PEMU).

Nesse caso, a intervenção combinada de forma prévia com o professor serve também para trabalhar o comportamento com os alunos que não são do AEE. Eles se sentem motivados a melhorar para voltar outras vezes, funciona como incentivo.

Tempos atrás fizemos um ‘dia lá caça dos planetas’, peguei o quinto ano marquei um dia, e foi aquela pressão assim, que todo dia eles falavam: tia tá chegando, tá chegando o dia da caça dos planetas e nos colocamos dicas nas plaquinha dizendo: pra encontrar o planeta mercúrio. (Pausa) Nós íamos escrevendo alguma coisa, gente mas era bom demais na hora que eles encontravam (pausa) nossa meu Deus, *especial* ele não é! Disputando (pausa novamente) gente você não vê eles como limitados você não vê, a gente chora [...] chora de alegria (PROF. ANA).

Ao mencionar o que diferenciava o AEE dos demais atendimentos na escola, assinala que,

[...] é o olhar diferente, genuíno e a certeza que o aluno é capaz; falar de um aluno do AEE, aí é chamar pra briga, não chama? Nossa!! É amor mesmo”. [...] lembrei de um aluno que fez um desenho e disse, ‘tia dei o melhor de mim’ eu chorei (pausa), eu chorei com aquelas palavra, eu falei: claro é o melhor de você, [...] quer dizer, não vê defeito, gente marcou aquilo, eu dei o melhor de mim. (Risos). Nós conseguimos ver uma amplitude de possibilidades, não vemos limites, vemos além e algumas pessoas não acreditam (PROF. ANA).

Percebe-se fala carregada de sentimento, mas que regula as condições de existência em seu discurso, ou seja, o sentido da Educação Especial em que se generalizam, ou sublinha as diferenças.

No caso particular da deficiência, a formação é atravessada pelos acidentes que deformam o modo de ser desses sujeitos involuntariamente; o problema parece ser ainda mais agudo e a diferença em questão parece ser ainda mais radical. Isso porque uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição, tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas de inclusivas (PAGNI, 2019, p. 11).

Muito semelhante, a percepção da *professora Maria* (PER), o AEE “é um projeto em que se pode ver diariamente a evolução dos alunos, os ajudando a interagir com os outros, participando de todas as atividades na escola, como nas festas, nas comemorações, que eles têm interesse, uma coisa que antes não tinha”.

Diz que, antes os próprios alunos se excluía, hoje tem mais liberdade para se expressar,

Eu me lembro de no curso falarem da afetividade, acho que tem tudo a ver com afetividade, atenção, carinho, assim, por exemplo, acho atenção principalmente que dou pra eles carinho, assim ao conversar, eles virem contar alguma coisa a respeito de problemas em casa, então, eles já tem aquela confiança, atenção maior, de vir falar e conversar e pedir ajuda e assim, eu conheço eles. Só deles chegarem na escola, se ele está com problema eu já conheço, o dia que ele está, com aquele problema já chamo na sala e ele já vem me falar o que tá acontecendo (PROF. MARIA).

Ao diferenciar as atividades desenvolvidas no AEE, a professora destacou as brincadeiras, os jogos pedagógicos e relembrou uma que marcou pelos resultados,

[...] Eu fiz uma brincadeira de amarelinha trabalhando lateralidade com os alunos e eu descobri que eles não tem coordenação pra lateralidade, pra esquerda e nem pra direita, ele só consegue a frente e atrás, por exemplo: falar assim, vai pra direita, mesmo riscando quadrinhos na amarelinha, então eu descobri que ele não tem (PROF. MARIA).

A *professora Marta* (PEE) faz uma avaliação mais abrangente e distingue o AEE como “sala de recursos multifuncionais onde primeiramente, são atendidos os alunos que tem laudo”, ressalta o trabalho que é feito com os professores de apoio, que o atendimento ajuda na socialização dos alunos e enumera,

[...] muitos estudantes quando chegam ao AEE estão acomodados na aprendizagem e as vezes na falta de interpretação do trabalho do professor de apoio, quando eles (os estudantes) vão lá pra sala do AEE, muitas vezes, são tímidos, eles sabem assim, (pausa), eles não tem noção se podem fazer as coisas sozinho, ficam quietinhos esperando que o professor de apoio faça tudo pra eles, e quando eles vão pra sala do AEE isso muda um pouco (PROF. MARTA - PEE).

A *professora Joana* (PCAEE) percebe o AEE como o “espaço de aprender brincando, com o lúdico, de forma prazerosa e onde você consegue ver resultados”. E, ao diferenciar dos demais projetos dentro do centro, insiste na repercussão do que se ensina, que “os alunos do AEE são mais rápidos para aprender”, e compara “os do ASI são mais lentos”.

Esse diferencial, mesmo dentro do CAEE, identifica uma curva de normalidade, em que segundo Pagni (2019, p. 27), as pessoas com deficiência

[...] são separados, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, quando não por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o máximo possível de uma norma da deficiência para, então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal.

Nesse sentido, “Os discursos sobre a inclusão conclamam que se olhe para esses elementos do mesmo modo que se olha para os sujeitos normais e, portanto, aspirar ver neles, se não certa normalidade, ao menos uma funcionalidade para o mundo em que vivem” (PAGNI, 2019, p. 27).

As *políticas públicas* também pactuam na perspectiva de normalização, isto posto, a próxima variável, buscou analisar a percepção dos cursistas, nesse sentido, *se conseguiram visualizá-las em sua escola e em quais aspectos*.

A *professora Ana* (PEMU) afirma que sim, “nas cobranças, mas, na hora de vamos ajudar, não quer nem saber, mas ela existe, a política a educação inclusiva [...] Existe, mas ela pode melhorar”. Enfatiza que a sala do AEE “é uma política que poderia dar certo se pudesse fazer mais cursos, aplicar mais as diretrizes, no entanto, não existe uma forma de amarrar isso com a gestão, ou com o pedagógico” e finaliza, “existe muita falta de respeito com o AEE”.

A falta de políticas públicas que certifiquem os direitos das pessoas com deficiência não assegura a Educação Inclusiva, porém insiste a professora que,

[...] existe um pouco, se chega um aluno com laudo, a diretora liga lá, (SME) e fala: ó! Chegou um aluno aqui, eu preciso de uma professora de apoio (pausa) é, mas então assim, mas existe (pausa), porque eles sabem que é lei (pausa novamente), porque sabem que se não der, a família vai direto na promotoria (PROF. ANA).

É notória, a falta de sensibilidade ao direito adquirido do estudante de frequentar a escola comum e, em alternativa, recorrendo ao discurso a professora questiona a própria funcionalidade,

[...] eu poderia até dizer que (a política pública) só existe no papel, mas se eu falo que ela está só no papel [...] eu estou anulando o meu trabalho, o que eu faço, (pausa), porque aí eu penso então eu não fiz nada, você não fez nada (pausa novamente), nós fizemos sim nós estamos fazendo sim, mas o que eles gostariam que fizesse é que ficasse só no papel, a inclusão depende não só de nós, mas de muitos fatores (PROF. ANA).

Quando ela se refere a outros fatores no contexto das políticas de inclusão escolar, segundo Pagni (2019, p. 33), imputa outros elementos que aprimoram a vicissitude de mercado,

[...] é nesse contexto global que as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito da ação política pública, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais que empreenderam, muitas vezes dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as

inovações, a eficiência no empreendimento de si e, enfim, favorecer a mobilidade do mercado (PAGNI, 2019, p. 33).

A *professora Maria* (PER) sugeriu que as políticas públicas de AEE “devem ocorrer por meio do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que assegure a todos os alunos o direito de acesso, participação e aprendizagem e em igualdade de condições sem nenhum tipo de discriminação que possa restringir ou impedir o direito fundamental”. Concorde que apesar de precisar de ajustes, de fato são defendidas em sua escola, faltando apenas, que “todos tenham conhecimento sobre os direitos das pessoas com deficiência”.

A *professora Marta* (PEE) reforça o quanto melhorou para os estudantes a chegada do AEE no colégio, “só serviu assim, para reforçar, para mostrar mais a importância de se ter esses alunos na rede regular, deles estarem lá no nosso meio, porque muitos achavam que eles não aprendiam”.

A docente enfatiza a resistência que os professores de apoio, regente e coordenação tinham quando se propunha flexibilizar (complementar e suplementar) os conteúdos, porém, com a intermediação do AEE, melhorou muito e que consegue visualizá-lo em vários aspectos,

[...] na forma de aprender dos alunos, nos encontros pedagógicos com os professores que pedem mais cursos na área, na preocupação dos professores com a avaliação dos alunos, nós nunca pensamos que um dia fossemos trabalhar, por exemplo, com um aluno surdocego e estamos trabalhando todo mundo dando o máximo de si (PROF. MARTA).

A *professora Joana* (PCAEE) apresentou muita dificuldade em qualificar as políticas públicas presentes na escola, realçadas pela entrevistadora que manifestou os cursos, ainda existentes na instituição,

[...] aqui nos trabalhos coletivos a gente tem aprendido muito com isso, inclusive esse último agora foi sobre a síndrome de Down, tem aprendido com as colegas, e quando eu apresentei, no início do ano com meu grupo foi sobre a síndrome de West, então, assim foi muito boa a aprendizagem para quem apresenta e para quem vem assistir. Às vezes, vem pessoas de outras escolas, então, a troca de experiência é muito interessante (PROF. JOANA).

Na formação, a particularidade das especificidades, ainda, continuam sendo o que mais se destaca no ambiente escolar quando se refere a Educação Especial e suas políticas públicas. Pagni (2019, p. 21) ressalta que “no caso particular da deficiência, a formação é atravessada pelos acidentes que deformam o modo de ser desses sujeitos involuntariamente.”

O problema parece ser ainda mais agudo e a diferença em questão parece ser ainda mais radical. Isso porque uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas inclusivas (PAGNI, 2019, p. 21).

Implicações que ajudaram as professoras na *percepção dos desafios da sala do AEE*, próxima questão no rol das entrevistas. Para a professora Ana (PEMU),

[...] o espaço, a gente chega cheia de alegria, de vontade de fazer o que aprendeu nos cursos e é podado (pausa com expressão de muito sentimento), a coordenação não tem o preparo, esse olhar que a gente espera, (pausa) as vezes a criança nem movimenta direito, onde vou esperar um apoio? A gente chega ali, faz o curso, fica muito feliz, porque a gente aprende e gosta (pausa). Então esse é o maior desafio mesmo.

