

Significações produzidas por professoras do Atendimento Educacional Especializado em um percurso de formação continuada: o trabalho e as estratégias docentes

Meanings produced by of specialized educational services in a
continuing education path: work and teaching strategies

Significados producidos por las docentes de servicios educativos
especializados en una trayectoria de educación continua:
estrategias de trabajo y enseñanza

Carolina Cieslinski 
Universidade da Região de Joinville, Joinville - SC, Brasil
carolinacie7@gmail.com

Aliciene Fusca Machado Cordeiro 
Universidade da Região de Joinville, Joinville - SC, Brasil
aliciene_machado@hotmail.com

Recebido em 25 de abril de 2024
Aprovado em 13 de agosto de 2024
Publicado em 28 de novembro de 2024

RESUMO

Este trabalho compõe uma pesquisa de mestrado acerca das significações de professoras sobre seu fazer docente na Educação Especial. Tais significações foram analisadas em um percurso de formação pautado na dialogicidade e na valorização dos saberes docentes. Em um recorte para essa abordagem, trazemos a análise do trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e delineamos o problema: quais são as significações das docentes sobre seu trabalho e sobre as estratégias no AEE mediadas em um percurso de formação continuada? O objetivo consistiu em apreender as significações de um grupo de professoras do AEE em um percurso de formação sobre o trabalho e as estratégias pedagógicas. Os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e a metodologia dos Núcleos de Significação fundamentaram a apreensão das significações produzidas pelas professoras. A análise das significações produzidas pelas docentes evidencia seu entendimento acerca da funcionalidade do AEE, a relação entre suas práticas pedagógicas

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

e a teoria, suas concepções de docência entrelaçadas a aspectos da defectologia vigotskiana e as condições para a efetivação desse trabalho. A investigação apontou as seguintes situações: contradição na valorização entre teoria e prática, presença de princípios da Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (2021), nas estratégias pedagógicas, ainda que de forma não estruturada, e dificuldades do trabalho que fazem as professoras oscilarem entre o trabalho restrito à sala do AEE e a realização de estratégias pedagógicas que criam efetivas condições para a inclusão dos estudantes com deficiência, as quais de fato alcançam tal objetivo.

Palavras-chave: Educação especial; Atendimento educacional especializado; Formação continuada de professores.

ABSTRACT

This work is part of a master's degree research on teachers' meanings about their teaching in special education. Such meanings were analyzed in a training course based on dialogicity and the appreciation of teaching knowledge. For this approach, the work in specialized educational services (SES) was analyzed, and the problem came out: what are the teachers' meanings about their work and the strategies in SES mediated in a continuing education path? The objective was to understand the meanings of a group of SES teachers in a training course on work and pedagogical strategies. The assumptions of socio-historical psychology and the methodology of meaning cores supported the apprehension of the meanings produced by the teachers. The analysis of the meanings produced by the teachers highlights their understanding about the functionality of the SES, the relationship between their pedagogical practices and theory, their conceptions of teaching intertwined with aspects of Vygotskian defectology, and the conditions for carrying out this work. The investigation pointed out the following situations: contradiction in the valuation between theory and practice, presence of principles of Vygotsky's historical-cultural theory in pedagogical strategies, even if in an unstructured way, and work difficulties that make teachers oscillate between work restricted to the SES room and the implementation of pedagogical strategies that create effective conditions for the inclusion of students with disabilities, which in fact achieve this objective

Keywords: Special education; Specialized educational service; Continuing teacher education.

RESUMEN

Este trabajo es parte de una investigación de maestría sobre los significados de los docentes sobre su enseñanza en educación especial. Tales significados fueron analizados en un curso de formación basado en la dialogicidad y la valorización del conocimiento docente. Para ese abordaje, se analizó el trabajo en los servicios educativos especializados (SEE) y fue obtenido el problema: ¿cuáles son los significados de los docentes sobre su trabajo y sobre las estrategias en los SEE mediadas en un camino de formación continua? El objetivo fue comprender los significados de un grupo de docentes de la SEE en un curso

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

de formação sobre trabalho y estrategias pedagógicas. Los supuestos de la psicología sociohistórica y la metodología de los núcleos de significado sustentaron la aprehensión de los significados producidos por los docentes. El análisis de los significados producidos por los docentes resalta su comprensión de la funcionalidad de la SEE, la relación entre sus prácticas pedagógicas y la teoría, sus concepciones de la enseñanza entrelazadas con aspectos de la defectología vygotskiana y las condiciones para la realización de ese trabajo. La investigación señaló las siguientes situaciones: contradicción en la valoración entre teoría y práctica, presencia de principios de la teoría histórico-cultural de Vygotsky en las estrategias pedagógicas, aunque sea de forma no estructurada, y dificultades laborales que hacen oscilar a los docentes entre trabajos restringidos al salón de SEE y la implementación de estrategias pedagógicas que creen condiciones efectivas para la inclusión de estudiantes con discapacidad, que de hecho logren ese objetivo.

Palabras clave: Educación especial; Servicio educativo especializado; Formación continua del professor.

Introdução

Para discutir as significações das professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca do seu trabalho e das estratégias pedagógicas na Educação Especial, reportamo-nos primeiramente ao nosso entendimento do trabalho docente como ação intencional e organizada para a promoção do desenvolvimento humano, a fim de engendrar no indivíduo “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2011, p. 13). Dessa forma, o trabalho do professor na Educação Especial torna-se essencial, e a escola é um importante caminho para que o estudante com deficiência se aproprie efetivamente da aprendizagem, pela inserção na vida social e cultural. Assumir essa responsabilidade é desempenhar uma docência fundamentada em conhecimentos próprios do campo da Educação Especial, a fim de atender às necessidades específicas desses estudantes.

