


Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2021

Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)



EDUCAÇÃO:
SOCIEDADE CIVIL, ESTADO
E POLÍTICAS EDUCACIONAIS
3



Atena
Editora
Ano 2021

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília

Prof^a Dr^a Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof^a Dr^a Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

Prof^a Dr^a Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília

Prof^a Dr^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a Dr^a Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

Prof^a Dr^a Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia

Prof^a Dr^a Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco

Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará

Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Prof^a Dr^a Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Prof^a Dr^a Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

Prof^a Dr^a Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma

Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados

Prof^a Dr^a Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino

Prof^a Dr^a Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof^a Dr^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto

Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar

Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: sociedade civil, estado e políticas educacionais 3
/ Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta
Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-778-9

DOI 10.22533/at.ed.789212901

1. Educação. I. Silva, Américo Junior Nunes da
(Organizador). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Fomos surpreendidos em 2020 pela pandemia do novo coronavírus. Nesse entremeio de suspensão de atividades e de distanciamento social, fomos levados a repensar as nossas relações e a forma de ver o mundo. Mesmo em 2021 e com a recente aprovação do uso emergencial das vacinas no Brasil, seguimos um distanciamento permeado por angústias e incertezas: como será o mundo a partir de agora? Quais as implicações do contexto pandêmico para as questões sociais, sobretudo para a Educação no Brasil? Que políticas públicas são e serão pensadas a partir de agora em nosso país?

E é nesse lugar histórico de busca de respostas para as inúmeras problemáticas postas nesse período que estão os autores e autoras que compõe esse livro. Sabemos, partindo do que nos apresentaram Silva, Nery e Nogueira (2020, p. 100), que as circunstâncias do contexto pandêmico são propícias e oportunas para construção de reflexões sobre os diversos “aspectos relativos à fragilidade humana e ao seu processo de ser e estar no mundo, que perpassam por questões culturais, educacionais, históricas, ideológicas e políticas”. Essa pandemia, ainda segundo os autores, fez emergir uma infinidade de problemas sociais, necessitando assim, de constantes lutas pelo cumprimento dos direitos de todos.

Esse movimento sistemático de olhar para as diversas problemáticas postas na contemporaneidade, faz desencadear o que o que Santos (2020, p. 10) chamou de “[...] claridade pandêmica”, que é quando um aspecto da crise faz emergir outros problemas, como os relacionados à sociedade civil, ao Estado e as políticas públicas, por exemplo. É esse, ainda segundo o autor, um momento catalisador de mudanças sociais. Direcionar e ampliar o olhar em busca de soluções para os inúmeros problemas postos pela contemporaneidade, portanto, é um desafio, aceito por muitas professoras e professores pesquisadores brasileiros, como os compõe esse livro.

Destarte, as discussões empreendidas nesta obra, “**Educação: Sociedade Civil, Estado e Políticas Educacionais**”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussões e (re)pensar da Educação, considerando os diversos elementos e fatores que a inter cruzam. Reúne-se aqui, portanto, um conjunto de textos originados de autores e autoras de diferentes estados brasileiros e países.

Os autores e autoras que constroem essa obra são estudantes, professoras e professores pesquisadores, especialistas, mestres, mestras, doutores ou doutoras que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores/autoras e discussões por eles e elas empreendidas, mobilizam-se também os leitores/leitoras e os incentiva a reinventarem

os seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, a educação brasileira. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e todas uma instigante e provocativa leitura!

Américo Junior Nunes da Silva

REFERÊNCIAS

SILVA, A. J. N. DA; NERY, ÉRICA S. S.; NOGUEIRA, C. A. Formação, tecnologia e inclusão: o professor que ensina matemática no “novo normal”. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 5, n. 2, p. 97-118, 18 ago. 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR E A OFENSIVA CONSERVADORA SOB O NEOLIBERALISMO:
INCIDÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO SERVIÇO SOCIAL

Marlene Corrêa Torreão

DOI 10.22533/at.ed.7892129011

CAPÍTULO 2..... 10

FORMAÇÃO CONTINUADA, UMA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO PARA NOVAS
PERSPECTIVAS E APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Flávia Maria Albertino

DOI 10.22533/at.ed.7892129012

CAPÍTULO 3..... 16

EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EMANCIPAÇÃO, COEDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE
DO DESENVOLVIMENTO COM EQUIDADE. NÃO HÁ DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL SEM EDUCAÇÃO LIBERTADORA. EDUCAÇÃO COMO COEDUCAÇÃO

María Jesús Vitón de Antonio

Ana Elizabeth Hernández Espino

DOI 10.22533/at.ed.7892129013

CAPÍTULO 4..... 26

REFORÇO ESCOLAR: UMA ANÁLISE COMPARATIVA COM ALUNOS ASSISTIDOS
PELO PROJETO KENNEDY EDUCA MAIS

Karlivana da Silva Carneiro Santos

Katia Gonçalves Castor

DOI 10.22533/at.ed.7892129014

CAPÍTULO 5..... 38

AVALIAÇÃO POR INICIATIVA PRÓPRIA NAS TURMAS DE 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE PRESIDENTE KENNEDY (ES)

Lídia Barreto Cordeiro

Sônia Maria da Costa Barreto

DOI 10.22533/at.ed.7892129015

CAPÍTULO 6..... 50

HACIA UN ENFOQUE ECOSISTÉMICO PARA DENGUE CON UN PROTAGONISMO
CRECIENTE DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Nora Edith Burroni

Laura Peresan

Pablo Asaroff

Graciela Roldán

DOI 10.22533/at.ed.7892129016

CAPÍTULO 7..... 64

OS MODELOS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONCEITUAÇÃO E ANÁLISE
DE EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

BRASILEIRA

Maria Emília Almeida da Cruz Tôres

Carolina de Cássia Araujo

DOI 10.22533/at.ed.7892129017

CAPÍTULO 8..... 78

USO DA REALIDADE AUMENTADA PARA INOVAR NA SALA DE AULA: CRIANDO UM TEXTO EDUCACIONAL QUE INTEGRE TECNOLOGIAS DE APRENDIZAGEM MÓVEL PARA O ENSINO DA PROGRAMAÇÃO

Cristian Eduardo Romo Tregear

Fernando Rodolfo Lemarie Oyarzún

DOI 10.22533/at.ed.7892129018

CAPÍTULO 9..... 86

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE GESTORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Cristina Cinto Araujo Pedroso