A percepção da *professora Ana*, quanto aos desafios do AEE, mostra bem o lugar de lutas e conflitos, que se distinguem, na maneira de ser e estar na função de professor de AEE. É nesse sentido, que a pesquisa, nomeando Foucault (2014) é incisiva na necessidade de se apropriar dos discursos, permeiar as “grandes fendas” e se apropriar dos discursos que os saberes e poderes trazem consigo, ao invés de viver eternamente se lastimando. Há sim, possibilidades de se utilizar dessas fendas como linhas de fuga, para tornar o movimento de inclusão mais aproximado dos desejos dos grupos organizados do público das pessoas com deficiência, das próprias pessoas com deficiência e fazer uma escolarização com significado, capaz de modificar a realidade pretendida pelo poder instituído do Estado.

Para a *professora Maria* (PER), na atualidade,

[...] os maiores desafios são: ter seguimento no trabalho com os alunos, falta do professor regente que, ainda, não tem o conhecimento das dificuldades dos alunos com necessidades especiais, não conseguem trabalhar preservando a auto estima do aluno que quando volta pra sala de aula ai [...] são desfeitos todo o nosso trabalho.

Para haver mudanças, a professora acredita que todos na escola precisam se envolver com a Educação Especial, até “os alunos precisam deixar de fazer brincadeiras de mau gosto, dar uma palestra, conversar como que é o aluno do AEE, como tem que ser trabalhado em conjunto e em equipe porque eu trabalho (grande pausa)”. Chama atenção para o fato de que, “às vezes eles (os professores) agem até com ciúmes não é, parece assim um certo ciúme de ver

os alunos gostarem mais da nossa sala (risos), corre e larga eles no corredor (mais risos), corre e abraça a gente, aí você vê que eles ficam bicudos” (PROF. MARIA - PER).

A *professora Maria* afirma, ainda, que tem familiares que não acreditam no potencial dos próprios filhos, mas de acordo com o tempo de inserção e como se intensifica o trabalho do AEE já é possível notar melhora. Outro desafio é envolver o grupo gestor, “é preciso de mais parceria, mais apoio, por exemplo (pausa) uma vez conversei com o grupo gestor pra explicar esses casos, mas fica naquilo mesmo, não tenho retorno, não tenho a resposta, eu não tenho aval assim, (pausa), falar assim, dou toda autonomia pra você fazer isso (pausa)” (PROF. MARIA).

Para a *professora Marta* (PEE) existem vários desafios, mas o maior deles é a falta de disponibilidade da família para se envolver com a aprendizagem dos filhos,

[...] como trazer os filhos no contraturno, a gente não pode obrigar eles virem para sala do AEE, por mais que você explique, eles não entendem que não é um reforço, não é igual no ensino regular que se você não vir vai reprovar por falta ou por nota, que você vai perder conteúdo, o professor não recebe formação para lidar com isso (pausa) então, ele é um atendimento, que a gente tem que conquistar primeiro os pais, para poder trazerem os filhos, então, a maior dificuldade que eu vejo não é nem os alunos porque quando eles chegam na sala do AEE eles se apaixonam, assim pelo que tem, pelo que eles vão fazer que é uma coisa diferente do que eles estão habituados (PROF. MARTA).

A responsabilização da família é o discurso de escape de uma política que foi criada para não dar certo, desobriga a todos de sua efetivação, inclusive o próprio Estado. Percebeu-se, nesse caso, desgaste das relações criadas em torno do AEE, inclusive da formação que não prepara, mas generaliza a docência num contexto desigual.

Conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (BRASIL, 2008, p. 7).

Revés, ainda, mais complexo para a *professora Joana* (PCAEE), que analisou nesta variável a falta de comunicação com a rede, “eu não sei o que meu aluno aprende na rede regular. Talvez seja, como foi falado no curso”, reconhece o distanciamento em que nenhuma das partes se preocupa com o trabalho da outra, “às vezes nem precisava ser o professor regente, mas o de apoio, talvez assim, a gente conseguiria dar sequência e ajudar mais nosso aluno, as vezes, nem sei quem é o professor dele e ele não se preocupa com que ele aprende aqui”.

O fato da legislação, neste caso o decreto 7.611/11 que regulamenta o AEE, Art. 4º, apenas *estimular* o acesso ao AEE e permitir a complementação e suplementação nas instituições segregadoras redimiu *as falhas* do AEE nos espaços escolares. O intuito preliminar da implantação das SRM, era de apoio às atividades desenvolvidas na sala comum, para tanto, o professor de AEE, envolver com os professores regentes, de apoio e famílias dos estudantes, supondo uma ação coletiva, mas não foi o que aconteceu.

A política desenha um contexto nas redes que não se concretiza e, por consequência, o professor se apega às condições basilares, uma vez que não depende exclusivamente do seu esforço e criatividade à realização de práticas pedagógicas que seriam assertivas.

Por consequência, oportunizaram às entrevistadas que nomeassem *atividades práticas que passaram a utilizá-las, posteriormente ao curso*, que estabelecessem alguns tópicos, dos que foram registrados por todas elas, como, os estudos de caso, planos individuais e relatórios, as apresentações finais das oficinas, a participação dos pais de algumas escolas e outros.

A *professora Ana* (PEMU) ressaltou as oficinas, foco nas atividades práticas, “precisávamos demais daquelas oficinas [...] e o aprendizado foi demais, quando os outros grupos se apresentaram (pausa) usar os materiais reciclados com as letrinhas, as que a gente põe na caixinha de ovo, eu sempre uso”.

A professora evidenciou ainda, os estudos de caso. A partir deles se encorajou a participar dos planos de ação da escola e empreender alguns projetos.

Nós montamos junto com o professor de Geografia do 5º ano, sobre as regiões, confeccionamos um caminhão de papelão ai eles visitavam os estados das regiões nordeste, sudeste, centro oeste, fizemos rodovias, nós estudamos a regiões isso [...] com o caminhãozinho de papelão [...] nos botamos homenzinhos dentro nós fizemos grande e levamos pra fora. Fizemos as estradas de serragem (PROF. ANA).

Da mesma forma, a *professora Maria* (PER) afirmou: “nossa foram, tantas atividades, deixa eu ver (pausa longa), sobre o TEA, o TDAH, muitos grupos montaram atividades para os autistas”. A docente relembrou algumas das especificidades trabalhadas pelos grupos,

[...]o das meninas da creche foi ótimo, porque ainda mostrou que podemos perceber o autismo lá na creche, os direitos das pessoas com deficiência, todas foram muito boas (pausa).

Das atividades práticas continuo usando o do agrupamento das mãos, que elas mostraram, das duas mãos, que a gente trabalha, com palito de picolé, aquelas gominhas de amarrar dinheiro, então a gente trabalha com: agrupamento, com adição, eu trabalhei com eles esses dias foi muito proveitoso, dá pra gente trabalhar agrupamento, é a matemática, a contar a somar a diminuir, dá pra

trabalhar também a dezena, porque tem alunos do AEE. Teve uns que não sabia o que era dezena ai eu fui explicar pra eles, trabalhar com eles o sistema de numeração decimal, então assim, ficaram assim muito interessado a fazer várias vezes, só queria fazer mais vezes sabe, então assim, foi uma atividade que aprendi no curso e que está ajudando muito. Passei, a ter mais segurança e aprendi mais e cada dia que eu trabalho com eles eu aprendo um pouco (PROF. MARIA - PER)

A *professora Marta* (PEE), observou as leituras dos textos que foram oferecidos pelos cursos, o referencial teórico sobre políticas, conceitos das especificidades, sobre formação continuada, textos reflexivos das trocas de experiência e outros e mencionou,

[...] isso foi muito válido eu consegui aprender coisas que eu não tinha noção (pausa) o curso encoraja a gente a fazer, a estudar mais. No curso eu aprendi como fazer as atividades flexibilizadas pra cada aluno apoiada na diferença, qual atividade eu vou fazer pra melhorar o atendimento pra melhor a compreensão do aluno (pausa), os direitos que cada deficiência já garantiu, os relatórios também não tinha, as vezes a gente sabe, mas não faz de maneira correta, as habilidades, os jogos que vão ser trabalhados e que vão ajudar na aprendizagem do aluno (PROF. MARTA - PEE).

A *professora Joana* (PCAEE), “Nossa foi tanta coisa (pausa) a gente nem via a hora passar!! os jogos, eu tinha aquela preocupação do caderno, mas caderno eles estão vendo todos os dias lá na sala regular, então, eu diminuí a prática de atividades escritas, essa foi uma coisa que eu achei bem relevante viu!”.

A docente deu ênfase ao plano individual e ressaltou a percepção de entrar em contato com a escola comum, de origem dos seus alunos, face as discussões com os professores de AEE de outras escolas nos grupos,

[...] porque a gente vai na dificuldade de cada um deles, se eu souber no que ele tem mais dificuldade e posso ajudar mais no AEE, pode até estar na mesma serie lá na regular, mas cada um é específico, não tem como você fazer, a não ser que seja uma atividade no geral, por exemplo: nós vamos ver o filme sobre o (Avatar), eu vou ver com todos aquela parte ali eu tenho que colocar para todos, mas ai tem algumas atividades que eu posso elaborar de acordo a dificuldade de cada um, pois essa é diferente (PROF. JOANA).

Nessa etapa das entrevistas foi possível analisar as práticas adotadas quanto a subjetividade²⁹ criada em torno da pessoa com deficiência. Qual é o limite da aprendizagem,

²⁹ “A maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual se relaciona consigo mesmo” (Foucault, 1984/2004, p.236) Apud Ferreira (2017, p.

como prática de liberdade, criada pelo professor de AEE em torno do seu aluno? Nesse sentido, Ferreira (2017, p. 7), ao analisar Foucault considerou, “[...] a passagem entre uma subjetivação que se faz sob práticas coercitivas a uma subjetivação reflexiva mais autônoma, ou as práticas de assujeitamento e as práticas de si”. Nesse caso, a prática mais autônoma e as práticas de si precisam estar associadas “à atitude crítica em relação à governamentalidade, tendo um caráter coletivo, institucional e político” (FERREIRA, 2017, p. 7).

Quando o professor pensa na individualidade do aluno, age de forma mais independente e todas as entrevistadas demonstraram essa preocupação, aparece, portanto, uma *recorrência*, no entanto, quando tenta nas ações pedagógicas moldar de alguma forma o aluno e/ou quando assegura ou se preocupa com as diretrizes governamentais, a prática já passou a ser de assujeitamento. O ato de aprender e ensinar exige assim, a crítica constante do quê, e a forma como é oferecido, o que vem a ser uma prática com sua *função de existência*.