Contextualizando teoricamente essa abordagem, discorreremos a respeito de nossa concepção sobre o trabalho e sua importância para o ser humano tomando-o em sua dimensão ontológica, em que, para além da garantia da sobrevivência, o trabalho se constitui como atividade de humanização dos sujeitos. A relação entre o homem e o trabalho se dá em um processo dialético em que o indivíduo age sobre a natureza modificando-a, ação que também o transforma (Pino, 2005). O controle consciente do ser humano sobre o trabalho permite o controle sobre o meio; o trabalho torna-se um recurso para o desenvolvimento humano. Essa dimensão ontológica sobre o trabalho se alicerça

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

em Marx (2013, p. 255), para quem o ser humano age “sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”.

Nesse sentido, o trabalho constitui o ser humano e constitui o ser professor, bem como sua docência, sobre a qual tratamos neste texto. Entendemos, pois, que as condições em que os professores realizam o seu trabalho são determinantes para a conformação da sua atuação na Educação Especial. Essa perspectiva apoia-se na Psicologia Sócio-Histórica, que temos por fundamento, considerando que a subjetividade se compõe pelas mediações socialmente determinadas (Bock; Gonçalves; Furtado, 2007). Assim, é necessário entender as mediações advindas desse contexto do trabalho que estão envolvidas na produção das significações acerca da docência das professoras do AEE que aqui investigamos.

Além das condições do trabalho na Educação Especial, devemos considerar o contexto em que a docência é realizada. Assim nos referimos ao que discute Gesser (2020), que acusa a hierarquização dos corpos no capacitismo vigente em nossa organização social, que toma os corpos sem deficiência como superiores e como referência que classifica as limitações das pessoas sem deficiência. Perpetuam-se a restrição e a exclusão do acesso das pessoas com deficiência ao convívio coletivo e a desfrutar seus recursos. Dessa forma, a luta pela inclusão das pessoas com deficiência é responsabilidade de toda uma estrutura social, condicionada não apenas ao papel da educação, mas à ação de diferentes âmbitos em implementar mudanças que possibilitem a inserção e a participação de todos os sujeitos.

A dimensão que compreendemos ao trabalho, na composição da constituição da humanidade, também concebemos ao papel da educação, o que envolve o trabalho docente que atua sobremaneira na aprendizagem e no desenvolvimento dos sujeitos. Sobre educação, trazemos a afirmação de Vigotskii, Luria e Leontiev (2010, p. 114) ao defender que “o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, o ensino sistematizado no processo escolar é essencial para a constituição humana. Por meio dele, o estudante apropria-se do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, bem como dos instrumentos e signos da sua cultura (Pino, 2000).

Saviani (2011, p. 13) discorre acerca do papel da educação:

O objeto da Educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Com base nessa proposição de Saviani (2011), consideramos a importância do trabalho docente na constituição dos sujeitos por intermédio do direcionamento que efetiva no processo ensino-aprendizagem, na organização das estratégias, dos recursos e do meio educativo.

Nesse contexto, direcionamo-nos ao papel do professor na Educação Especial e, particularmente, evidenciamos o papel do professor do AEE, ao qual são demandados conhecimentos específicos e para quem é necessário que seja estruturada uma condição adequada tanto de formação quanto de organização dos sistemas escolares, para que a inclusão dos estudantes seja efetivada na escola.

O Decreto nº. 7.611, do ano de 2011, determina como atividades do AEE aquelas que correspondem aos recursos de acessibilidade e pedagógicos, como a organização da instituição de maneira contínua, que seja “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” ou “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

O trabalho do professor do AEE deve estar articulado com toda a unidade escolar, além de envolver os responsáveis e familiares pelo estudante. A Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, artigo 10, inciso IV, descreve a responsabilidade e as atribuições que cabem a esse trabalho:

- 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

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares

IX – promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2009, p. 4).

Acerca dos conhecimentos específicos do professor de AEE, Bernardes e Cordeiro (2016) afirmam a importância desse profissional de deter conhecimentos diversos, mas também específicos. O primeiro entendemos como conhecimentos da educação e do sistema de ensino e como ele está inserido em contextos mais amplos da sociedade. Em relação aos conhecimentos específicos, eles referem-se ao domínio e manuseio das tecnologias de acessibilidade e ao acompanhamento dos recursos pedagógicos aos estudantes da Educação Especial e aos demais professores da escola, os quais devem estar envolvidos no processo de aprendizagem desses estudantes. O saber docente não se restringe, porém, a um saber técnico ou estritamente teórico. Para Roldão (2007), o professor deve ser capaz de recriar por meio de um processo mobilizador e transformativo seus conhecimentos a fim de configurar o ato de ensinar em um processo que também são arte e técnica consolidados na ciência.

Nossa opção em discutir a Educação Especial toma por base os pressupostos vigotskianos, que nos auxiliam no aprofundamento das temáticas que envolvem o trabalho do professor no AEE e a aprendizagem das crianças com deficiência. Os estudos da defectologia (Vigotski, 2021; 2022) defendem uma perspectiva para a Educação Especial que vislumbra a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante com deficiência, tendo como principal referência o aspecto social, e não sua característica biológica da deficiência, possibilitando outra compreensão sobre a pessoa com deficiência. Com base nessa premissa, entendemos que os obstáculos sociais são determinantes ao dificultar a socialização dos sujeitos, e os obstáculos pedagógicos, ao dificultar a aprendizagem dos estudantes. São essas barreiras que acometem os estudantes e que se tornam os impedimentos ao seu desenvolvimento, muito mais do que a sua condição biológica. Exemplificando, ao referir-se à deficiência de uma pessoa cega, Vigotski pondera que a cegueira é:

um estado normal e não patológico para a criança cega, e é sentida por ela apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma. Como os cegos sentem sua cegueira? De uma maneira diferente, segundo as formas sociais em que se realiza esse

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

defeito. Em qualquer caso, o peso na alma, a enorme pena e o sofrimento inexprimível que nos faz sentir lástima pelo cego e nos leva a pensar com espanto em sua vida, tudo isso deve sua origem a momentos secundários, sociais, e não biológicos (Vigotski, 2022, p. 117).