Gabriela Zamoner Faitanini

Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Relma Urel Carbone Carneiro

DOI 10.22533/at.ed.7892129019

CAPÍTULO 10..... 96

RECREAÇÃO E RECREIO DINÂMICO: POSSIBILIDADES DE UM FAZER PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA CIDADÃ EM PRESIDENTE KENNEDY - ES

Jociele Moreira Gomes

José Roberto Gonçalves de Abreu

DOI 10.22533/at.ed.78921290110

CAPÍTULO 11..... 107

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CONCEITOS CIENTÍFICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DISCUSSÃO DE POSSIBILIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Núbia Rosa Baquini da Silva Martinelli

DOI 10.22533/at.ed.78921290111

CAPÍTULO 12..... 122

CARACTERIZAÇÃO EDUCAÇÃO DE FRONTEIRA BRASIL E BOLÍVIA, CASO VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE, OESTE MATO-GROSSENSE

Denildo da Silva Costa

DOI 10.22533/at.ed.78921290112

CAPÍTULO 13..... 128

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E CIÊNCIA DE DADOS: DESENVOLVIMENTO DE UM MODELO PREDITIVO PARA RECONHECIMENTO DA EVASÃO ESTUDANTIL

Sandro Rautenberg

Paulo Ricardo Viviurka do Carmo

Alan Henschel Costa

Maria Aparecida Crissi Knuppel

Marta Clediane Rodrigues Anciutti

DOI 10.22533/at.ed.78921290113

CAPÍTULO 14..... 142

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TRADUZIDA NO ÂMBITO DE UM
MUNICÍPIO

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Enicéia Gonçalves Mendes

DOI 10.22533/at.ed.78921290114

CAPÍTULO 15..... 166

O DESAFIO DO GESTOR EDUCACIONAL NA PREVENÇÃO AO BULLYING: ESTUDO
DE CASO DO COLÉGIO SALESIANO DOM BOSCO PARALELA

Naiara Pinheiro Rodrigues Guerra

DOI 10.22533/at.ed.78921290115

CAPÍTULO 16..... 179

INTERVENÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS COM CRIANÇAS E PROFESSORES

Tayná Cristina Porto Leite

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Thais Cristina de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.78921290116

CAPÍTULO 17..... 192

A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO: CONTRIBUIÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR

Tânia Mara dos Santos Bassi

DOI 10.22533/at.ed.78921290117

CAPÍTULO 18..... 200

TRAJETÓRIA DOS GRADUADOS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE –
EXTENSÃO DE LICHINGA: UMA FERRAMENTA PARA AVALIAÇÃO

Felipe André Angst

Ibraimo Hassane Mussagy

Jan Folkert Deinum

Frans Haanstra

Shadreck Francis Chithila Kwagwanji

Craft Chadambuka

DOI 10.22533/at.ed.78921290118

CAPÍTULO 19..... 214

ARTE-EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE ENSINO E EXTENSÃO NA UNEMAT,
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE JUARA/MT

Elizabeth Ângela dos Santos Torsi

DOI 10.22533/at.ed.78921290119

CAPÍTULO 20.....	223
SOLETRANDO COM AS MÃOS	
Joseane Rosa Santos Rezende	
Elaine Gregório Aureliano da Cruz Macedo	
Soráia Vidal Costa	
Keila Cristina Silva Faria	
DOI 10.22533/at.ed.78921290120	
CAPÍTULO 21.....	228
A MONITORIA NA DISCIPLINA ENFERMAGEM EM SAÚDE MENTAL: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA NA FORMAÇÃO DISCENTE	
Larissa Thais Omena dos Santos	
Jorgina Sales Jorge	
Siane Mariano Alves	
Tayse Lopes Alves	
Mirelly Barbosa Cortez Idefonso	
Verônica de Medeiros Alves	
DOI 10.22533/at.ed.78921290121	
CAPÍTULO 22.....	234
ATIVIDADES DE MONITORIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE	
Romuel Barros Costa Silva	
Caroline Lacerda Nogueira	
Elisabete de Avila da Silva	
Udo Eckard Sinks	
DOI 10.22533/at.ed.78921290122	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	243
ÍNDICE REMISSIVO.....	244

CAPÍTULO 14

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES TRADUZIDA NO ÂMBITO DE UM MUNICÍPIO

Data de aceite: 01/02/2021

Cícera Aparecida Lima Malheiro

UFSCar

Enicéia Gonçalves Mendes

UFSCar

RESUMO: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas e redes de ensino por meio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais) a promover respostas educativas aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O censo escolar brasileiro registra um aumento contínuo de matrículas do público alvo da Educação Especial em escolas comuns, sendo que grande parte dessas matrículas estão se efetivando em escolas municipais. Como os municípios estão se organizando para atender a esse contingente de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? O presente estudo tem como objetivo investigar o impacto da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva do governo federal no contexto do município, com foco na formação de professores especializados. O estudo realizado em um município do interior paulista, considerado polo dessa política, foi desenvolvido em duas etapas: etapa preliminar e etapa de intervenção colaborativa, envolvendo a realização de encontros sistemáticos com 28 professores especializados. Os dados foram coletados nas

entrevistas e encontros, através de gravações, fotos e diários de campo, e tratados por meio da técnica análise de conteúdo. Os resultados descrevem o histórico da política de educação inclusiva no contexto municipal, os processos formativos para os professores especializados proporcionados no âmbito do município e aponta os desafios e possibilidades da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no tocante à questão da formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial, inclusão escolar, formação de professores, política educacional.

THE SPECIAL EDUCATION POLICY IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION: TEACHER EDUCATION POLICY TRANSLATED WITHIN A MUNICIPALITY

ABSTRACT: The National Special Education Policy on Inclusive Education Perspective guides educational systems and networks through its administrative levels (state and local) to promote educational response to students with disabilities, global development disorders and giftedness. The Brazilian school census records a continuous increase target public enrollment of special education in public schools, and most of these registrations are effecting in municipal schools. How the municipalities are organizing to meet these students' special educational needs? The present study aims to investigate the impact of special education policy in the context of inclusive education from the federal government in a local context, focusing on the specialized teachers'

preparation. The study carried out in a municipality of São Paulo, considered polo this policy by a collaborative intervention, involving systematic meetings with 28 specialist teachers. The Data collected by interviews and meetings, through recordings, photos and field notes, and treated through technical analysis of content. The results describe the history of inclusive education policy in the municipality context, the preparation processes for specialized teachers provided and points out the challenges and possibilities of special education policy in the context of inclusive education on the issue of teacher preparation.