Nesse quesito, ao analisar as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos cursos e os discursos e práticas pedagógicas das professoras de AEE, percebeu-se que não possuem autonomia de si no que faz, no máximo ele consegue criar as *linhas de fuga* e se constituir resistência, pois está sempre sujeitado às políticas (governo), às coordenações, aos familiares e às suas próprias maneiras de ser e estar no que faz.

O que caracteriza ser resistência é quando ele cria os modos de ser e estar na profissão, se inventa em todas as oportunidades que encontra, especialmente, quando faz mais um curso de formação continuada na área, é como se ele se renovasse no que faz e acredita.

Porquanto, ao avaliar as temáticas apontadas pelas entrevistadas nas atividades práticas que passaram a fazer parte do repertório dos seus atendimentos, analisou-se o discurso da inclusão em que precisa segundo Pagni (2019, 20) ser

[...] vista não apenas como algo a ser governado pelos dispositivos de subjetivação e pelas tecnologias do biopoder existentes, encarnados pelas práticas e incorporados pelos saberes em circulação em instituições como a escola, como também se apresenta como potência que resta ou que excede a essas formas de seu governo, resistindo-lhe e criando outros modos de existência.

Justamente por perceber esse outro modo de existência que as cursistas foram unânimes em reconhecer a importância dos dois cursos objetos da pesquisa, indicar outros nos mesmos moldes e, ainda, sugerir que deveria ser oferecido aos gestores das escolas, especialmente, aos coordenadores.

A *professora Ana* (PEMU), afirmou, “esse curso deveria ser aberto para mais pessoas, para essas coordenadoras abençoadas (pausa e risos), que seja trabalhado mais esses temas com os coordenadores com professores regentes (pausa com seriedade), ninguém quer flexibilizar de jeito nenhum. Temáticas diversificadas”.

A resposta da professora demonstrou a forma como é tratado o AEE em algumas escolas, o relacionamento nada assertivo em prol do que precisava ser no ambiente da educação inclusiva, enfatizou também sobre avaliação, “pois esse é um assunto que sempre gera dúvidas nas escolas, não é função do AEE, mas para orientar seria bom” (PROFESSORA ANA).

A *professora Maria* (PER), analisou, “a sugestão que eu daria era de levar esses cursos pra dentro das escolas, para professores, e até alunos, já pensou se esses cursos fossem itinerantes, na escola, alcançando mais profissionais ?!”. Outros temas aventados pela docente foi Libras, o sistema Braille, “nunca precisei, mas se precisar gostaria de saber, e ainda, aprofundar no letramento da pessoa com deficiência intelectual. Preocupa o fato do esquecimento, num dia ele sabe, no outro, já esqueceu, como criar memória”.

A *professora Marta* (PEE) também sugeriu o Braille, por ter um aluno surdocego, recomendou ainda as políticas públicas para o AEE do Estado e do Município. Enfatizou as oficinas “a gente sempre aprende nas trocas de experiência, quando os grupos apresentam sobre as especificidades, por exemplo, nesse curso ouvi sobre deficiências que nunca tinha visto falar” (PEE).

A *professora Joana* (PCAEE), sugeriu “a importância de fabricar o brinquedo junto com o aluno, ele dá mais valor, ele fica empolgado em brincar com o aquilo que ele fez, oficina, eles amam oficina e aprende com o lúdico.”

Dessa forma, encerrou-se os resultados das entrevistas, foi *recorrente nos discursos* a preocupação com a corresponsabilidade na condução da Escola Inclusiva, ou seja, da participação efetiva dos demais profissionais da escola, do grupo gestor, professores, estudantes, familiares e sociedade; com a organização do trabalho pedagógico; como adequações curriculares, flexibilização de conteúdos e envolvimento de trabalho coletivo e colaborativo.

Outro aspecto observado é que o pensamento neoliberal de ausência de políticas de Estado, tem grande peso no processo de escolarização das pessoas, as práticas pedagógicas são construídas, pensadas na lógica e discurso do mercado em que todos precisam ser *inseridos* para se tornarem consumidores, tanto que, foi *recorrente* na percepção das entrevistadas a necessidade de presença de outros profissionais, técnicos e laudos que pudessem assegurar as práticas obrigatórias do ensino e da aprendizagem.

Ficou manifesta outra *recorrência*, a ausência de autonomia e reconhecimento do trabalho dos professores de AEE, tem escola que nem assume a presença da sala e do profissional, como docente e em seus documentos oficiais, fato reforçado nas falas das participantes e dificuldades expressas no exercício da função.

Destacou-se, na percepção das entrevistadas a relevância dos cursos sobre o quanto ajudaram a transformar suas práticas. Todavia alguns conceitos que interferem diretamente nos seus modos de ser e agir, não foram apreendidos na formação continuada. Ficou evidente que a definição das terminologias: educação especial, educação inclusiva, AEE e as leis que amparam as práticas das salas do AEE não ficaram claras para as egressas. Porquanto, é salutar dar mais ênfase nesses termos nos próximos cursos, pois na análise do discurso em uma pesquisa, as terminologias utilizadas caracterizam e definem o posicionamento do locutor e colaboram com a compreensão mais assertiva do locutário.

Ademais, a percepção das professoras demonstrou promoção de autonomia, conforme era objetivo dos cursos, mesmo que observadas parcialmente, pois ainda, existe um conjunto de práticas de governo, que se arrastam nas políticas públicas e, conseqüentemente, nas ações dos professores que dificultam os resultados esperados, desdobramentos que “implica um exercício de alteridade e evoca uma formação ética que é transversa aos dispositivos ordinários e às práticas em circulação no ensino, no currículo e no governo escolar” (PAGNI, 2019, p. 161).

Assim, a formação continuada com os cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-Go, foram extremamente relevantes no exercício da prática de si e do outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. O autor, não é entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações como foco de sua coerência (FOUCAULT, 2014, p. 25).

A presente dissertação se preocupou em pesquisar as políticas de formação continuada de professores do AEE no Município de Quirinópolis-Go. Foi conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, de natureza básica, de objetivos exploratória e quanto aos procedimentos é bibliográfica e documental.

Apresentou como objetos de estudo dois cursos para professores de AEE, “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, conforme as implicações/repercussões, nas percepções/concepções dos professores egressos dessa formação continuada e teve como objetivo geral: analisar as implicações/repercussões nas percepções/concepções dos professores egressos desses dois últimos cursos em relação ao AEE das escolas públicas no município de Quirinópolis-Go.

Foi fundamentada em referenciais teóricos, declarações legais e entrevistas que permitiram contextualizar as políticas educacionais, no âmbito da Educação Especial e Inclusiva e as políticas de formação de professores da Educação Básica para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, considerando seus discursos.

Foi possível, ainda, discutir a política de formação continuada na perspectiva da Educação inclusiva para a atuação no Atendimento Educacional Especializado a partir da experiência do município de Quirinópolis-Go e analisar as aproximações entre os conceitos e princípios presentes nos discursos e práticas pedagógica no AEE das cursistas.

Serviu para o intuito a problemática: segundo as percepções dos egressos dos dois cursos nos últimos cursos, quais são as implicações/repercussões na sua prática? A participação nos cursos modificou a sua prática pedagógica? Se sim, em quais aspectos? Seria recomendável a sua manutenção?

Sendo verificado que não existe política específica de formação continuada no município e que os cursos em sua maioria são emergenciais, o que mostra a preocupação de alguns gestores, mas por não se tratar de políticas de Estado se perdem muito rápido com as mudanças de governo, porém, a partir de 2006 foram mais intensos e que estes cursos, têm sim, contribuído para modificar a prática, senão de todos educadores, pelo menos dos professores

de AEE que passaram a perceber a escola inclusiva como um nexo de redes que vão além do seu trabalho em sala de aula.

Por toda a extensão do que foi exposto, buscou-se sustentar no discurso de Michel Foucault, sem, contudo, desprezar outros autores que tratam do assunto e não o contrapõe, como cooperadores para a compreensão das referências estudadas e apreciação das entrevistas.

Os pressupostos ajudaram na conclusão da pesquisa, por mais que os cursos se digam emancipadores e de empoderamento, os discursos se mantêm amarrados à governamentalidade de políticas que não permitem a consciência de si e a popularização da inclusão na perspectiva que os movimentos sociais defenderam e defendem.

A perspectiva do AEE era se ser espaço de mobilização, de formação e ganho de autonomia dentro da escola regular, mas, se deparou com a falta de formação pedagógica e compromisso político de seus mobilizadores na escola, falta de robustez das políticas públicas, que servem mais para subordiná-la, que inclui-la, mantendo a ação disciplinar da escola, o que não permitiu avanços e alavancou retrocessos, como o retorno dos estudantes da Educação Especial para os centros de atendimentos segregatícios.

Nesse aspecto, a tendência crescente de fortalecimento de princípios relacionados ao liberalismo, são as perdas de direitos coletivos, tanto trabalhistas, quanto das minorias étnicas, religiosos, de gênero, dos grupos de pessoas com deficiência. Resta ser *resistência*, não perder de vista as *linhas de fuga* e, cautelosamente, permitir-se outros modos de existência frente à vida, não dando destaque ao jeito de ser diferente, mas nas diferentes formas de ser diferente.

A Educação Inclusiva até a contemporaneidade, que se nomeou como “educação para todos”, evidenciou muitos retrocessos, matizou igualdade entre os desiguais, criou brechas para que a exclusão se mantivesse na normalização do sujeito, no entanto, a forma de se expressar frente a essa problemática, doravante poderá fortalecer ainda mais o discurso excludente, uma vez que o sistema também se aproveita dos discursos de descontentamento.

A Educação Especial em Quirinópolis até o final de 2019 ganhou destaque, especialmente nos últimos três anos. Nesse tempo, de quatro salas de AEE foram para dez; foram intensificadas as formações continuadas; as matrículas e os encontros pedagógicos foram utilizados para trazer à tona a importância da inclusão, mas bastou que a coordenadora desse trabalho se aposentasse, para que os projetos fossem engavetados, os apoios retirados e os discursos esvaziados, o que encerra que a prática pedagógica não muda, porque ela depende de um conjunto de fatores e que foram explicitados nas falas das professoras entrevistadas.

O cenário previsto, que se desenha para a educação especial observada nas diretrizes de 2020, em Goiás, que se propõe *Centros de Educação Básica e Especial* e nos enfrentamentos

das políticas de mercado em tempo de pandemia (Covid 19)³⁰ se apontam, ainda, mais sombrias, o que justifica a fala inicial de Foucault (2014, p. 25) “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta”, pois vai exigir mais de quem percebe a inclusão como prática de si e do outro.