Defendemos, portanto, um trabalho docente na Educação Especial em que o professor se oriente pela potencialidade dos indivíduos com deficiência, considerando que, por adaptações pedagógicas e curriculares, os estudantes sejam capazes de participar da sociedade em direção a uma vida emancipada. Tal proposta evidencia que é possível investir, por meio da aprendizagem, na capacidade dos estudantes da Educação Especial, para que se apropriem do conhecimento historicamente produzido, compreendendo assim a cultura e os modos de organização social em que vivem (Padilha, 2022).

A escola, desde que dotada de condições apropriadas, é espaço rico em possibilidades para o alcance da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes. Nesse sentido, ao docente é propiciado organizar estratégias que coloquem os estudantes com deficiência nas relações coletivas, para que estabeleçam relação com o mundo externo e, em uma perspectiva vigotskiana, possam significá-lo (Padilha, 2022). Padilha (2022) discorre que é nesse processo que se constitui a subjetividade do indivíduo, em um trabalho que objetiva engendrar a consciência sobre sua existência e a inserção nas relações.

Nessa perspectiva, destaca-se a relevância do convívio coletivo para os estudantes com deficiência, entendendo que “as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto da anormal são, fundamentalmente, as mesmas” (Vigotski, 2021, p. 197). Para Vigotski (2021), o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano interpsicológico, que perpassa o âmbito social, quando os sujeitos se relacionam com o meio e com seus pares, e, num segundo momento, no plano intrapsicológico, que se refere ao processo de internalização dessas relações externas (Vigotski, 2021, p. 199).

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

Haja vista esse enfoque teórico, propusemos às participantes da pesquisa aqui apresentada um percurso de formação continuada que se pautou na dialogicidade e na

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

abordagem dos princípios vigotskianos para discutir o trabalho do AEE. Essa proposta de formação teve como premissa a ruptura com os modelos engessados de formação, geralmente massificados, destinados a um grande público e em que o diálogo e a troca de saberes são impossibilitados (Cordeiro; Gomes, 2021; Magalhães, 2021). A dialogicidade no conceito de Freire (2021) é tomada em duas dimensões: na ação e na reflexão, em que a palavra dita é práxis para pensar o trabalho desenvolvido pelas professoras na teoria dialogada coletivamente. Buscamos na formação realizada com as participantes a valorização e a produção de saberes da docência que as professoras construíram no seu fazer.

Nesse sentido, desenvolvemos a escuta atenta, que, praticada entre as professoras, representou a partilha de experiências, constituindo um rico momento formativo entre os pares. As professoras participantes relataram que a escuta e a partilha são aspectos aos quais elas têm pouca oportunidade em formações de que participaram. Com base em Giroux Jr. (1997), propusemos criar um tempo-espço que considera a docência em sua dimensão intelectual, pretendendo que as professoras pudessem discutir e refletir sobre as questões relacionadas à sua atuação no AEE. Assim, intentamos reforçar a denúncia que esse autor realiza acerca do movimento proposital ao qual a profissão docente tem sido conduzida, da proletarização, que torna o professor apenas um executor de técnicas de aprendizagem.

Com base na formação e por meio dela, propusemo-nos a compreender as significações das professoras acerca do seu trabalho. Para tanto, delineamos uma questão para nos direcionar nessa abordagem: quais são as significações das docentes do AEE sobre seu trabalho e sobre as estratégias mediadas em um percurso de formação continuada? Intencionamos apreender as significações desse grupo de professoras sobre o trabalho e as estratégias pedagógicas na Educação Especial. A abordagem aqui apresentada corresponde a resultados de uma pesquisa de mestrado que tematizou o trabalho das professoras do AEE, além de outros aspectos tratados de forma mais ampla.

A base teórico-metodológica da pesquisa

Os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica orientam esta pesquisa. Então, apoiados em Aguiar, Aranha e Soares (2021), concebemos as significações como articulação entre sentidos e significados na pretensão de explicar o

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

indivíduo engendrado nas relações sociais e históricas. Ainda referenciados por esses autores, entendemos a humanização desse indivíduo em constituição por meio da relação dialética com o social e com a História.

A relação entre o indivíduo e o social é estabelecida pela mediação que explica a constituição do singular no universal (Oliveira, 2001). Sendo assim, a mediação é categoria essencial, pois explica as determinações que agem como elementos constitutivos na relação entre o sujeito e o mundo, relação que produz as significações (Aguiar; Ozella, 2013). Aguiar e Ozella (2013), discorrem que, o procedimento dos Núcleos de Significação permite apreender as determinações que medeiam a constituição dos sujeitos, pelas significações que realizam. Portanto, tomamos as significações das professoras que constituem seu trabalho na Educação Especial.

Na análise das significações, as falas das professoras participantes são o ponto de partida, concebidas como palavras com significado; busca-se o entendimento das palavras no contexto que lhes imprime o significado (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Acerca da palavra significada, atentamo-nos a Vigotski (2000, p. 8): “Que unidade é essa que não se deixa decompor e contém propriedades inerentes ao pensamento verbalizado como uma totalidade? Achamos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado”.