KEYWORDS: Special education, school inclusion, teacher training, educational policy.

INTRODUÇÃO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-EI (BRASIL, 2008d) orienta os sistemas e redes de ensino, por intermédio de suas esferas administrativas (estaduais e municipais), a promover respostas educativas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, considerados como o público alvo da Educação Especial- PAEE. Entretanto, como apontam Glat et. al. (2007), a educação inclusiva não consiste apenas em matricular o aluno PAEE na sala comum, pois além do ingresso na escola, é preciso atender às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos, garantido a eles a permanência e o sucesso durante os anos letivos.

Dentre o conjunto de ações previstas no documento orientador da PNEE-EI (BRASIL, 2008d), foi instituído o Programa de Implantação de SRM (PI-SRM) a partir da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007). Na sequência, o Edital n. 01 lançado em 26 de abril de 2007 (BRASIL, 2007) objetivou apoiar os sistemas de ensino (municipais e estaduais) na organização e oferta do AEE, por meio da implantação de SRM nas escolas de educação básica da rede pública. Assim, através do Edital do PI-SMR (BRASIL, 2007) foram selecionados projetos de rede pública de ensino (estaduais e municipais) para distribuição de equipamentos e materiais didáticos para implantação dessas salas, reconhecendo o AEE como elemento indispensável para equiparar as oportunidades de acesso ao currículo ao PAEE.

A PNEE-EI estabeleceu a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, responsável pelo AEE, com os seguintes elementos:

- Função: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.
- Atividades: devem se diferenciar das atividades realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Assim, as atividades se configuram na disponibilização de programas de enriquecimento curricular, no ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, e tecnolo-

gia assistiva. Essas atividades devem estar articuladas com a proposta pedagógica do ensino comum.

- **Avaliação:** foi previsto o uso de instrumentos que possibilitem o monitoramento, o acompanhamento e a avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializado públicos ou conveniados.
- **Finalidade:** atendimento complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, considerando a autonomia e independência na escola e fora dela.

Para a atuação no AEE, a PNEE-EI (BRASIL, 2008) determinou que os profissionais deveriam ter:

[...] conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (s/p).

Algumas destas proposituras foram regulamentadas pela Resolução n. 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE, e pelo Decreto n. 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008), que dispôs sobre o AEE. Esse último documento foi revogado pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011) que incorporou alguns dos dispositivos do decreto revogado.

A fim de trazer à tona as proposições atualmente em vigência¹, a seguir serão destacados o que determina a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e o Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) diante do objeto em estudo. A Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) reiterou as definições estabelecidas em outros dispositivos² e acrescentando especificidades às definições sobre o PAEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Art. 4º).

No Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) foi definido o lócus em que

1 É importante ressaltar que existem outros documentos que antecederam aos que são aqui destacados, no entanto, optamos por apresentar as disposições daqueles que estão atualmente em vigência.

2 PNEE-EI (Brasil, 2008) e no Decreto n. 6571 de 2008 (Brasil, 2008).

deveria ser realizado o AEE: prioritariamente ofertado³ em SRM, localizadas na própria escola, ou em outra escola comum. No mesmo artigo, foi definido que o AEE deveria ser oferecido no turno inverso da escolarização do aluno PAEE. Ficou instituído ainda que a elaboração e a execução do plano de AEE seria de responsabilidade dos professores que atuam nas SRM, em articulação com os demais professores do ensino regular (Art. 9º Resolução n. 4 de 2009 - BRASIL, 2009). Para tanto, foi prevista também a participação das famílias e a possibilidade de interface com outros setores tais como saúde e assistência social.

Nesta Resolução (BRASIL, 2009), foi definido que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE, prevendo na sua organização as seguintes especificidades:

I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III – cronograma de atendimento aos alunos; IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE (Art. 10).

Para a atuação no AEE, de acordo com a Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009), o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial (Art. 12). No mesmo decreto, também foram estabelecidas as atribuições para o profissional que atua no AEE:

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

3 O Art. 5º da Resolução n. 4 de 2009 (BRASIL, 2009) também assegura que o AEE pode ser realizado em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios

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 (Art. 13).

O Decreto n. 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) estabelece que o AEE, “deve ser voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos alunos PAEE (Art.2º), e compreendido a partir do dispositivo do §1º como o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”. A prestação desse serviço deve ser “complementar à formação dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento” (inciso I); ou “suplementar à formação de alunos com altas habilidades/ superdotação” (inciso II).

No mesmo documento foram contemplados os objetivos do AEE (BRASIL, 2011) da seguinte forma:

I-prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos; II-garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III-fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, e; IV-assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Art.3º).

Por meio do Art.4º (BRASIL, 2011), foi prescrita a dupla matrícula, nos termos do art. 9º do Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), com a finalidade de estimular o acesso dos alunos PAEE no AEE. O apoio técnico e financeiro foi assegurado por este decreto (BRASIL, 2011) contemplando as seguintes ações:

I-aprimoramento do AEE já ofertado; II-implantação de SRM; III-formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para alunos surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para alunos cegos ou com baixa visão; IV-formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V-adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI-elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII-estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (§2º).

A Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010) orientou quanto à institucionalização da oferta do AEE em SRM, implantada nas escolas regulares especificando que “compete aos sistemas de ensino prover e orientar a oferta do AEE nas escolas urbanas, do campo, indígenas, quilombolas, na modalidade presencial ou semipresencial”, e que diante a sua implantação, cabe à escola as seguintes atribuições:

- a. Contemplar, no projeto político pedagógico (PPP) a oferta do AEE, com professor especializado, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;

- b. Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de acompanhamento de cada aluno;
- c. Matricular, no AEE realizado em SRM, os alunos público alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d. Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizadas na SRM da escola;
- e. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na SRM e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f. Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas;
- g. Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outros.