O AEE no ambiente da escola comum tem papel fundamental, por mais que a prática possa ser interpretada como um dispositivo de controle, de assujeitamento, ainda é o espaço articulador e problematizador da educação Inclusiva nas redes. É o espaço em que comprovadamente pode ser pensado as diferenças, não como coerção, mas como prática de luta de resistência, de “não subjugação de determinados tipos de sujeitos à normalização de suas condutas, de seus comportamentos e de suas vidas” (PAGNI, 2019, p. 21).

A pesquisa em si, apontou que existe uma perspectiva de controle e exceção; uma força revigorante do modelo de segregação; que a legislação vigente estão enraizadas em propostas de mudanças que não ocorreram e ficaram mais no imaginário do professor de AEE, do que no real da escola, que deveria ser inclusiva, porém, se a luta for esvaziada os retrocessos poderão ser ainda maiores. E, finalmente, a relevância de continuar promovendo cursos de formação na perspectiva de problematização e luta por uma educação que gere autonomia dos sujeitos.

A percepção constatada, nesta pesquisa, assegura que a inclusão é necessária, desde que não seja para normalização do sujeito, mas como meta diária de se analisar os próprios discursos quanto a prática pedagógica e a docência, pois o elemento de realidade que se tem, precisa ser e estar constantemente em análise. E, assim, seguir acreditando que, “não existem lugares com certa concentração de poder enquanto outros lugares seriam como um vácuo sem poder”, conforme registrou Diniz e Oliveira (2013-2014, p. 147) ao conceituar em Foucault (1979) o poder.

Outrossim, mediante a força revigorante de segregação, isto é, reestabelecer a triste realidade de o estudante da Educação Especial voltar a se isolar ou, não sendo partícipe de praticar e/ou vivenciar a sociabilidade, função a priori que na contemporaneidade cabe às instituições escolares.

A percepção de que só o Estado, ou só os gestores possuem o poder de mudar, torna a outra parte por si só submissa; se o discurso se acentuar dando contorno de descrédito à inclusão, pode naturalmente ascender, ainda mais a exclusão, portanto, “não existem os que têm

³⁰ Desde o início de fevereiro, a Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona Virus Disease (Doença do Coronavírus), enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19> Acesso em: 23 de junho de 2020.

o poder e os que estão totalmente desprovidos de qualquer tipo de poder”, segundo Diniz e Oliveira. (Ibidem). Apuração, quem sabe, num futuro próximo, como objeto de pesquisa a ser analisado em uma tese de doutorado.

Outros estudos, inclusive os apresentados na introdução do trabalho, serviram de reflexão e contribuíram com este estudo, contudo a presente dissertação, sem ter a pretensão de ser absoluta avança no sentido de se construir novas reflexões e abordagens quanto a cautela no cuidado com o próprio discurso, pois ao acaso ele pode servir para esvaziar a luta pela inclusão. É preciso, pois, acreditar que nas práticas sociais, onde quer se esteja, aí estará a função de existência.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Barbosa. **Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Uberlândia: Implantação, Organização e Desenvolvimento**. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/1402>
- ALVES, Julia Mayra Duarte; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Análise do Discurso em Foucault e o papel dos enunciados: pesquisar subjetividades nas escolas. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 81-94, jan.-jun 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/19678>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.
- ALVES, Miriam Fábria; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. O Processo de Militarização de Uma Escola Estadual Pública em Goiás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e 0224778, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100800&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 14 Junho 2020. Epub Mar 06, 2020. <https://doi.org/10.1590/es.0224778>
- AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MAGALHAES, Ligia Karam Corrêa de. Formação continuada e práticas formadoras. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 9-12, abril de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100009&lng=en&nrm=iso Acesso em 01 outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015>
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. BALL, Stephen J.; MAINARDES. **Políticas educacionais: questões e dilemas** (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.
- BERNARDES, Ionei Aparecida do Nascimento. Ensino Especial – Uma História de Amor e Doação em Busca da Verdadeira Inclusão. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. P. 45-53
- BOSCATTI, Marcela de Oliveira. SOCIAL, Política. **Relatório Final de Iniciação Científica**. Tese de Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. Disponível em: (sem ano) https://www.pucsp.br/desenvolvimento_humano/Downloads/relatorio_final_-_Marcela.pdf Acesso em outubro de 2018.
- BORGES, Angelita Salomão Muzeti. **A Educação Inclusiva e a Formação dos Professores do Atendimento Educacional Especializado: análise em uma rede municipal no interior de Minas Gerais**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Área de Concentração: Desenvolvimento Social). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca, 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2010. Disponível em <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94318> Acesso em: 17 de outubro de 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: 568
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.

_____. **Constituição Federal**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 dezembro de 2018.

_____. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n°s 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n°s 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n° 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf
Acesso em: 2 de novembro de 2019.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm Acesso em: 20 de outubro de 2018

_____. **Decreto N° 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. DOU de 18 set. 2008b.

_____. **Decreto N° 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: dezembro de 2019

_____. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce**: o Portador de Necessidades Educativas Especiais / Secretaria de Educação Especial - Brasília: MEC, SEESP, 1995. 48 p. (Série Diretrizes; 3). Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002557.pdf> Acesso em dezembro de 2019.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. CNE/MEC/SECADI. Brasília, 2013. Disponível em:
<http://etnicoracial.mec.gov.br/component/k2/item/6-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao> Acesso em: 12 de dezembro de 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de (nove) anos.** Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, e Tecnológica. Brasília (2013b) 562p.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica.** MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 05 de maio de 2020.

_____. **Emenda Constitucional 95 de 2016**
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2019.

_____. **Emenda Constitucional nº 14 de 13 de Setembro de 1996** regulamentada pela Lei nº 9.424 de 24 de Dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 25 de janeiro de 2019.
<https://doi.org/10.1590/0034-716719720002000016>

_____. **Lei Nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. **Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. [1996], 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jan. 2019.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html> Acesso em 01 de outubro de 2019.

_____. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 20 de dezembro de 2019

_____. **Nota Técnica Nº 04,** de 23 de janeiro de 2014. Ministério da Educação. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF:

MEC/SECADI/DPEE, 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 de dezembro de 2019

_____. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em:

http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso em: 20 de dezembro de 2019.

_____. **Plano decenal de educação para todos.** - Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p. 1. Política da educação 2. Planejamento da educação 3. Educação básica 4. MEC. Secretaria de Educação Fundamental I. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Disponível em <http://livros01.livrosgratis.com.br/me002599.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2018

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** MEC/SECADI. 2014. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Data de Acesso: 20 de dezembro de 2018

_____. **Portaria Interministerial nº 186** de 10 de março de 1978. MEC/MPAS Brasília, 1978.

_____. **Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 73 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192 Acesso em: 10 de julho de 2018.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em: junho de 2020.

_____. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. MEC. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de abril de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 de maio de 2018.

_____. **Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 20 de outubro de 2019

_____. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. MEC/CNE_CP. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf Acesso em: 05 de maio de 2020.

_____. **Resolução Nº 4, de 17 e dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file> Acesso em: 05 de maio de 2020.

BUIATTI, Viviane Prado. **Atendimento Educacional Especializado: Dimensão Política, Formação Docente e Concepções dos Profissionais**. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13659> Acesso em: 12 de outubro de 2019.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, Mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000100001&lng=en&nrm=iso. Acesso em 02 setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CARMO, Josemir do; SANTOS, Maria Alice Borges. Educação Municipal – Interfaces da História. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. P. 429-437

CONTRERAS, José. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 296

CUNHA, Kátia Silva. Teoria do discurso e conceito de campo: categorias para análise das políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. ISSN 2409-3696. Vol. 1, n. 2, 2016, p. 266. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br> Acesso: 05/01/2019

D'ABADIA, Dr. Assilvo. Resumo da História e Origem de Quirinópolis In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. P. 45-5.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O que é a Filosofia**. Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Munoz. Coleção Trans. Editora 34. ([1996?]). Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B3obVtpeKSLiQXZaWGxGNDFpODQ/edit?fbclid=IwAR2LYjQiuTP-QCjHkEhtKNodWnuCkW7ddEzmEaYon9ecKJlc-1PSUwtJPFc> Acesso em: 15 de

DEMARCHI, Thyara Antonielle; RAUSCH, Rita Buzzi. **Princípios que norteiam a Formação Inicial de professores na Finlândia**. 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3584.pdf> Acesso em: 20 de dezembro de 2018.

DIAS, Leila, Christina. Redes: Emergência e organização. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Gosta; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). **Geografia: Conceitos e Temas**. 16.ed – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.352p.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de Oliveira. Foucault: do poder disciplinar ao biopoder. **Scientia**, Vila Velha-ES, v. 2, n. 3 - Nov. 2013/Jun. 2014. Semestral. Disponível em: http://www.faculdade.flucianofeijao.com.br/site_novo/scientia/servico/pdfs/VOL2_N3/FRANCISCOMULOALVESDINIZ.pdf Acesso em: 15 de junho de 2020.

DORZIAT, Ana. Educação Especial e Inclusão Escolar: prática e/ou teoria. In DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores (Org.) **Inclusão Escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. P. 21-36.

SILVA, AT AL. A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão. In. SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.) **Atendimento educacional para surdos: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional**. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 107-122 <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-355-4>

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento Educacional Especializado: Reflexões acerca da Formação de Professores e das Políticas Nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508/519>>. Acesso em: 30 de maio de 2019 ISSN 1982-7199 | Doi: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991508>

FERREIRA, Mauricio dos Santos; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise Foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p.

207-226, Mar. 2013 . Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100012>

FERREIRA NETO, João Leite. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 411-420, setembro de 2015. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000300411&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-377220150321914100420>

FERREIRA, João Leite. A Analítica da Subjetivação em Michel Foucault. **Rev. Polis Psique**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 7-25, dez. 2017 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2017000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 20 de fevereiro de 2020. <https://doi.org/10.22456/2238-152X.76339>

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, Nov. 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 setembro. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>

FOUCAULT, Michel. [1926-1984]. **A Arqueologia do Saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. 3ª reimpressão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

A arqueologia do saber/Michel Foucault; tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, -7ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. [1926-1984]. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GARCIA, Vivian Miné Geraldo; MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha; MENDONÇA Suelene Regina Donola. Grupo Focal como Formação Continuada de Professores. **Revista Univap – revista.univap.br** São José dos Campos-SP-Brasil, v. 22, n. 40, Edição Especial 2016. ISSN 2237-1753

Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/1250/811>. Acesso em: 07 de junho de 2019 <https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1250>

GASPAR, Regina Nádea. A reconstrução dos sentidos discursivos nas imagens. In. FERNANDES, Cleudemar Alves; CONTI, Maria Aparecida; MARQUES, Welisson. Orgs. **Análise do Discurso & Semiologia**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel. SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos Teóricos e conceituais. Org. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL. Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008

GOIÁS, **Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva**. SEE/SUEE. Curso Mediação de Práticas Pedagógicas em Educação para a Diversidade. Goiânia-Go. 1999.