Intencionamos, portanto, compreender o trabalho docente com base nas palavras significadas. A palavra como signo é instrumento para comunicação e que constitui sua consciência, sua subjetividade. Buscamos nos aproximar da subjetividade dos indivíduos para apreender o “que diz respeito ao sujeito, daquilo que representa o novo, que, mesmo quando não colocado explícita ou intencionalmente, é expressão do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 227).

As participantes e o campo de pesquisa

A definição das participantes deu-se pensando na composição de um percurso formativo com professoras do AEE. Assim, optou-se por selecionar uma rede pública de ensino no estado de Santa Catarina, que solicitou manter sua participação de forma anônima, assim como as professoras participantes. A conformação do grupo de participantes deu-se por meio do convite a todas as profissionais que atuavam na referida função nessa rede de ensino em que apresentamos a pesquisa e o percurso formativo a

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

ser realizado. As participantes foram informadas de que os encontros seriam gravados por áudio e vídeo e sobre os itens do termo de consentimento livre e esclarecido, assinado por todas as docentes. O projeto de pesquisa passou pela avaliação do Comitê de Ética vinculado à Universidade em que a pesquisa foi realizada, tendo sido aprovado em maio de 2022, sob o parecer de número 5.491.345. Após as interlocuções com as professoras que manifestaram interesse em participar da pesquisa, chegamos a um grupo formado por oito participantes.

A composição do campo de pesquisa foi elaborada a fim de efetivar a aproximação das significações das professoras, possibilitando sua participação de modo ativo. Ao investigarmos as significações, remetemo-nos à composição das subjetividades, as quais, segundo González Rey (2005), não aparecem imediatamente. Portanto, os participantes devem estar intrinsecamente envolvidos na pesquisa para que assim a subjetividade seja expressa. Considerando essa reflexão, o procedimento de produção de dados foi pensado de maneira a permitir o estudo dessas significações de forma fluida.

O percurso formativo ocorreu em oito encontros e abordou temáticas voltadas ao trabalho das profissionais na Educação Especial. A seleção das temáticas foi realizada no delineamento de cada encontro tendo em vista as intenções das participantes, que, em uma proposta participativa, buscamos valorizar e trazer para as discussões. Os temas foram discutidos em encontros coletivos conforme eixos temáticos.

No primeiro eixo, verificado na entrevista individual e em um encontro coletivo, dialogamos acerca do tema histórias da formação acadêmico-profissional. Nele, realizamos o primeiro encontro coletivo, que teve o diálogo mediado por cartas trocadas previamente entre as professoras sobre suas trajetórias de formação e atuação na educação. As trajetórias descritas foram abordadas como narrativas de formação, que correspondem a um “processo formativo e autoformativo, através das experiências dos atores em formação” (Souza, 2006, p. 26).

O segundo eixo, intitulado trabalho docente no AEE e o diálogo sobre os princípios da defectologia, transcorreu em dois encontros, em que aludimos o trabalho pedagógico por meio de um objeto trazido pelas participantes que representava a sua docência. Dialogamos sobre os relatos das professoras referentes a esses objetos com base nos princípios teóricos da defectologia, que serviram como impulsionador para as reflexões. Valorizamos, assim, o saber profissional, dando às professoras papel ativo, como

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

conhecedoras de sua profissão, considerando a docência enquanto trabalho intelectual (Giroux Jr., 1997).

O tema abordagem teórico-metodológica e as estratégias das professoras no AEE (em dois encontros) foi focado no terceiro eixo, em que aprofundamos a reflexão sobre o inacabamento dos seres e a necessidade do diálogo na escola (Freire, 2021), a Educação Especial para a plenitude social (Vigotski, 2021), o desenvolvimento no convívio social (Padilha, 2018) e os processos compensatórios (Vigotski, 2021). Posteriormente, relacionamos as estratégias pedagógicas abordadas pelas professoras aos temas debatidos propiciando a percepção da importância da relação entre teoria e prática; ambas são indissociáveis:

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

No último eixo, denominado a defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho (dois encontros), discutimos os pressupostos da defectologia (Vigotski, 2021) e o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica (Padilha, 2018). Aqui a abordagem foi realizada em exposição dialogada na condução dos temas: desenvolvimento das funções psíquicas, a escola como possibilidade de inserção social e cultural e a discussão de uma situação de aprendizagem de uma estudante com deficiência.

Dessa forma, o percurso formativo transcorreu de maneira a compor o campo de pesquisa para a produção de dados. Nesse percurso a dialogicidade (Freire, 2021) permitiu a participação intensa das professoras, suscitando as significações por meio do pensar coletivo acerca do trabalho no AEE.

A análise nos Núcleos de Significação

A intenção foi entender as significações que correspondem à internalização do social pelo indivíduo, que, para Vigotski (2000), é a gênese social do individual. O procedimento de análise foi realizado em momentos que foram da leitura flutuante à sistematização dos Núcleos de Significação. Tal processo não é sequencial; “esse movimento analítico não pode se dar de modo linear, mas sim como um processo que dialeticamente se organiza e

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

reorganiza” (Aguiar; Aranha; Soares, 2021). Nesses momentos, predominaram as seguintes estratégias, conforme Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015):

- Leitura flutuante: leitura e releituras das transcrições de todo o material para ressaltar trechos que sobressaíram pela correspondência ao objetivo da pesquisa, frequência ou carga emocional;
- Levantamento dos pré-indicadores: identificação de trechos constituídos de palavras articuladas formando um significado e que representa ainda a realidade empírica a ser interpretada para então ser capaz de expressar a totalidade do sujeito;
- Organização dos indicadores: sistematização dos pré-indicadores em indicadores, aglutinados por similaridade, complementaridade ou contraposição (Aguiar; Ozella, 2013). Foi o momento inicial da abstração para aproximação dos sentidos dos sujeitos;
- Sistematização dos Núcleos de Significação: aprofundamento das sínteses e abstrações na interpretação dos fenômenos. Tratou-se da aproximação aos sentidos articulando-os a realidade, entendendo a mediação que os constitui (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

As falas das professoras, analisadas na próxima sessão deste texto, estão indicadas com nomes fictícios, seguidos da referência E, indicando que a fala foi pronunciada na entrevista individual, ou EC seguido de uma numeração, que indica o encontro coletivo no qual tal fala foi emitida.