Em relação às atribuições do professor que atua no AEE, ficam a estes conferidas as seguintes funções, de acordo com a Nota Técnica n. 11 SEESP/GAB (BRASIL, 2010):

- a. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas de cada aluno; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
- b. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- c. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- d. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos

e ao desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas interseccionais;

- e. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- f. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

A adesão ao PI-SRM seria feita a partir da realização do cadastro da Secretaria de Educação (municipal ou estadual) no Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (SIGETEC). Nesse sistema deveriam ser indicadas as escolas, os espaços físicos e os professores que atuariam nas SRM, sendo que no ato da solicitação, as Secretarias de Educação assumiriam o compromisso com os objetivos do PI-SRM. Dessa forma, após a confirmação da indicação da escola e da disponibilização das SRM pelo Programa, as secretarias de educação deveriam:

- a. Informar às escolas sobre sua indicação;
- b. Monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas;
- c. Orientar quanto à institucionalização da oferta do AEE no PPP;
- d. Acompanhar o funcionamento da sala conforme os objetivos;
- e. Validar as informações de matrícula no Censo Escolar INEP/MEC;
- f. Promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos;
- g. Apoiar a participação dos professores nos cursos de formação para o AEE;
- h. Assinar e retornar ao MEC/SEESP o Contrato de Doação dos recursos.

Entretanto, os documentos oficiais analisados não abrangem a especificidades da formação continuada, disposições estas que certamente contribuirão para que os sistemas de ensino assumam a responsabilidade pela continuidade da formação em serviço dos

professores que atuam com os alunos PAEE, seja os professores de educação especial, quanto os professores da sala comum e gestores.

Desafios da política de inclusão escolar em ação

A partir de sua implantação SRM vêm sendo alvo da produção acadêmica em pesquisas nos mais diversos contextos brasileiros. Por meio de um levantamento realizado a partir dos descritores SR e SRM⁴ no banco de teses CAPES, no período de 2008⁵ a 2010⁶, constatou-se que pesquisas⁷ têm sido realizadas tendo como foco as diferentes facetas do AEE desenvolvido em SRM tais como: caracterização e execução (CARVALHO, 2008; CHIESA, 2009), funcionamento (OLIVEIRA, 2008) de SRM; formação inicial (SILVA, 2008) e continuada de professores que atuam em SRM⁸ (CARBONARI, 2008); avaliação para o encaminhamento dos alunos as SRM (REIS, 2008; SILVA, 2010); análise da contribuição da SRM no acesso dos conhecimentos curriculares do ensino regular (MELO, 2008; BARRETO, 2008; CHAGAS, 2008; OLIVEIRA, 2010); prática pedagógica em SRM (SILVA, 2009); competências e saberes e o impacto da capacitação dos professores das SRM (SILVEIRA, 2010); o papel das SRM no desenvolvimento da educação inclusiva (REDIG, 2010); sistema de avaliação da aprendizagem dos alunos que frequentam as SRM (ALBUQUERQUE, 2008).

De forma geral, essas pesquisas foram conduzidas levando em consideração uma ou mais SR ou SRM, de uma ou mais escolas, sem abrangerem a totalidade da rede ou sistemas de ensino do qual faziam parte. Quando abrangia a rede os estudos focalizavam uma condição específica dos alunos, ou em posicionamentos de alguns dentre os diferentes agentes educacionais. O foco de boa parte desses estudos, foi as ações de uma professora especializada e agentes educacionais específicos. Quando observadas intervenções junto ao PAEE, normalmente os estudos levaram em consideração um aluno, ou alunos com a mesma condição (por exemplo, com deficiência intelectual, surdez ou deficiência visual). Quanto aos instrumentos empregados na coleta de dados, verifica-se que foram utilizadas entrevistas, questionário, análise documental e observação.

Os dados oficiais do Programa de Implantação das SRM (PI-SRM) disponibilizados pelo governo federal⁹, evidenciam que foram distribuídas para os sistemas de ensino, entre

4 Vale destacar que algumas pesquisas utilizam SR e SRM como sinônimos dentro do corpo do texto, sem problematizar ou identificar que há uma distinção sobre estes termos.

5 A opção por esse recorte temporal foi em decorrência de marcar como período de implantação da PNEE-EI em 2008, seguido da instituição do Programa SRM datada em 2007.

6 Em 2011, quando a sistematização dessa pesquisa foi iniciada e foi realizado o levantamento de dissertações e teses no Banco da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Técnico e Superior, o último ano disponível nesse sistema era o ano de 2010.

7 Destacamos que durante a seleção das Teses e Dissertações foram encontrados outros estudos que apresentam alguma relação com a temática, porém não foram mencionados nessa revisão, por não contribuir com informações suficientes, tendo em vista os eixos estabelecidos nessa pesquisa.

8 Nesse estudo, Carbonari (2008) focalizou na formação continuada para a apropriação da informática educativa de professores que atuam em SRM com alunos surdos.

9 Os dados cumulativos e que estão disponíveis em <http://painel.mec.gov.br/>, acessados em 30 de dez de 2012.

os anos de 2005 a 2011, 39.301 SRM, e que a esfera administrativa municipal foi a que mais recebeu essas salas em suas unidades escolares. Outra informação importante a ser destacada é que os municípios têm sido a esfera administrativa responsável pela maior quantidade de matrículas de alunos que compõem o PAEE¹⁰, e em 2011, por exemplo, do total de matrículas do PAEE em classes comuns, 6% estavam em escolas da esfera privada, 32% em escolas estaduais e 62% em escolas da esfera municipal. Para Prieto (2010b), esses dados “reiteram o peso da responsabilidade dos municípios em constituir políticas de educação inclusiva para os alunos” PAEE, “somadas à consolidação de suas ações para a melhoria da qualidade do ensino nas diferentes etapas da educação básica e modalidades de ensino que estão sob sua administração” (p.70).

Garcia (2010) afirma que “discutir os processos educacionais vinculados a políticas municipais decorre da percepção de uma protagonização destas redes de ensino nos últimos anos”, e também diante da execução da política relacionada à educação inclusiva. A autora esclarece que a “municipalização da educação tem como um de seus marcos os movimentos sociais de redemocratização do país nos anos 1980” e considera que, junto a tais movimentos, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) definiu os municípios como esfera pública politicamente autônoma, como um ente federativo. Nesse direcionamento, Mendes (2011) pondera que, devido à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) ter promovido a descentralização administrativa e de recursos financeiros aos municípios, “isso aparentemente daria uma maior autonomia para equacionar os problemas locais”. No entanto, mesmo diante deste “protagonismo municipal”, Prieto (2009) esclarece que “os municípios tendem a seguir as diretrizes da política pública da educação desenvolvida em âmbito federal, e conseqüentemente, acatam os princípios da inclusão propagados em suas leis e outros documentos orientadores”.