_____. PPP – Projeto Político Pedagógico. **Colégio Estadual Neida Ferreira**. SEE. Quirinópolis-Go, 2019a.

_____. PPP – Projeto Político Pedagógico. Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Dr. Alfredo Mariz da Costa. SEE. Quirinópolis-Go, 2019b.

_____. **Resolução CEE N. 07, de 15 de dezembro de 2006**. Estabelece normas e parâmetros para a Educação Inclusiva e Educação Especial no Sistema Educativo de Goiás e dá outras providências. http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2016-02/res_cee_nr_07_de_15_dezembro_2006.pdf Acesso em 10 de outubro de 2019.

_____. **Resolução CEE/CP N. 5, de 10 de junho de 2011**. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-03/resolucao-conselho-estadual-de-educacao-no_-5_2011.pdf Acesso em 10 de abril de 2020.

_____. **Resolução CEE/CP N° 03 de 16 de fevereiro de 2018**. Estabelece as diretrizes curriculares para as etapas e modalidades da Educação Básica no Estado de Goiás e procedimentos para credenciamento e recredenciamento, autorização e renovação de autorização de cursos das instituições de ensino públicas e particulares jurisdicionadas, e dá outras providências. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-CP-03-DE-2018.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

_____. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Goiás 2020-2022**. Goiânia-Go, 2020. SEDUC/GO. https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf Acesso em 04 de abril de 2020.

IASI, Mauro. Aula de Vôo. **Jornal Mundo Jovem**: um jornal de ideias. Porto Alegre, nº 309, p. 24, jul/ago. 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2010. Rio de Janeiro: **IBGE**. **IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/quirinopolis/pesquisa/13/5902> acesso: 25/01/2019

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **INEP**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362> Acesso em: 01 de outubro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: **INEP/MEC**, 2019. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> Acesso em: 10 de junho de 2020.
Acesso em junho de 2020.

GOMES, Edson Franco. **Língua Brasileira de Sinais (Libras)**: Curso de Introdução. Apostila. Goiânia, 1994.

KAMIMURA, Ana Lúcia Martins. **O programa Estadual para a Diversidade numa perspectiva Inclusiva no Município de Quirinópolis-Go**: Princípios, Ações e Percepções. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13945> Acesso em: 10 de outubro de 2018.

KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. In: **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial – Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Nova Almeida, abr. 2011 Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf> Acesso em: 23 de março de 2020

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 38, n. 1, p. 13-28, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 04 outubro de 2019. Epub Oct 21, 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

LIMA, José Fernandes de. (Org.) **Educação Municipal de Qualidade**: princípios de gestão estratégicas para secretários e equipes. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2014.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e Educação**. 1.ed.; 2. Reim. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 531-544, set. 2015. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18802>. Acesso em: 30 maio 2019. <https://doi.org/10.5902/1984686X18802>

MACHADO, Roberto. **Foucault, a ciência e o saber**. 4. Ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2009.

MAGALHAES, Lígia Karam Corrêa de; AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, abril de 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 03 de outubro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015146769>

MARIANO, CYNARA MONTEIRO. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado de exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Rev. Investig. Const.**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 259-281, Apr. 2017. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2359-56392017000100259&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 dezembro 2019. 2019. <http://dx.doi.org/10.5380/rinc.v4i1.50289>.

MARQUES DE OLIVEIRA, Neusa Denise; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado. O que pensam as equipes diretivas escolares sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, e 173991, 2018. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100135&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 07 jun. 2019. Epub 19-Abr-2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698173991>

MASCAVO, Cristina Angélica de Aquino Carvalho; PINHEIRO, Vanessa Cabral da Silva. Laboratório de Comunicações e Aprendizagens. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number s1. 2016 684–687 doi: 10.1111/1471-3802.12329. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12329>. Acesso em 07 de junho de 2019. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12329>

MELO, Maria Teresa Leitão de. O chão da escola Construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/24/348> Data de acesso: 20/01/2019

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 22 de fev. 2020.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 219-232, out. 2011. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2668>>. Acesso em: 07 jun. 2019. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X2668>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MPF. MPF investiga mudanças de diretrizes na educação inclusiva de pessoas com deficiência em Goiás. **MPF em Ação/Direito do cidadão**. Rio Verde-Go. 12 de dezembro de 2019, às 11h55. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/go/sala-de-imprensa/noticias-go/mpf-investiga-mudancas-de-diretrizes-na-educacao-inclusiva-de-pessoas-com-deficiencia-em-goias> Acesso em 12 de janeiro de 2020.

NOGUEIRA, Mirlyem Gênesis da Silva. Uma Visão Futurista... De Construções e Gestão Social. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. P. 429-437
NÓVOA, Antonio. *At. Al. Vidas de Professores*. Org. NÓVOA, Antonio. Tradutores: CASEIRO, Maria dos Santos; FERREIRA, Manuel Figueiredo. Porto Editora. Portugal, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, June 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 de setembro de 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000200005>

OLIVEIRA, Denise de. **Salas de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado**. Elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36 Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: 2006. Disponível em:
http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf Acesso em 19 de Dezembro de 2019.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes de; NETTO, Mario Borges; REIS, Cinval Filho dos. Inclusão Social: um debate polêmico ou polissêmico? (Org.) SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores para Educação Especial: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professores e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”**. Uberlândia: EDUFU, 2010.

OLIVEIRA, Cassia Carolina Braz de; MANZINI, Eduardo José. Encaminhamento e Perfil do Público-Alvo da Educação Especial de uma Sala de Recursos Multifuncionais: Estudo de Caso. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 559-576, Dec. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382016000400559&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Mar. 2020.
<https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400007>

PAGNI, Pedro Ângelo. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, São Paulo, 2007. 36p. Disponível em: <http://www.sorri.com.br/sites/default/files/Cartilha%20-%20A%20hora%20e%20a%20vez%20da%20familia%20-%20SORRI-BRASIL.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2020.

PIOLLI, Evaldo. A valorização docente na perspectiva do plano nacional de educação (PNE) 2014 -2024. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 483-491, Dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300483&lng=en&nrm=iso>. Access on 14 May 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/CC0101-32622015155703>.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2003.v4n4.9350>

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na Rede de Ensino Público de Manaus. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru , v. 25, n. 2, p. 233-248, June 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

65382019000200233&lng=en&nrm=iso>. Access on 15 June 2019. Epub June 13, 2019.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382519000200004>

QUIRINÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais do Município de Quirinópolis para a Educação Especial**. Secretaria Municipal da Educação Cultura e Desporto. Coordenadoria da Unidade de apoio Didático Pedagógico da SME. Quirinópolis-Go, 2013.

_____. **Plano Municipal de Educação de Quirinópolis-Go**. SMECD/PME. Quirinópolis-Go, 2015-2025.

_____. **Lei Nº 3.167/15, De 15 de Junho de 2015**. “Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, do Município de Quirinópolis e dá outras providências”. Quirinópolis-Go. Disponível em: <https://quirinopolis.go.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-ordinarias/ano-de-2015/lei-3-167-2015-aprova-plano-municipal-educacao-pme-2015.pdf> Acesso em: 15 de janeiro de 2020.

_____. **Livro ata de controle dos processos de Formação Continuada para professores do Quirinópolis**. CME/SME. Quirinópolis-Go: 1998-2019.

_____. **Livro ata de Certificados de Cursos de Reciclagem de Professores, expedidos pela SME de Quirinópolis-Go**, nº 1 CME/SME. Quirinópolis-Go: 1990-2012.

_____. **Livro ata de Certificados dos cursos de formação continuada expedidos pela SME de Quirinópolis-Go**, nº 2 CME/SME. Quirinópolis-Go: 2012-2019.

_____. PPP – Projeto Político Pedagógico da **Escola Mul. Rural Polo Adélia de Freitas**. SME. Quirinópolis-Go, 2019a.

_____. Projeto Político Pedagógico. **Escola Mul. D. Pedro I**. SME. Quirinópolis-Go, 2019 b.

RABELO, Kamila Santos de Paula. As Possibilidades e os desafios na busca de uma avaliação formativa no Ensino de Geografia. In. RABELO, Kamila Santos de Paula; BUENO, Míriam Aparecida. **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia**. (Org.) Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 159-174.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 39, n. 1, p. 15-30, Mar. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso on 22 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>

ROPOLI, Edilene Aparecida et. al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Escola Comum Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7103-fasciculo-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Dezembro de 2018.

SAGIM JUNIOR, Odir; SAGIM, Mirian. **Quirinópolis Histórico**. Goiânia: Gráfica e Editora O popular, 2000

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200485&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 maio 2019. Epub 10-Mar-2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623645248>

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento todos pela Educação. In: **Políticas educacionais**: questões e dilemas (Org.). São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Lázara Cristina da. A política de formação continuada de professores e a educação especial: algumas reflexões. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro. Org. **Políticas e práticas de formação continuada de professores para educação especial**: alguns olhares sobre o curso de extensão “Professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares”. Uberlândia: EDUFU, 2010

_____. Lázara Cristina da. A educação superior e o discurso da inclusão: conceitos, utopias, lutas sociais, realidade. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; SOUZA, Vilma Aparecida de. Orgs. **Inclusão Educacional, do discurso à realidade**: construções e potencialidades nos diferentes contextos educacionais. Uberlândia: EDUFU, 2012.

_____. Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 691-702, agosto de 2015. ISSN 1982-5587. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>>. Acesso em: 20 de dezembro de 2018. doi: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7920>

SILVA, AT AL. A política nacional de formação continuada de professores e a educação especial: compreendendo a evasão. In: SILVA, Lázara Cristina da; DANELON, Márcio; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.) **Atendimento educacional para surdos**: educação, discursos e tensões na formação continuada de professores ao exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 107-122 <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-355-4>

SILVA, Delvania dos Santos Freitas. Um olhar Geográfico e uma análise crítica sobre a inclusão: desafios e perspectivas da cultura surda. In: JESUS, José Novais de; SANTOS, Gilberto Celestino dos. Orgs. **Geografia e sujeitos do Cerrado**: análises e reflexões. Quirinópolis-Go: Ed. Kelps, 2015. p.137-158

SILVA, Delvania dos Santos Freitas; SOUZA, Sandra Augusta de Lima. Atendimento Educacional Especializado (AEE): Formação continuada como requisito para a educação Inclusiva na Rede Pública Municipal de Quirinópolis-Go. In: DICKMANN, Ivanio. (Org.) **Vozes da Educação**: uma partilha de educadores e educadoras que refletem sobre suas vivências cotidianas em diferentes espaços pedagógicos. Volume II. São Paulo-SP: Dialogar, 2018. p. 22-43.