As significações sobre o trabalho e as estratégias pedagógicas docentes

Com base no percurso de formação desenvolvido e nos fundamentos teórico-metodológicos, conduzimos a análise das significações acerca do trabalho e as estratégias pedagógicas adotadas no AEE.

O primeiro Eixo trouxe a abordagem sobre as Histórias das profissionais e suas considerações a respeito do trabalho desenvolvido. Nesse eixo analisamos desde a escolha pela atuação na Educação e na Educação Especial, sua formação e início da atuação profissional. Quanto ao percurso profissional, constatamos que a maioria dessas docentes é iniciante na função do AEE, trazendo, nesse sentido, uma condição que segundo Ferreirinho (2005) é caracterizada por uma maior insegurança, a demora no sentimento de

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

pertencimento, além da definição da escola, dos horários e estratégias que podem não ser da escolha desse professor.

Diante dessa situação, muitas professoras se calam frente a outros profissionais, e buscam atuar de forma a dar continuidade a um trabalho já realizado anteriormente, sem que possam fazer questionamentos ou refletir sobre ele (Rengel; Cordeiro, 2017). Em uma das falas de uma participante, abordou-se sobre um evento ocorrido no início de sua atuação profissional no AEE. Essa professora deu seguimento às estratégias da docente que ocupava o cargo anteriormente, estratégias estas que não condiziam com um trabalho inclusivo:

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

Neste eixo consideramos também como as professoras situam sua atividade profissional no momento presente e como consideram seu percurso formativo. No diálogo sobre a constituição docente, uma das professoras afirmou: “*Eu vejo assim que, preparado, pronta, a gente nunca vai estar. A formação são transformações, são contínuas né? Você vai passar dez, vinte, trinta por setenta [formações], mas o que te traz uma alegria imensa é quando você consegue alcançar aquele objetivo com o outro*” (Pré-indicador E).

A significação da professora remete a formação docente é uma transformação constante, nunca está acabada. Vinculamos a fala acima com a perspectiva que concebe a formação docente articulada à sua constituição enquanto sujeito, relacionada aos determinantes socioculturais (Nasciutti, 2017). Dessa maneira, a formação continuada precisa considerar o desenvolvimento docente de forma ampla, não restrito à formação acadêmica. Por isso, nos encontros formativos e na análise das significações, buscamos apreender “dimensões pessoais, relacionais, cognitivas, afetivas, a fundamentação teórica, o cotidiano e condições concretas de trabalho e as políticas públicas de formação e atuação profissional” (Nasciutti, 2017, p. 62) que participam da formação dos professores.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

O tema “O trabalho docente no AEE e um diálogo sobre os princípios da defectologia” foi discutido no segundo Eixo da formação, e nele inserimos o diálogo com as professoras na intenção de relacionar suas estratégias docentes à teoria da defectologia (Vigotski, 2021). Para iniciá-la, consideramos o entendimento das professoras sobre a finalidade do AEE e observamos que muitas delas condizem com a determinação da funcionalidade desse atendimento trazida na legislação. O Decreto nº. 7.611/2011 define-o como a realização de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos em um trabalho que seja “complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento” ou “suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011).

Assim, as professoras apontaram a finalidade do atendimento:

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

Há, portanto, o entendimento de que esse serviço deve contribuir para a aprendizagem em sala de aula, o que corrobora com a necessidade indicada na legislação de “eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (Brasil, 2011).

Outras falas denotam diferentes perspectivas sobre o trabalho, tendo sido engendradas no fazer docente, na vivência na escola e, principalmente, com os estudantes no AEE. A professora Catarina evidencia que o AEE proporciona a busca pelo desenvolvimento integral do estudante. Ela relatou que no primeiro dia em que recebeu os estudantes no AEE lhes entregou uma mensagem que os convidava a participar do atendimento para que pudessem sentir-se acolhidos:

Eu entreguei pra eles no dia. Eu disse assim que aquela sala era uma sala especial pra eles, poderiam ser quem eles quisessem ser. Eles poderiam ser pesquisador, poderiam ser cantor, poderia, aliás poderiam ser quem [quisessem] [...]. E realmente às vezes eu me deparo assim. Meu Deus, é bem isso que eles estão sendo aqui! (Professora Catarina, EC 3).

Na significação da professora Luciana percebemos como há respeito à história do estudante e a quem ele é enquanto sujeito de vontades e atitudes:

Perguntar como é que estamos desde a última vez que a gente se encontrou, o que que aconteceu de legal, o que que ele descobriu assim de muito interessante e a gente tem essa promessa de que no próximo encontro ele vai me contar uma descoberta, ele vai me contar alguma coisa (Professora Luciana, EC 3).