Entretanto, Marins et al. (2009) considera que ainda há muito “desconhecimento da legislação da educação inclusiva no âmbito da escola e a falta de monitoramento das ações despendidas nos municípios”. Laplane (2006) confirmou, por meio de pesquisas as dificuldades presentes quando se referem à viabilidade de sua execução nas diferentes realidades brasileiras. A autora pontuou que as práticas estão intrinsecamente comprometidas com aspectos culturais e sociais que refletem diretamente na viabilidade da proposta política. Em se tratando de um país com contextos distintos e complexos como o nosso, as diferenças políticas, sociais, culturais e econômicas certamente tendem a influenciar os resultados que se esperam da implantação de propostas políticas.

Assim, ainda que a ampliação e distribuição dos equipamentos e recursos das SRM nas redes de ensino “apresentem um ganho em termos de apoio à educação inclusiva” (GARCIA, 2010) parece importante questionar quais são as interpretações e traduções realizadas por um sistema de ensino sobre as diretrizes do PI-SRM frente a formação dos 10 O Público Alvo da Educação Especial, reconhecido atualmente pela atual Política de Inclusão brasileira são os que possuem deficiência (múltiplas, intelectual, surdocegueira, surdez, visual, física); transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

professores que atuam no AEE em SRM? O objetivo desse estudo consistiu em descrever e analisar como as diretrizes do programa de implantação das SRM têm sido traduzidas no contexto local de um sistema municipal de ensino, tendo como foco específico a formação dos professores que atuam no AEE em SRM.

Universo da pesquisa e procedimentos metodológicos

O presente estudo é parte de um projeto desenvolvido em rede nacional, o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP), que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por meio dos pareceres 382/2011 e 291/2011 e a pesquisa seguiu os termos propostos na Resolução 196/96¹¹.

A metodologia empregada foi a pesquisa colaborativa, proposta por Ibiapina (2008), e envolveu um processo formativo e de produção de conhecimento. Para Ibiapina (2008), pesquisar colaborativamente envolve a necessidade de compreender que, para mudar a teoria, a política e a cultura escolar, é necessário optar pelo desafio de coproduzir conhecimentos com os professores, aproximando estes profissionais do mundo da pesquisa. A autora realça também que esse processo investigativo e formativo aproxima a universidade da realidade escolar e contempla o campo da pesquisa, quando os problemas elencados pelo pesquisador se aproximam das preocupações vivenciadas pelos professores, e que, portanto, irá reconciliar duas dimensões: a produção de saberes e a formação contínua de professores. A autora acrescenta, que esse processo:

Apresenta modelos investigativos que rompem com a lógica empírico-analítica a partir do uso da reflexão e da prática de colaboração como estratégias que servem para que os professores compreendam as ações e desenvolvam a capacidade de resolver problemas para trabalhar com mais profissionalismo (p. 115).

Para operacionalizar esse processo, recorreu-se a uma sistematização de colaboração por meio de quatro ações reflexivas (Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução) sugeridas por Ibiapina (2008). Após a sistematização do processo metodológico a pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre do ano de 2012 em um município do oeste paulista. Neste período havia um contingente de 1807) alunos PAEE, sendo que desse total, 41% estavam matriculados no sistema de ensino municipal, e 244 deles frequentavam o AEE, Este número correspondia a cerca de 13.5% de todo o PAEE do município e cerca de 31% dos alunos sendo escolarizados em escolas comuns no município¹². Deste total, 26% tinham laudo, 74% não possuíam laudo, e quanto ao gênero, 68% desses alunos eram do sexo masculino e 32% do sexo feminino.

11 Para a composição desse artigo utilizou-se parte dos dados da pesquisa de mestrado da primeira autora, desenvolvido sobre orientação da segunda autora, que também foi a coordenadora geral do Projeto Oneesp (<http://www.oneesp.ufscar.br/projeto-oneesp>).

12 Considerando o total de 1807alunos PAEE cadastrados no município, dos quais 793 sendo escolarizados em escolas comuns.

Participaram desta pesquisa 29 profissionais da educação lotadas no sistema de ensino municipal, dos quais 26 eram Professoras de Educação Especial (PEE) em atuação nas SRM, e as três professoras de educação especial restantes, uma era Chefe de Divisão de Educação Inclusiva e (CDEI), e duas atuavam na Orientação Pedagógica de Educação Especial (OP).

A formação mínima exigida pelo sistema municipal de ensino aos profissionais que atuavam na educação especial era o curso de Pedagogia ou Normal Superior, com habilitação ou especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial. Em relação à formação das participantes, 11% delas tinham magistério, todas eram graduadas, 11% das graduações foram com habilitação em uma área de deficiência, todas possuíam curso de extensão na área de educação especial, especialização em uma área específica de deficiência ou em educação especial, além da especialização ofertada pelo Ministério da Educação (Atendimento Educacional Especializado) na modalidade de educação à distância. Algumas também possuíam especializações em outras áreas, tais como gestão escolar, libras, alfabetização, educação infantil, psicopedagogia, didática no ensino superior. Em relação à experiência na área da educação especial, as participantes tinham entre dois a 28 anos de experiência.

Traduções evidenciadas: Formação e atuação no AEE em SRM

Ao iniciar o AEE em 2008, no referido sistema municipal de ensino havia 21 professoras de educação especial. Em 2009, ocorreram mais 12 contratações, sendo nomeadas cinco delas para compor a equipe gestora da educação inclusiva (EGEI) na Secretaria Municipal de Educação. Assim, no primeiro semestre de 2012 (ano do desenvolvimento desta pesquisa), a equipe era composta por 28 professoras especializadas, das quais três compunham a EGEI junto à Secretaria Municipal de Educação e as demais atuavam no AEE em SRM.

Na atuação em SRM, as atribuições das PEE estavam ligadas a identificar as necessidades e habilidades específicas dos alunos, e a partir dos resultados desejados ou esperados, desenvolver intervenções junto aos alunos PAEE. Elas também realizavam a seleção de materiais e equipamentos necessários para serem adquiridos pela gestão da escola; confeccionavam e/ou realizavam adaptações de recursos para serem utilizados nos atendimentos de forma pedagógica e/ou para promover o acesso ao conhecimento acadêmico e dos ambientes escolares. As PEE elaboravam também um plano de intervenção, organizando o atendimento por número de participantes, carga horária, turnos, espaços e materiais utilizados, de forma que pudessem ser estabelecidas as parcerias, e a articulação das ações educativas entre o ensino comum e o especial, para contribuir e subsidiar as práticas pedagógicas em sala de aula comum. De acordo com as EGEI, nesse plano eram contempladas informações dos professores das salas comuns e dos pais dos alunos.