SILVA, Flávia Junqueira da. **As políticas públicas de inclusão e o professor de apoio: desafios na/para a escola contemporânea**. 2018. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22453> <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.572>

SILVA, Márcia Rodrigues da. **A formação dos professores de atendimento educacional especializado de Goiás**. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

SILVA, Sônia Aparecida da. Subsecretaria uma Trajetória de Lutas e Conquistas. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. p. 463-469.

SILVA, Sônia Aparecida da; URZEDO, Maria da Felicidade Alves; BORGES, Dulcineia Aparecida Silva. Educação Estadual: princípio e evolução. In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis: Mãos e olhares diferentes (1832-2010)**. (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. p. 471-476.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Org. GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Org. **Métodos de Pesquisa**. UAB/UFRGS - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA BRIDI, Fabiane Romano de. Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, [S.l.], v. 4, n. 7, p. 187-199, jun. 2011. ISSN 2179-2534. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/655>>. Acesso em: 30 maio 2019. <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v4e72011187-199>

SOUZA, Celina. Regras e contexto: as reformas da Constituição de 1988. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 51, n. 4, p. 791-823, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582008000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 29 de setembro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582008000400001>

SOUZA, Elizangela Vilela de Almeida. **Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SOUZA, Sandra Augusta de Lima Souza. **Projeto de Formação Continuada**. Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva. SME/CME. Quirinópolis-Go, 2017.

SOUZA, Sandra Augusta de Lima Souza. **Projeto de Formação Continuada**. As novas práticas pedagógicas na perspectiva da Inclusão Escolar. SME/CME. Quirinópolis-Go, 2018.

SOUZA, Vanilda Aparecida de; SILVA, Lázara Cristina da. O Plano de Ações Articuladas e os desdobramentos na dimensão da formação de professores para a educação especial. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 32, n. 3, p. 887 - 907, dez. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível

em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64232>>. Acesso em: 07 jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.21573/vol32n32016.64232>

TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: uma necessidade, um direito. In. SILVA, Lázara Cristina da; MOURÃO, Marisa Pinheiro; SILVA, Wender Faleiro da. Orgs. **Atendimento educacional para surdos**: tons e cores da educação continuada de professores no exercício profissional. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TOMA, AT. AL. Inclusão, subjetivação e governo das diferenças: a constituição de um Ethos Docente inclusivo na contemporaneidade. In. THOMA AT AL. Orgs. **Inclusão, diferença e políticas públicas** [recurso eletrônico] / Adriana da Silva Thoma (in memoriam), Betina Hillesheim, Carolina de Freitas Corrêa Siqueira (organizadoras). – 1. ed. - Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2019.

URZEDO Maria da Felicidade Alves. Um Olhar sobre Desafios e Perspectivas Históricas da Formação Docente de Quirinópolis (1954-1961). In: URZEDO, Maria da Felicidade Alves. **Quirinópolis**: Mãos e olhares diferentes (1832-2010). (Org.) Goiânia: Kelps, 2010. P. 453-461.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. 3. ed.; 2. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. Narrativas como passaportes em zonas de fronteiras: Estágio Curricular em Geografia. Org. PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Educação Geográfica**: memórias, histórias de vida e narrativas docentes. Salvador: EDUFBA, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

ESCOLAS ESTADUAIS	
1.	COLEGIO ESTADUAL INDEPENDENCIA - CENTRO 9 (CEPI - INDEPENDÊNCIA)
2.	COLEGIO ESTADUAL DR ONERIO PEREIRA VIEIRA – BAIRRO PECUÁRIA
3.	COLEGIO MILITAR DR PEDRO LUDUVICO– CENTRO
4.	COLEGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHK - BAIRRO SAO FRANCISCO
5.	COLEGIO ESTADUAL OLGA PARREIRA - CENTRO
6.	COLEGIO ESTADUAL PRESIDENTE CASTELO BRANCO - VILA APARECIDA
7.	COLÉGIO ESTADUAL FREDERICO GONZAGA JAIME. CENTRO
MUNICIPAIS	
8.	ESC MUL RAI0 DE SOL - CONJ. RIO PRETO
9.	ESCOLA MUNICIPAL MILITARIZADA PROFESSORA ZELSANI - PARQUE ELDORADO
10.	ESC MUL MARIA IGNEZ - MUNICIPAL
11.	ESC MUL MILITARIZADA CANAA - CENTRO
12.	ESC MUL MARCIO RIBEIRO - CAPELINHA
13.	ESCOLA MUNICIPAL VICENTE FERNANDES DA SILVA NETO (BAIRRO TALISMÃ)
14.	ESCOLA MUNICIPAL DR. ATHAYDES DE FREITAS SILVEIRA (BAIRRO SANTO ANTONIO)
15.	ESC MUL NOTURNA DE QUIRINOPOLIS – MUNICIPAL (CANAÃ)
CEMEIS	
16.	CMEI NOSSA SENHORA D ABADIA - JARDIM SANTO ANTONIO
17.	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL MARCONZINHO - PECUARIA
18.	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACAO INFANTIL MARCOS ALVES MAGALHAES - CONJUNTO RIO PRETO
19.	CMEI SERAFIM JÚNIOR (BAIRRO ALEXANDRINA)
20.	CENTRO MUNICIPAL HETIEL CLAUDINO (JARDIM VITÓRIA)
ESCOLAS RURAIS	
21.	ESCOLA MUNICIPAL RURAL POLO LINO GEDEAO - MEIO RURAL
22.	ESC MUL CUSTODIO ANTONIO CABRAL - MEIO RURAL SALGADO
23.	ESC MUL RURAL ANTONIO SABINO TOME - ZONA RURAL
24.	ESC MUL JOAO ANTONIO BARBOSA - ZONA RURAL TOCOZINHO
ESCOLAS PARTICULARES	
25.	COLEGIO EXPANSAO DE SANTA MARIA DOS ANJOS - CENTRO
26.	CENTRO DE CIENCIAS CULTURA E TECNOLOGIA SAO JOSE – CENTRO
27.	ESCOLA ARTE E VIDA QUINTAL DO DESPERTAR. CENTRO
CONVENIADA	
28.	CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DR. ALFREDO MARIZ DA COSTA(CAEE) - LIONS CLUBE – CENTRO
COOPERATIVA	
29.	COOPERATIVA DE ENSINO DE QUIRINOPOLIS - CENTRO

	SISTEMA
30.	SENAC
31.	SESI SENAI
	IES
32.	FACULDADE QUIRINÓPOLIS (FAQUI). CENTRO
33.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (CÂMPUS SUDOESTE). BAIRRO HELIO LEÃO
34.	UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE) POLO QUIRINÓPOLIS. CENTRO
35.	CENTRO EDUCACIONAL ALBERT EINSTEIN QUIRINÓPOLIS. CAPELINHA
36.	FACULDADE JOÃO PAULO II (FAJOP) CENTRO

ANEXO II

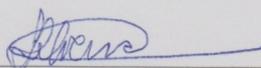
DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO “CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (CAEE) DR. ALFREDO MARIZ DA COSTA”

Declaro estar ciente que a Pesquisa, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva, ambos membros integrantes da FACED/UFU, utilizou informações reais da instituição, como nome próprio, endereço e documentos.

Justifica-se o presente consentimento, face o CAEE ser único no atendimento especializado no município de Quirinópolis e ser essencial aos resultados da pesquisa. Ressalta-se que o nome da professora entrevistada se manterá no anonimato, uma vez que existe mais de uma sala e outros profissionais que desenvolvem o trabalho de professor de AEE na instituição.

Assim, para que produza efeitos legais, como diretora e responsável pela instituição, assino o presente termo.

Quirinópolis, aos 23 dias do mês de dezembro de 2019.



Hilzamar Resende da Silveira
Diretora do CAEE Dr. Alfredo Mariz da Costa

Carimbo

Proj^º. Hilzamar Resende da Silveira
Diretora
Portaria nº 2375/2018

ANEXO III

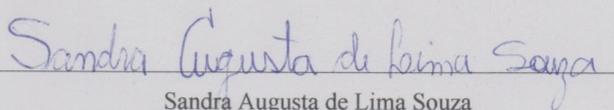
DECLARAÇÃO

Eu **Sandra Augusta de Lima Souza**, professora aposentada, CPF 907.041.261-68, declaro estar ciente que a Pesquisa, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva, ambos membros integrantes da FACED/UFU, utilizou informações reais sobre a minha pessoa, como nome próprio e informações condizentes com a pasta coordenada (2017/2019).

Justifica-se o presente consentimento como reconhecimento ao trabalho prestado pela professora no município de Quirinópolis e por haver concordância com a pesquisa e resultados apresentados pela mesma.

Assim, para que produza efeitos legais, assino o presente termo.

Quirinópolis, aos 15 dias do mês de junho de 2020.



Sandra Augusta de Lima Souza

CPF 907.041.261-68

ANEXO IV

Roteiro das entrevistas

1. Qual a sua formação inicial? E Continuada?
2. Há quanto tempo trabalha como professor de AEE? Possui outra atividade concomitante à função?
3. Conceitue Educação Especial e Educação Inclusiva? Como você percebe a presença destes conceitos no cotidiano escolar?
4. Como você define o Atendimento Educacional Especializado? O que o diferencia dos demais atendimentos realizados dentro da escola?
5. Quanto as Políticas Públicas do AEE, consegue visualizá-las em sua escola? Em quais aspectos?
6. Para você, após ter feito o curso, quais são os maiores desafios das salas de AEE na atualidade?
7. Apresente uma atividade prática que conclui ter aprendido em um dos cursos “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e/ou “As novas práticas
8. Quais sugestões você daria para os próximos cursos de Formação Continuada para o AEE?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva**, ambos membros integrantes da FACED/UFU. Nesta pesquisa nós buscamos fazer uma análise para compreender e divulgar como está estruturado legalmente e pedagogicamente o AEE com suas políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva após os cursos de Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, voltados para a professores de AEE do município de Quirinópolis-Go.