Prezar pelo desenvolvimento da integralidade e da inteireza dos estudantes é avistado em algumas das estratégias pedagógicas pelas professoras. Para Vigotski (2021), considerar a inteireza do estudante com deficiência é concebê-lo conforme a saúde e as possibilidades que podem ser criadas para sua aprendizagem. Vigotski (2022), já há um século, criticava a condução de profissionais que atendiam às pessoas com deficiência guiando-se pela deficiência do sujeito, o que acaba por limitar o trabalho pedagógico a alguns aspectos do desenvolvimento humano, deixando de levar em conta sua potencialidade como um todo.

O terceiro Eixo trouxe o tema “A abordagem teórico-metodológica e as estratégias pedagógicas das professoras” e nele pudemos aprofundar a importância da dimensão teórica para a prática docente, estabelecendo o diálogo com as professoras na intenção de relacionar suas estratégias docentes à teoria da defectologia (Vigotski, 2021). Primeiramente enfocamos a relação feita pelas professoras entre as dimensões da prática e da teoria, em que suas manifestações apontam contradições sobre esse enfoque, ora considerando a importância da teoria, ora priorizando a prática como o local para a aprendizagem real da profissão.

A teoria é uma coisa e a prática é outra totalmente diferente. Você lê muito, assim, mas quando você está numa sala de aula mediante aquelas situações, tu precisa de muito mais embasamento e a pós[-graduação] ela te dá um certo conhecimento ali, mas eu vejo que a prática, na minha concepção é de ser muito mais amplo (Professora Daniela, E).

Esta significação da professora nos remete à necessidade do maior entendimento pelos docentes da valorização da teoria como condutora do trabalho pedagógico, pois entendemos que a realização da mediação pedagógica exige que o professor esteja fundamentado em conhecimentos “das finalidades sociais e políticas da educação escolar; dos conteúdos escolares; dos processos psicológicos e de aprendizagem e dos métodos e técnicas didáticas adequadas” (Silva, 2017, p. 128).

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

A despeito da contradição acerca do entendimento da relação entre teoria e prática, pudemos observar que há muitos princípios da teoria vigotskiana no trabalho das professoras. As docentes têm bases teóricas que fundamentam seu trabalho, ainda que não as explicitem em seus planejamentos. Durante os encontros, as participantes puderam desenvolver sua compreensão relativa à importância da teoria para as práticas que realizam:

Muito significativo, significativo do ponto de vista que a teoria ela sempre fica lá guardadinha, né? E esse exercício de a gente pegar lá o nosso planejamento, as nossas atividades de AEE e colocar dentro disso daqui, relacionando esta teoria, é um exercício que a gente não, não deve perder (Professora Helena, EC 5).

Os pressupostos da defectologia discutidos na formação se apoiaram nas elaborações de Vigotski (2021; 2022) acerca da inserção do estudante com deficiência nas relações, na variabilidade humana, na plenitude social e na compensação. Apresentamos as discussões realizadas na formação a respeito dessas elaborações vigotskianas. Em um dos encontros em que dialogamos sobre as estratégias pedagógicas das professoras, a professora Fernanda relatou uma estratégia realizada com uma dupla de alunas. Ela observou que as estudantes demonstraram reconhecer a cidade em que residem, apontando referências de acontecimentos vividos naquele ambiente:

A gente foi pro Google Maps e coloquei elas lá no centro, no terminal do centro. Bom, como é que eu faço pra chegar em tal lugar? Elas iam, elas conseguiram fazer o caminho de volta até a escola. Mas a mãe leva todo dia pra escola. Ela mora a duas quadras da escola. Então, assim, a percepção que eu tive de trabalhar, e aí eu vou relacionar com a questão da plenitude social, a autonomia (Professora Fernanda, EC 5).

A professora identificou nesse trabalho a abordagem que realizamos a respeito da plenitude social. A plenitude social é trazida por Vigotski (2021) como o objetivo final da educação; ao promover condições de desenvolvimento para o estudante, contribui para sua participação ativa na sociedade. Esse entendimento defende a possibilidade de o estudante apropriar-se do conhecimento, a fim de que ocupe seu lugar, que lhe é de direito, na organização social, pois é sobretudo nela que ocorre o desenvolvimento humano. A educação, por meio das adaptações de ensino, intenciona assim o alcance de uma posição social ao estudante: “O mais importante é que a educação se apoia não apenas em forças

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

naturais do desenvolvimento, mas também no ponto final do objetivo para o qual deve ser orientada. A plenitude social é o ponto final do objetivo da educação” (Vigotski, 2021, p. 68).

Por meio dessas significações, tecemos a análise do trabalho das professoras e observamos que, em muitas situações, a inclusão é efetivada nas estratégias das professoras, no entanto, esse trabalho é dificultado por obstáculos quanto às condições para a sua realização constante. Tais abordagens estiveram presentes no eixo de número quatro: “A Defectologia como fundamento teórico-metodológico para o trabalho no AEE”. Assim, nesses encontros, refletimos acerca de como tais condições agem sobre o trabalho no AEE, considerando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (Marx, 2008, p. 47). Buscamos entender as condições do trabalho como determinantes à docência dessas professoras, assim, tais condições muitas vezes são impeditivos para a realização da inclusão de forma plena na escola.

As professoras, durante o percurso formativo, revelaram as dificuldades para a efetivação do seu trabalho, como a intensa demanda de trabalho, o número de funções que compete às profissionais do AEE, como o apoio aos professores de disciplinas que nem sempre elas conseguem realizar, problemas na estrutura física, que não fornece o básico de espaço, e condições para o atendimento dos estudantes. Há outros fatores que permeiam o trabalho dessas docentes, suscitados em razão da precarização que acomete a educação pública e da não priorização da educação pública de qualidade (Oliveira, 2004). Entre os fatores que agem sobre o trabalho das professoras do AEE nessa rede de ensino, podemos listar: poucos momentos de hora-atividade, para que as professoras se dediquem a uma interlocução com os professores regentes das classes comuns, número reduzido de pessoal na área administrativa e pedagógica para o suporte ao trabalho na Educação Especial, falta de formação aos professores das salas comuns e até mesmo desinteresse por muitos desses professores em relação à Educação Especial.