Prieto (2001) realça a importância de “saber como se encontra representada a educação especial na estrutura da secretaria da educação” como é a “identificação da “equipe”, seus “departamentos”, “núcleo; se a forma de atuação é em conjunto com os demais membros da secretaria ou se configuram em ações isoladas”. Na realidade pesquisada houve um tempo que a EGEI ficava isolada, em uma sala sem interagir com os demais gestores responsáveis pela educação infantil, fundamental, entre outros. Na gestão em análise a partir de uma reorganização das áreas administrativas todas as orientadoras pedagógicas passaram a compartilhar a mesma sala, inclusive a orientadora responsável pelo reforço escolar, o que incluiu também as orientadoras pedagógicas da educação especial. Na sala da chefia a Chefe de Divisão de Educação Inclusiva, Chefe de Divisão do Ensino Fundamental e Chefe de Divisão de Educação Infantil passaram a ocupar o mesmo ambiente. Essa nova organização fez diferença no desenvolvimento de um serviço mais inclusivo no sistema educacional, conforme relato das participantes.

A modificação do atendimento em salas de recurso categorial para o atendimento a todas as áreas de deficiência em SRM, implicou a necessidade e ampliação do conhecimento das PEE referente ao público em geral da educação especial. Para Garcia (2011), “a compreensão da formação de professores de educação especial exige que a mesma seja pensada levando em conta o modelo de educação especial que está sendo proposto”, entendendo que tais concepções apresentam demandas formativas para atuação desses profissionais. A autora acrescenta:

[...] a opção pelo modelo hegemônico de educação especial, mais especializado do que pedagógico, mais centrado nos recursos que nos conhecimentos e realizado em paralelo ao ensino comum, ainda que fisicamente instituído nas escolas públicas regulares, apresenta demandas para a formação dos professores de educação especial (p.77).

Como respostas às demandas nacionais em relação à necessidade de formação docente para a oferta do AEE, o governo federal, por meio de sua Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹³, instituiu o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com a oferta de cursos de formação na modalidade a distância, para professores de educação especial e do ensino comum, voltado para o desenvolvimento de habilidades profissionais dirigidas ao ensino de alunos PAEE. As formações promovidas por esse programa em nível de extensão iniciaram-se em 2007, com a participação de quatro professoras de educação especial e sete professoras de sala comum. Em 2008, participaram quinze professoras de sala comum e quinze professoras de educação especial. Em nível de especialização (360 horas), o programa promoveu formação para todas as PEE da rede municipal, sendo que, em 2010, uma PEE foi formada pela Universidade Federal do Ceará, e em 2012, um total de 25 PEE foram formadas pela Universidade Estadual Paulista (campus de Marília).

13 A SEESP foi extinta em 2011 e os programas ficaram sob a gestão da SECADI.

Em relação às especificidades demandadas para a atuação no AEE, Mendes (2011) pontua que “paradoxalmente”, nesses cursos “aparecem referências as profissionais com conhecimentos de população e de técnicas específicas” e diversas, ao mesmo tempo em que “não há referências às funções docentes propriamente ditas” (p. 138). Nesse direcionamento a autora ainda afirma:

A formação de professores especializados, responsáveis pelo AEE, parece estar sendo planejada como uma espécie de pós-graduação lato sensu adicional a uma formação de professor para o ensino regular. Por se tratar de um modelo de formação sem tradição na área, este também não tem efetividade comprovada (MENDES, 2009, p.15).

As demandas “incidem sobre a especificidade do trabalho a ser desenvolvido por esse profissional” assim como pontua Garcia (2011), sem, contudo, mudar a formação tendo em vista “os parâmetros já conhecidos”, ou seja, como esclarece a autora, “modificando algumas práticas e estratégias sem, contudo, questionar suas bases teóricas e metodológicas”. As opções de modelos formativos têm provocado reflexões, assim como pontua a autora:

[...] está colocado para as instâncias formadoras, especialmente às universidades, o desafio de questionar o modelo hegemônico de educação especial nos termos propostos para a formação de professores e para a atuação profissional (p. 77).

A proposta de formação para atuar no AEE (módulos que se destinam à atuação com a diversidade de alunos PAEE) tem sido promovida pelo governo federal e incorporada como modelo por muitos cursos de especialização lato-sensu de faculdades particulares sob diversos rótulos: Especialização em Educação Inclusiva, Especialização em Educação Especial, Especialização em Inclusão Escolar, entre outras. Enfim, tem-se mudado a lógica de especialização em uma área de deficiência para todas as áreas, muitas vezes mantendo a mesma carga horária do curso, esperando-se que esse professor se torne “generalista” em todas as áreas de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e também em altas habilidades/superdotação.

A mudança de formação, e conseqüentemente, do perfil profissional de um professor de educação especial especialista em uma área de deficiência para um professor de educação especial generalista em todas as áreas de educação especial, na qual a sua formação de especialização deve abarcar conhecimentos sobre a atuação com toda a clientela da educação especial. Para reforçar esse conflito, Mendes (2011) questiona “se uma formação à distância, e em cursos de 180 a 260 horas (como a que vem sendo ofertada pelo governo federal e por instituições de ensino superior particulares), seria suficiente para atingir a formação pretendida” nesse caso generalista em todas as áreas do AEE. A autora realça a “complexidade dessa formação”, pois exige um desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas “para trabalhar com todos os tipos de alunos

com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino” (p.138).

Nesse sentido, Melo (2011) questiona:

[...] um delicado direcionamento do governo federal que pressupõe um profissional generalista para trabalhar com especificidades bem distintas para a aprendizagem, como as que envolvem as áreas da surdez, visual e deficiência intelectual, principalmente. Tal posicionamento revela-se contraditório. Este não poderá se configurar, na verdade, como uma nova forma de exclusão, tendo em vista que dificilmente é possível se encontrar um profissional que reúna conhecimentos aprofundados de todas estas áreas? E ainda mesmo que isto ocorra não seria também excludente a negação ao profissional e ao aluno, das condições possíveis para o aprofundamento teórico e metodológico necessários na mediação pedagógica sob uma perspectiva desfragmentada? (p.76).