A pesquisa objetiva compreender o que muda na prática do professor de AEE com os cursos, que foram realizados pela SME de Quirinópolis e suas parcerias, nos últimos dois anos (2017/2018) e os reflexos no contexto das unidades escolares até 2019, atendendo as políticas de formação exigidas pelas leis e diretrizes para a modalidade da Educação Especial, sobretudo aos professores que se propõem desenvolver a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca, ainda, analisar os elementos, relacionamentos e princípios que passaram a reger as atividades práticas dos cursistas de: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar” nesse município, por meio: dos sujeitos/professores que realizaram o curso; da forma, estruturação, organização e compreensão de como acontece em cada unidade escolar o AEE e as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam as políticas públicas que as regem; das concepções, demandas e práticas pedagógicas adotadas a partir do curso e dos relatos de Experiência;

Na sua participação você responderá a uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita e/ou questionários que terão respostas analisadas para conteúdo de estudo da presente pesquisa. A transcrição das entrevistas serão encaminhada para conhecimento, correções e autorização para uso das informações contidas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Existem alguns riscos que podemos amoldar-se com a realização da pesquisa: a identificação, a exposição e constrangimento dos sujeitos envolvidos ao responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum destes. Para tanto, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde bem como, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. E ainda, respeitaremos os critérios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Todo material será guardado em poder das pesquisadoras e apagado após sua utilização e, nos comprometemos a sigilo absoluto.

Os benefícios com este trabalho serão: Reflexão quanto ao discurso das políticas públicas para a Educação Inclusiva; Compreensão acerca da prática de AEE nas escolas, após a Formação Continuada na perspectiva inclusiva; Contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a reelaboração das próximas reedições, uma vez que, somos parceiros na Formação Continuada dos professores de AEE e de apoio, representando o Núcleo de Pesquisa para a Diferença/Diversidade (NUPED) da Universidade Estadual de Goiás e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e também com as discussões dentro destes grupos.

Espaço de rubricas:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

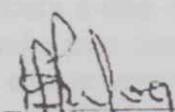
Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go - 2017-2019.

Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

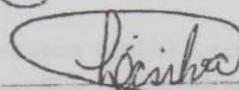
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: **Delvania dos Santos Freitas Silva**, residente em Quirinópolis, sito a Av. José Quintiliano Leão, 358 A Barro São Francisco, ou ainda profissionalmente na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Quirinópolis, Avenida Brasil, SN- Conjunto Hélio Leão, no Bloco de Geografia, sala 11, ou pelo telefone (64)98437-7320 e e-mail delvamafreitas_1@hotmail.com, e com a professora **Lázara Cristina da Silva**, pelos telefones 34 3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou ainda pelo e-mail lazara@ufu.br ou ainda pelo endereço da UFU/FACED: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 118 1º piso em Uberlândia MG.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia - MG, CEP: 38408-100; fone 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 05 de dezembro de 2019

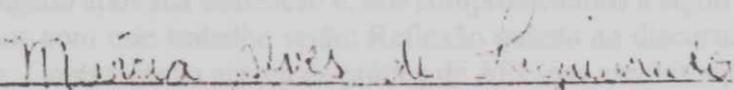


Delvania dos Santos Freitas Silva



Lázara Cristina da Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.



Participante da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva**, ambos membros integrantes da FACED/UFU. Nesta pesquisa nós buscamos fazer uma análise para compreender e divulgar como está estruturado legalmente e pedagogicamente o AEE com suas políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva após os cursos de Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, voltados para a professores de AEE do município de Quirinópolis-Go.

A pesquisa objetiva compreender o que muda na prática do professor de AEE com os cursos, que foram realizados pela SME de Quirinópolis e suas parcerias, nos últimos dois anos (2017/2018) e os reflexos no contexto das unidades escolares até 2019, atendendo as políticas de formação exigidas pelas leis e diretrizes para a modalidade da Educação Especial, sobretudo aos professores que se propõem desenvolver a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca, ainda, analisar os elementos, relacionamentos e princípios que passaram a reger as atividades práticas dos cursistas de: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar” nesse município, por meio: dos sujeitos/professores que realizaram o curso; da forma, estruturação, organização e compreensão de como acontece em cada unidade escolar o AEE e as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam as políticas públicas que as regem; das concepções, demandas e práticas pedagógicas adotadas a partir do curso e dos relatos de Experiência;

Na sua participação você responderá a uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita e/ou questionários que terão respostas analisadas para conteúdo de estudo da presente pesquisa. A transcrição das entrevistas serão encaminhada para conhecimento, correções e autorização para uso das informações contidas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Existem alguns riscos que podemos amoldar-se com a realização da pesquisa: a identificação, a exposição e constrangimento dos sujeitos envolvidos ao responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum destes. Para tanto, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde bem como, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. E ainda, respeitaremos os critérios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Todo material será guardado em poder das pesquisadoras e apagado após sua utilização e, nos comprometemos a sigilo absoluto.

Os benefícios com este trabalho serão: Reflexão quanto ao discurso das políticas públicas para a Educação Inclusiva; Compreensão acerca da prática de AEE nas escolas, após a Formação Continuada na perspectiva inclusiva; Contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a reelaboração das próximas reedições, uma vez que, somos parceiros na Formação Continuada dos professores de AEE e de apoio, representando o Núcleo de Pesquisa para a Diferença/Diversidade (NUPED) da Universidade Estadual de Goiás e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e também com as discussões dentro destes grupos.

Espaço de rubricas:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

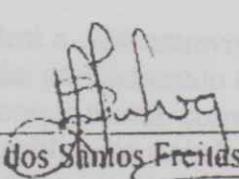
Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go - 2017-2019.

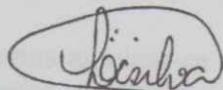
Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Delvania dos Santos Freitas Silva, residente em Quirinópolis, sito à Av. José Quintiliano Leão, 358 A Bairro São Francisco, ou ainda profissionalmente na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Quirinópolis, Avenida Brasil, SN, Conjunto Hélio Leão, no Bloco de Geografia, sala 11, ou pelo telefone (64)98437-7320 e e-mail delvaniafreitas_1@hotmail.com, e com a professora Lázara Cristina da Silva, pelos telefones 34 3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou ainda pelo e-mail lazara@ufu.br ou ainda pelo endereço da UFU/FACED: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 118 1º piso em Uberlândia MG.

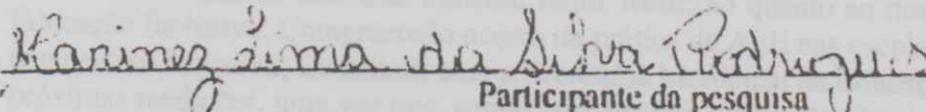
Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia -MG, CEP. 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 05 de dezembro de 2019


Delvania dos Santos Freitas Silva


Lázara Cristina da Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.


Participante da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva**, ambos membros integrantes da FAGED/UFU. Nesta pesquisa nós buscamos fazer uma análise para compreender e divulgar como está estruturado legalmente e pedagogicamente o AEE com suas políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva após os cursos de Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, voltados para a professores de AEE do município de Quirinópolis-Go.

A pesquisa objetiva compreender o que muda na prática do professor de AEE com os cursos, que foram realizados pela SME de Quirinópolis e suas parcerias, nos últimos dois anos (2017/2018) e os reflexos no contexto das unidades escolares até 2019, atendendo as políticas de formação exigidas pelas leis e diretrizes para a modalidade da Educação Especial, sobretudo aos professores que se propõem desenvolver a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca, ainda, analisar os elementos, relacionamentos e princípios que passaram a reger as atividades práticas dos cursistas de: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar” nesse município, por meio: dos sujeitos/professores que realizaram o curso; da forma, estruturação, organização e compreensão de como acontece em cada unidade escolar o AEE e as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam as políticas públicas que as regem; das concepções, demandas e práticas pedagógicas adotadas a partir do curso e dos relatos de Experiência;

Na sua participação você responderá a uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita e/ou questionários que terão respostas analisadas para conteúdo de estudo da presente pesquisa. A transcrição das entrevistas serão encaminhada para conhecimento, correções e autorização para uso das informações contidas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Existem alguns riscos que podemos amoldar-se com a realização da pesquisa: a identificação, a exposição e constrangimento dos sujeitos envolvidos ao responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum destes. Para tanto, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde bem como, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. E ainda, respeitaremos os critérios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Todo material será guardado em poder das pesquisadoras e apagado após sua utilização e, nos comprometemos a sigilo absoluto.

Os benefícios com este trabalho serão: Reflexão quanto ao discurso das políticas públicas para a Educação Inclusiva; Compreensão acerca da prática de AEE nas escolas, após a Formação Continuada na perspectiva inclusiva; Contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a reelaboração das próximas reedições, uma vez que, somos parceiros na Formação Continuada dos professores de AEE e de apoio, representando o Núcleo de Pesquisa para a Diferença/Diversidade (NUPED) da Universidade Estadual de Goiás e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e também com as discussões dentro destes grupos.

Espaço de rubricas:

noranestelles

Delvania

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

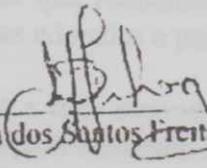
Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go - 2017-2019.

Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você

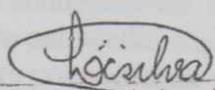
Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com **Delvania dos Santos Freitas Silva**, residente em Quirinópolis, sito à Av. José Quintiliano Leão, 358 A Bairro São Francisco, ou ainda profissionalmente na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Quirinópolis, Avenida Brasil, SN Conjunto Hélio Leão, no Bloco de Geografia, sala 11, ou pelo telefone (64)98437-7320 e e-mail delvaniafreitas_1@hotmail.com, e com a professora **Lázara Cristina da Silva**, pelos telefones 34 3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou ainda pelo e-mail lazara@ufu.br ou ainda pelo endereço da UFU/FACED: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco IG, Sala 118, 1º piso em Uberlândia MG.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia -MG, CEP 38408-100; fone: 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde

Uberlândia, 05 de Dezembro de 2019

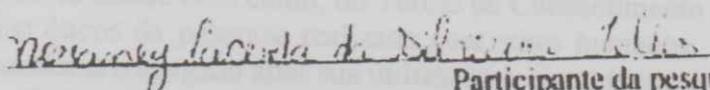


Delvania dos Santos Freitas Silva



Lázara Cristina da Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido



Participante da pesquisa

Espaço de rubricas:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada, **Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019**, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Delvania dos Santos Freitas Silva e Lázara Cristina da Silva**, ambos membros integrantes da FAGED/UFU. Nesta pesquisa nós buscamos fazer uma análise para compreender e divulgar como está estruturado legalmente e pedagogicamente o AEE com suas políticas educacionais na perspectiva de educação inclusiva após os cursos de Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, voltados para a professores de AEE do município de Quirinópolis-Go.