Ainda, apontamos outras situações elencadas pelas professoras, como a instabilidade do vínculo empregatício. Entre todas as professoras do AEE - cerca de 40 profissionais dessa rede de ensino -, apenas uma foi admitida como funcionária efetiva para a função; todas as outras foram admitidas em contratos temporários. Nesse contexto, muitas

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

professoras acabam não conseguindo dar continuidade ao seu trabalho em uma mesma escola. A professora Ana relatou os empecilhos que esta situação evidencia:

Gostaríamos de ser também [efetivas]. A gente luta muito, a gente já conversou várias vezes, é com a XX e YY [coordenadoras da Educação Especial], de ter o concurso, né, pra área do AEE. Deveria ter. Porque daí tu ficaria efetiva naquela escola, continuaria, dar continuidade seria um trabalho bem melhor (Professora Ana, E).

A fala acima é uma das poucas análises críticas das participantes sobre a estrutura educacional. Os desdobramentos que dificultam o trabalho na inclusão não eram percebidos pelas professoras como determinantes para o processo de inclusão dos estudantes, já que, inicialmente, as significações apontavam para os professores das salas regulares como os principais responsáveis pela não inclusão dos estudantes: “*Sim... [o professor de turma] Não sabe e não quer [auxiliar os estudantes com deficiência], todo ano recebem uma orientação, aí vem uma professora “ah mas eu já vi isso ano passado! Eu falei: A orientação é a mesma! Então você já sabe você recebeu!”* (Pré-Indicador EC1).

Na manifestação anterior é citado que os professores da disciplina recebem orientações de como atender os estudantes, porém orientações apenas não bastam; é preciso uma política de formação contínua no sistema escolar a fim de que a Educação Especial seja tomada como um atendimento a ser realizado por todos os profissionais, pois a educação, para ser inclusiva, deve estar imbricada em toda a unidade escolar. Além disso, a significação acima evidencia a não compreensão dos determinantes sócio-históricos que agem sobre o contexto escolar e quando estes deixam de ser tomados como mediadores do processo ensino-aprendizagem, o entendimento pode tornar-se simplista e culpabilizante (Nasciutti, 2017). Dessa maneira, exclui-se da análise do contexto da Educação Especial os diferentes aspectos que dialogam com sua efetivação. Uma formação que considera tal discussão pode suscitar novas compreensões, observando de maneira mais complexa as condições docentes, assim como vislumbramos ao longo do percurso formativo que realizamos:

Acho humanamente impossível, tá? Acho que eles [os professores] não dormem. Até mesmo questão das vezes eu sinto falta, eu professora estar lá com o professor planejando, pra esse professor, que com certeza não teve uma formação para lidar com aquele aluno, não consegue avaliar da forma que a gente consegue avaliar quando tá lá com ele [o estudante com

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

deficiência], porque ele tem outros 30 poucos para avaliar também (Pré-Indicador EC7).

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

Constatamos que foi possível perceber mudanças no entendimento das professoras sobre os dilemas que envolvem a educação, o que consideramos como indícios de uma possível modificação na compreensão que culpabiliza os professores. Essa ruptura requer um trabalho de formação contínua e de conscientização dos docentes, a fim que se apropriem do contexto e dos determinantes culturais, econômicos e sociais que agem sobre o campo da educação (Magalhães, 2021).

As dificuldades apontadas aqui, não são exclusivas à rede de ensino que pesquisamos. Outras escolas são desafiadas por questões de precarização bastante semelhantes, acabando por conformar a atuação do AEE de forma isolada e que, devido a não articulação com os professores das disciplinas, pouco tem conseguido contribuir para a inclusão do estudante nos processos de aprendizagem de sua turma (Araújo, 2016). Este é o obstáculo mais mencionado pelas professoras, a dificuldade na articulação com as turmas regulares. Na significação a seguir, a professora Luciana relata que não consegue realizar um trabalho de forma a acompanhar os estudantes em sala de aula:

Como o papel de figura AEE mesmo, de estar lá, observar, ver como esse aluno interage... Eu gostaria de estar e eu não faço, mas eu gostaria de estar. [...] Porque quando eu tenho o motivo de estar lá é na ausência de professor e como a ausência do professor [cobrir a falta de algum professor] (Professora Luciana, EC 3).

Gonçalves, Mantovani e Macalli (2016) evidenciam o fato de que essa circunstância pode direcionar o Atendimento Educacional Especializado a um trabalho segregado e mesmo “terapeutizado”, por meio de estratégias que não promovem a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Torna-se crucial que as professoras do AEE disponham, portanto, de condições de trabalho adequadas e uma estrutura organizacional para que seu trabalho possa efetivamente se vincular com as turmas regulares, promovendo efetivamente a inclusão em todos os âmbitos da escola.

Considerações finais

Com base nas discussões promovidas nos encontros, evidenciamos as falas das professoras que denotam como concebem e efetivam o seu trabalho. Analisamos a correlação dos diálogos entre a teoria vigotskiana e o entendimento do trabalho docente no contexto em que a Educação Especial se encontra.