Mendes (2011) afirma que nos documentos oficiais “a descrição do AEE era limitada a algumas categorias de alunos” e, conseqüentemente, implica a falta de definição do papel do professor de educação especial que atua nesse serviço. A autora destaca que “as orientações que foram contempladas nos dispositivos políticos foi de que esse profissional não deve fazer o que o professor do ensino comum supostamente já faz” (p.138). Contudo de ordem da organização do serviço de apoio aos alunos PAEE, bem como em se tratando da especificidade da formação do professor de educação especial, a autora acrescenta as seguintes considerações:

[...] tal simplificação do sistema de apoio traz razoáveis desafios para a realidade brasileira porque os professores especializados terão a responsabilidade de responder, em uma ou duas horas de atendimento em turno alternado, às necessidades diferenciadas das mais variadas crianças, que, em geral, chegam à escola só aos seis anos de idade, sem requisitos mínimos, e já com atrasos consideráveis no desenvolvimento (p.34).

Todavia, assim como aponta Prieto (2006) pode-se dizer que “precisa-se de mais estudos sobre os impactos das ações no âmbito dos sistemas de ensino”, que possam oferecer subsídios aos “programas de formação continuada de professores “sejam, estes promovidos pelo governo federal, bem como os desenvolvidos pelos sistemas de ensino municipal e estadual, com a finalidade de prover formação permanente do quadro de profissionais da educação.

Em 2010 foi instituído, no sistema municipal de ensino em tela um processo de formação contínua no Horário de Trabalho de Formação Contínua (HTFC), com embasamento legal na Lei Complementar do referido município. Estas eram realizadas todas as sextas feiras, das 7:00 às 13:00 horas, normalmente no auditório da Secretaria Municipal de Educação, e havendo quando necessários outros espaços, tais como laboratórios de informática. As formações possuíam temas diversificados, tanto em relação a especificidade das áreas da deficiência, como em relação a metodologias diversificadas,

processo de avaliação e tecnologias digitais. Em formações anteriores realizadas entre 2010 e 2011 durante a HTFC, os conteúdos foram abordados de “forma teóricas e expositivas”, enquanto que no ano de 2012 a EGEl, tentou organizar ações formativas mais articuladas com a prática. Ela destacou que as “trocas de experiências que deram certo nos atendimentos foram positivas para as PEE” e justificou que quando as PEE compartilham seus saberes umas com as outras, elas parecem mais estimuladas durante HTFC.

No Município, a formação promovida pelo governo federal também foi desenvolvida por meio do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, desde 2004. Essas formações eram destinadas aos gestores do município pesquisado e os das regiões próximas. De acordo com o relato das gestoras, em 2011 não houve formação, tendo em vista que o governo federal estava mudando a gestão da Secretaria que administrava o referido Programa. A formação conduzida por meio deste Programa era realizada através de Seminários (Palestras) e Oficinas (teóricas ou práticas) com jornada de 40 horas e foram ministradas por pesquisadores convidados, com base em eixos temáticos pré-determinados pelo próprio programa de formação.

As PEE realçaram que, a partir da PNE-EI (BRASIL, 2008) e tendo em vista a atuação junto ao PAEE, surgiram muitas demandas por formações emergenciais e continuada. Dentre as demandas impostas pela referida política, elas destacam: “[...] *ser mediador entre a sala de recursos e a sala comum, família, gestão escolar e comunidade em geral.* (fala da PEE 5)

Por meio desse discurso, percebeu-se que a percepção que elas possuíam sobre a própria atuação ia ao encontro das proposições da política nacional de educação inclusiva, ou seja, que o professor de educação especial é o articulador da política de educação inclusiva dentro da escola, evidência esta que pode ser comprovada por meio do posicionamento das PEE: “[...] *é necessário estarmos em formação constante. Diante das disposições políticas o professor de educação especial tem papel fundamental para que estas sejam concretizadas [...]*” (fala da PEE 9)

Prieto (2010) explica que as interferências das agências multilaterais na impregnação de ditames para as políticas inclusivas colaboram para uma hegemonia discursiva em defesa da educação inclusiva que chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações. Assim, as disposições ao serem adotadas pelo governo federal, foram divulgadas, tanto pela via das orientações normativas como pela da formação continuada de professores. Entretanto, a precária exigência dessa política em relação à formação dos profissionais que atuam no AEE, quanto no ensino comum foi destacado pelas PEE : “[...] *a exigência da política é mínima para o professor assumir esse serviço tendo o grau de complexidade que envolve a atuação desse profissional. Antes havia as habilitações junto às graduações e hoje a formação inicial não tem essas habilitações [...]*. (fala da PEE 6)

Prieto (2010b) entende que as definições de ações atribuídas à competência de profissionais responsáveis por este atendimento são de caráter pedagógico, o que na

visão da autora não satisfaz a área de educação especial. O “risco” apontado por ela é do reducionismo a uma abordagem meramente técnica, como se bastasse ao professor que atua com esse alunado o domínio de conhecimentos específicos.

Apesar de não ser um consenso entre as PEE, algumas defendem a proposta mais atual da política, de atender a diversidade de deficiências por um mesmo profissional. Elas também acreditam ser necessárias a “capacitação” nas diversas áreas da educação especial, para facilitar o processo inclusivo dentro da escola. Porém, as participantes pontuam que, apesar do que consta na política sobre o papel do profissional que atua no AEE, na prática, este papel necessita ser construído. Elas atribuem às dificuldades vivenciadas as constantes mudanças na política: *[...] a política muda as regras como convém e isto atrapalha [...] o papel do professor de educação especial não está politicamente definido devido às transições das leis [...] temos que evoluir muito e se adaptar melhor a nova política que particularmente não é aplicada de forma coesa [...]. (fala da PEE 3)*

Em relação à formação inicial diante da atuação com o aluno PAEE, as PEE defendem que esta deve ser voltada para a apropriação teórica e prática, e que essa formação é uma condição básica para todo profissional da educação, e não apenas para quem está envolvido no trabalho da educação especial. Além disso, elas afirmam que a formação contínua deve ser imprescindível para acrescentar melhorias e mudanças na qualidade desse trabalho. Ao mesmo tempo as professoras de educação especial realçaram que a formação inicial é essencial, fundamental, e que a formação contínua é necessária, porém teceram críticas e considerações a respeito da formação inicial que vem sendo desenvolvida: *[...] eu acredito que essa formação que vem ocorrendo seja sem embasamento, pois já vi professores que não sabem o que estão fazendo... às vezes só almejam o curso sem se preocupar com o trabalho com o aluno [...] é necessário uma formação melhor sobre as áreas das deficiências [...] professores iniciantes necessitam de formação de base e de entendimento sobre a área [...]. (fala da PEE7)*