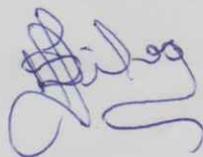
A pesquisa objetiva compreender o que muda na prática do professor de AEE com os cursos, que foram realizados pela SME de Quirinópolis e suas parcerias, nos últimos dois anos (2017/2018) e os reflexos no contexto das unidades escolares até 2019, atendendo as políticas de formação exigidas pelas leis e diretrizes para a modalidade da Educação Especial, sobretudo aos professores que se propõem desenvolver a política de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Busca, ainda, analisar os elementos, relacionamentos e princípios que passaram a reger as atividades práticas dos cursistas de: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar” nesse município, por meio: dos sujeitos/professores que realizaram o curso; da forma, estruturação, organização e compreensão de como acontece em cada unidade escolar o AEE e as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam as políticas públicas que as regem; das concepções, demandas e práticas pedagógicas adotadas a partir do curso e dos relatos de Experiência;

Na sua participação você responderá a uma entrevista semiestruturada, gravada e transcrita e/ou questionários que terão respostas analisadas para conteúdo de estudo da presente pesquisa. A transcrição das entrevistas serão encaminhada para conhecimento, correções e autorização para uso das informações contidas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Existem alguns riscos que podemos amoldar-se com a realização da pesquisa: a identificação, a exposição e constrangimento dos sujeitos envolvidos ao responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum destes. Para tanto, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde bem como, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. E ainda, respeitaremos os critérios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Todo material será guardado em poder das pesquisadoras e apagado após sua utilização e, nos comprometemos a sigilo absoluto.

Os benefícios com este trabalho serão: Reflexão quanto ao discurso das políticas públicas para a Educação Inclusiva; Compreensão acerca da prática de AEE nas escolas, após a Formação Continuada na perspectiva inclusiva; Contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a reelaboração das próximas reedições, uma vez que, somos parceiros na Formação Continuada dos professores de AEE e de apoio, representando o Núcleo de Pesquisa para a Diferença/Diversidade (NUPED) da Universidade Estadual de Goiás e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e também com as discussões dentro destes grupos.

Espaço de rubricas:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

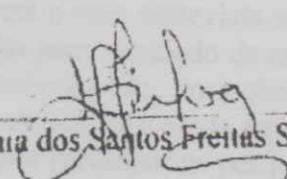
Projeto: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go - 2017-2019.

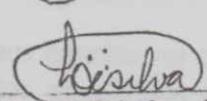
Informamos que você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados, devendo o pesquisador responsável devolver-lhe o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por você

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficara com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Delvania dos Santos Freitas Silva, residente em Quirinópolis, sito à Av. José Quintiliano Leão, 358 A. Bairro São Francisco, ou ainda profissionalmente na Universidade Estadual de Goiás-Câmpus Quirinópolis, Avenida Brasil, SN. Conjunto Hélio Leão, no Bloco de Geografia, sala 11, ou pelo telefone (64)98437-7320 e e-mail delvaniafreitas_1@hotmail.com, e com a professora Lázara Cristina da Silva, pelos telefones 34 3239-4513 ou 3239-4577 ou 3239-4197 ou 3239-4163 ou ainda pelo e-mail lazara@ufu.br ou ainda pelo endereço da UFU/FACED: Av. João Naves de Ávila, 2121, Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 118, 1º piso em Uberlândia MG.

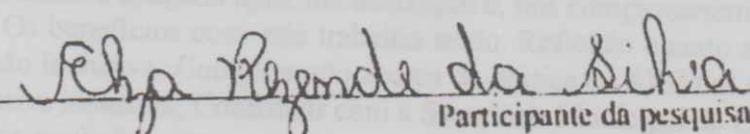
Podera também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos Universidade Federal de Uberlândia. Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A sala 224, Campus Santa Mônica - Uberlândia -MG, CEP: 38408-100; fone. 34-3239-4131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde

Uberlândia, 05 de dezembro de 2019


Delvania dos Santos Freitas Silva


Lázara Cristina da Silva

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido


Participante da pesquisa

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go. 2017-2019

Pesquisador: Lázara Cristina da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13181519.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.356.945

Apresentação do Projeto:

Conforme apresenta o protocolo: O projeto de pesquisa intitulado “Política de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Rede Pública Municipal de Quirinópolis/Go – 2017-2019” trata-se de uma pesquisa em nível de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, inserida na linha de pesquisa “Estado, Políticas e Gestão em Educação”.

Apresenta uma contextualização sobre “como” e o que se fará para efetivar a Educação como um todo? Quais serão os reais procedimentos adotados no universo da Educação Inclusiva? E como caminhará a Formação Inicial e Continuada que subsidiam a implantação das novas diretrizes? Enfim, o debate e as mobilizações precisam ser acentuadas para que as políticas não recuem ou caiam no esquecimento. São momentos de crise, de transição, improbabilidades, mas acima de tudo, de orientação.

Pretende-se, então, neste contexto, pesquisar os reflexos da formação continuada para os professores de AEE da rede pública municipal nos últimos dois anos (2017/2018), e compreender como caminha a Inclusão de pessoas que muito recentemente conseguiram ser aceitas na escola regular. Essa conjuntura incorre em velhas práticas e propostas neoliberais e, principalmente, quais as perspectivas deste processo diante de quadro apresentado pelo Estado de Goiás e

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

perceptível nas escolas de Quirinópolis.

Como hipótese apresenta que tem caráter de generalidade e de não se definir uma hipótese, uma vez que, a análise será qualitativa e permitir questionamento e autoavaliação de resultados dos participantes dos cursos de Formação Continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva (2017)” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar (2018)”, voltados para professores de AEE.

O desenho da pesquisa será realizado através da análise do discurso, com abordagem qualitativa e serão utilizado, os métodos de pesquisa bibliográfico, documental e participante. Os dados serão coletados através de entrevistas com professores de AEE, de apoio e coordenadores que concluíram os Cursos Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, totalizando trinta indivíduos que serão abordados pessoalmente, alocados em dez instituições coparticipantes da pesquisa.

Como critérios de inclusão serão os professores de AEE, de apoio e coordenadores que concluíram os Cursos Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”, totalizando trinta indivíduos que serão abordados pessoalmente, alocados em dez instituições coparticipantes da pesquisa.

Como critério de exclusão serão aqueles que se recusarem a participar das entrevistas e/ou aqueles que assinalarem que não concordam com a pesquisa no Termo Livre Esclarecido.

Objetivo da Pesquisa:

O Projeto de Pesquisa apresenta como objetivo geral:

Este trabalho tem por objetivo geral compreender o que muda na prática do professor de AEE com os cursos que foram realizados pela SME de Quirinópolis e suas parcerias, nos últimos dois anos (2017/2018) e os reflexos no contexto das unidades escolares até 2019, atendendo as políticas de formação exigidas pelas leis e diretrizes para a modalidade da Educação Especial, sobretudo aos professores que se propõem desenvolver a política de Atendimento Educacional Especializado

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

(AEE).

O Projeto de Pesquisa apresenta como objetivos específicos:

Analisar os elementos, relacionamentos e princípios que passaram a reger as atividades práticas dos cursistas de: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar” nesse município, por meio:

- Dos sujeitos/professores que realizaram o curso;
- Da forma, estruturação, organização e compreensão de como acontece em cada unidade escolar o AEE e as bases legais, filosóficas e teóricas que fundamentam as políticas públicas que as regem;
- Das concepções, demandas e práticas pedagógicas adotadas a partir do curso;
- Dos relatos de Experiência.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresentou que como risco que existem alguns riscos que podemos amoldar-se com a realização da pesquisa: a identificação, a exposição e constrangimento dos sujeitos envolvidos ao responder algum questionamento. Contudo faremos uma avaliação minuciosa para que não ocorra nenhum destes. Para tanto, acompanharemos com cautela e responsabilidade os passos descritos e aconselhado na Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde bem como, do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. E ainda, respeitaremos os critérios éticos da pesquisa realizada com seres humanos. Todo material será guardado em poder das pesquisadoras e apagado após sua utilização e, nos comprometemos a sigilo absoluto.

O projeto apresentou que os benefícios a reflexão quanto ao discurso das políticas públicas para a Educação Inclusiva; compreensão acerca da prática de AEE nas escolas, após a Formação Continuada na perspectiva inclusiva; Contribuir com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para a reelaboração das próximas reedições, uma vez que somos parceiros na Formação Continuada dos professores de AEE e de apoio, representando o Núcleo de Pesquisa para a Diferença/Diversidade (NUPED) da Universidade Estadual de Goiás e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Estado, Políticas e Gestão em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e também com as discussões dentro destes grupos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta que:

- Será através de pesquisa bibliográfica, análise documental, entrevistas e análise de dados;
- O desenho da pesquisa será um estudo qualitativo que será realizado através de entrevistas semi-estruturada;
- A amostra será de 30 professores de AEE, de apoio e coordenadores que concluíram os Cursos Formação continuada: “Diretrizes e Reflexão das Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva - 2017” e “As novas práticas pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Escolar - 2018”;
- A coleta de dados com os participantes da pesquisa ocorrerá por meio de entrevistas semi-estruturadas;
- A análise dos dados será através da análise de discurso;
- Serão abordados pessoalmente, alocados em dez instituições coparticipantes da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de apresentação obrigatória estão incluídos na Plataforma e estão adequadamente preenchidos e assinados. Incluem:

- a) Folha de Rosto preenchida e assinada pelo pesquisador principal;
- b) Termo de compromisso da equipe executora, estando devidamente assinado pelos todos os pesquisadores;
- c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE;
- d) Projeto de Pesquisa com cronograma e orçamento;
- e) Declaração das dez instituições co-participante;
- f) Link e o currículo lattes do pesquisador responsável e da assistente de pesquisa;
- g) Roteiro de Entrevistas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2020.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

posicionamento.

• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1323563.pdf	30/04/2019 10:34:14		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_COMITE_DE_ETICA.docx	30/04/2019 10:33:12	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DELVANIA.docx	30/04/2019 10:26:22	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS.docx	24/04/2019 09:50:10	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	PESQUISADORES_E_CURRICULO_LATTES.docx	24/04/2019 09:46:02	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_DA EQUIPE_EXECUTORA.pdf	24/04/2019 09:42:34	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACOES_DAS_INTITUICOES_CO_PARTICIPANTES.pdf	24/04/2019 09:40:08	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Delvania.pdf	07/04/2019 19:56:54	DELVANIA DOS SANTOS FREITAS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 3.356.945

UBERLÂNDIA, 29 de Maio de 2019

Assinado por:
Karine Rezende de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br