A proposta de formação continuada que trouxemos à pesquisa se pautou na dialogicidade e na troca de experiências entre as professoras acerca de seus saberes docentes, contudo essa concepção não menospreza a teoria nem os conhecimentos científicos do campo da educação como essenciais ao trabalho pedagógico. Não nos apoiamos aqui em um praticismo, que, na defesa do protagonismo do professor ou na “supervalorização do professor como indivíduo”, acredita que somente a reflexão do professor sobre o seu trabalho é suficiente para o bom trabalho docente (Pimenta; Lima, 2006, p. 18). O olhar sobre as estratégias docentes esteve, dessa forma, constantemente aliado à discussão teórica.

As falas das professoras denotaram contradições na relação entre a teoria e a prática; em alguns momentos consideravam a prática como de maior importância. Porém, durante o percurso, percebemos mudanças a respeito desse entendimento:

Foi muito importante, porque eu eu saí da faculdade dois anos atrás, né? 2020. Então, esse link de ter esse apoio teórico de, de ter essa parte diálogo, de, de estudar teoria junto, sabe? É, eu acho que isso contribui muito pra gente pensar num objetivo real do AEE, de como que a gente pode realmente ter a nossa prática, pra que ela seja transformadora (Professora Fernanda, EC 5).

Remetemo-nos à importância da fundamentação teórica no trabalho do professor para relacionar os pressupostos da teoria de Vigotski às estratégias pedagógicas no AEE e então, observamos que algumas professoras, mesmo sem essa definição em seu planejamento, efetivam um trabalho conforme os princípios vigotskianos. Constatamos que, em sua docência, logram criar condições para a inserção cultural dos estudantes, bem como sua apropriação dos instrumentos simbólicos (Padilha, 2022). Uma das professoras relatou a mobilização que ela realizou objetivando que um estudante, já do ensino médio, se apropriasse da linguagem de sinais e que pudesse estar envolvido com a comunidade, criando laços de convivência:

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

A gente também conseguiu incluir ele num grupo de surdos com a professora Y, que tinha o pessoal da igreja, um trabalho muito lindo que eles têm lá. A mãe aceitou que ele fosse participar lá nos sábados até pra ele interagir com outros surdos. Lá ele conseguiu arrumar o trabalho, e foi um outro menino, que ele mesmo assim hoje com os 18, 19 anos sai por tudo e nunca tinha saído de casa (Professora Catarina, EC 2).

Por fim, as significações também revelaram as condições que as professoras têm para realizar o seu trabalho no AEE, e nelas pudemos observar a dificuldade de manter um trabalho em que o AEE consiga vincular-se ao que o estudante realiza em sua turma regular, diante da falta do trabalho colaborativo com os professores dessas turmas, entre outros obstáculos mencionados. Entendemos tais condições na lógica capitalista de intensificação e precarização do trabalho (Evangelista; Shiroma, 2007), que obstaculiza o trabalho pedagógico.

Nesse cenário, a docência oscila entre a limitação, que mantém suas estratégias restritas ao espaço do AEE, e o seu esforço para possibilitar a inclusão do estudante em toda a rotina escolar. Ainda assim, as professoras conseguem, em muitos momentos, vislumbrar e implementar estratégias, como relatamos neste trabalho, quando agem na busca pelo desenvolvimento psíquico dos estudantes na intenção de que possam apropriar-se do contexto e da cultura em que estão inseridos e interagir com ambos.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, n. 26, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/QtcRbxZmsy7mDrqtSjKTYHp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro.; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 155, jan.-mar. 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/2818>. Acesso em: 20 set. 2022.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho; SOARES, Júlio Ribeiro. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07305, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7305>. Acesso em: 24 set. 2022.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3542>. Acesso em: 20 set. 2022.

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado Cordeiro. O Atendimento Educacional Especializado pelas vozes das professoras. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 1, p. 88-99, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.14244/198271991190>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611, de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional. Senado Federal, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado Cordeiro; GOMES, Allan Henrique. Performa: a montagem de um percurso de formação continuada de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural. *In: Reunião Nacional da Anped*, 40ª ed., Pará, 2021.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007.

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

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

GESSER, Marivete. Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. *In:*

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

OLTRAMARI, L.C.; FEITOSA, L.R.R.C.; GESSER, M. (Org.). **Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos**. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, 2020.

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

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha.; MANTOVANI, Juliana Vechetti; MACALLI, Ana Carolina. Atendimento Educacional Especializado: reflexões da realidade de um município paulista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 1, p. 131-150, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.2016.v11.n1.p131>. Acesso: em 19 jun. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/40/47>. Acesso em: 20 jan. 2022.

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

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. Prefácio. *In*: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia**. 2 ed., São Paulo: Expressão Popular, p. 45-51, 2008.

OLIVEIRA, Betty. Dialética do singular-particular-universal. *In*: **Encontro de Psicologia Social e Comunitária**. 5ª ed., Bauru: Abrapso, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 set. 2022.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, set. 2018. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/681>. Acesso: em 08 jul. 2022

PADILHA, Anna Maria Lunardi. **A teoria histórico-cultural, a pedagogia histórico-crítica e a educação para todos**. Rio de Janeiro: E-papers, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiésis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 2 jul. 2023.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/632330645/As-marcas-do-humano-as-origens-da-constituicao-cultural-da-crianca-na-perspectiva-de-Lev-S-Vigotski-by-Angel-Pino-z-lib-org-pdf>. Acesso em: 13 mai. 2023.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 45-78. 2000. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/26357018_O_social_e_o_cultural_na_obra_de_Vigotski/link/0e605331f0c46d4f0aafdddc/download. Acesso em: 11 mai. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Acesso em: 11 mai. 2023.

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

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v. 18, n. 2, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 2 jul. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Fundamentos de defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Edunioeste, 2022. (Obras Completas, v. 5) Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 21 mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X86940>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)