O processo formativo defendido pelas PEE precisa ser desenvolvido da seguinte forma: *[...] gradativo abordando todas as deficiências, dando oportunidade do professor tirar suas dúvidas, para um melhor aprendizado [...] precisa iniciar com o apoio contínuo ao professor de educação especial e incutir em todos os professores uma orientação positiva sobre a deficiência, de forma que estes entendam o que as escolas podem conseguir avançar com sua ajuda e de outros serviços locais de apoio. (fala da PEE 1)*

As participantes também destacam a necessidade de conhecimentos a respeito da avaliação no processo formativo e de como trabalhar em parcerias: *[...] os professores necessitam aprender a avaliar as necessidades especiais e utilizar as tecnologias [...] a trabalhar em parcerias com os pais e PEE e saber como atuar no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (fala da PEE8)*

As PEE questionaram ainda a falta de formação destinada aos professores do ensino comum, e relacionaram esse aspecto à falta do comprometimento destes profissionais da

educação e da gestão escolar diante da inclusão dos alunos PAEE. Além disso, afirmaram que quando há cursos disponíveis na área da educação especial/educação inclusiva, alguns profissionais do ensino comum se recusam a participar. Essa alegada falta de aceitação e de iniciativa de alguns dos professores do ensino comum em relação aos alunos PAEE gera uma sensação de angústia nas PEE. As falas a seguir ilustram essa situação:

[...] estamos constantemente refletindo sobre nossa prática a fim de melhorar nosso trabalho, mas o mais difícil é o relacionamento com os professores e direção da escola que não querem aprender a trabalhar com os alunos PAEE. Eles querem esses alunos fora de sua sala de aula [...] os professores não valorizam as habilidades dos alunos, e sim, as suas dificuldades [...]. (fala da PEE5)

[...] professores do ensino comum não assumem a realidade que é o trabalho com o aluno com deficiência, eles ainda ficam presos na seguinte fala: eu não estou preparado [...] essa fala não cabe mais, pois esses professores não estão preparados para atuarem com pessoas com deficiência, com distúrbio de aprendizagem, enfim, não há o compromisso com o aluno [...] não investem na sua formação, e muitas vezes, mesmo sendo de graça (os cursos e palestras), eles não querem. Eles esquecem que a deficiência não é apenas inata, mas também adquirida. (fala da PEE 9)

Prieto (2006) considera que se os princípios da educação inclusiva vêm se fortalecendo desde meados da década de 90, na prática é o modelo da integração escolar que ainda predomina”. Nesse direcionamento, Glat et. al. (2007) afirmam que iniciativas denominadas educação inclusiva seguem na realidade o modelo da integração e acrescenta:

[...] embora as escolas privilegiem um discurso de aceitação à diversidade, na prática não se modificam para dar conta da especificidade de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos, deixando aos profissionais e professores dos serviços de apoio especializado, a responsabilidade pela resposta educativa a ser dada àqueles que apresentam NEE (p.24).

As PEE atribuíram à forma como o sistema educacional foi configurado as dificuldades vivenciadas em relação à parceria com as professoras da sala comum. De acordo com elas, o próprio sistema educacional é que restringe ou limita uma melhor atuação do AEE dentro da escola. Sem deixar de reconhecer a necessidade de reestruturações do sistema e ensino como um todo, pode-se, mesmo assim, indagar se não seria o modelo de AEE que vem sendo implantado o fator que dificulta uma maior articulação com as demais ações desse sistema.

Além de apontarem a necessidade de mudança no processo de formação dos professores do ensino comum e dos gestores, elas realizaram mudanças na condução de sua própria formação:

[...] nós escolhemos aqui um trecho que diz: “hoje uma formação exigida pela secretaria de educação para trabalhar com o AEE é a pós-graduação nas quatro áreas (formação a distância via MEC). Antes, se atendia na área de formação inicial, e hoje,

depois de dois anos, professores de educação especial atendem nas quatro áreas e para isso a secretaria a formação continuada de sexta feira no período de 6 horas”. O que nós questionamos aqui é o fato dessas 6 horas nos trazerem muito aprendizado, mas não é suficiente para atendermos em todas essas áreas. Por quê? Porque muitas vezes confrontamos com dados que nós não estamos ainda prontas para isso. O que nós questionamos e colocamos aqui é que a formação deveria ser feita por etapas para que todos os que irão atender especificamente cada área, tenha o seu conhecimento (fala das PEE do Grupo 3).

Esse mesmo grupo explica que, em uma sexta feira, fala-se sobre DI, em outra fala sobre DV e assim elas recebem muitas informações de várias áreas, não sendo possível assimilar o conhecimento de um e de outro, nesse intervalo de tempo. Elas sugerem a organização da HTFC por área específica por um tempo mais longo. Prieto (2011) realça que é recomendável que se consulte diretamente os professores para o planejamento de seus processos formativos se a formação deve atender aos propósitos estabelecidos pelo sistema de ensino.

Além disso, vale realçar os apontamentos de Garcia (2011) que o modelo de formação em serviço que dissocia a formação de professores de educação especial e professores da sala comum, privilegiando a atenção aos primeiros, reforça”, na verdade, o pensamento hegemônico na escola acerca dos determinantes da deficiência em bases organicistas e funcionalistas, assentando ideias já consagradas de apreensão da diversidade humana”. Essa autora considera que a política municipal, por meio de suas práticas de formação, manda uma mensagem aos professores de sala de aula comum, que os alunos PAEE e o seu processo de desenvolvimento escolar constituem responsabilidade dos professores especializados. A autora realça que as evidências para essa conclusão estão relacionadas à análise da carga horária dos cursos de formação em serviços que se destinam majoritariamente aos PEE em detrimento dos professores do ensino comum, e acrescenta:

[...] tal indicação reforça o modelo de AEE como o modus operandi de participação escolar para alunos com deficiência, contribuindo para o enfraquecimento de uma ideia segundo a qual a presença de tais sujeitos na escola constitui processos de escolarização (p.66).

Prieto (2006) afirma que os conhecimentos sobre o processo educativo de “alunos com NEE não podem ser de domínio apenas de alguns especialistas, e sim, apropriado pelo maior número possível de profissionais da educação. Nesse direcionamento, as PEE apresentam algumas considerações a respeito da formação que vêm ocorrendo no âmbito do desenvolvimento do Programa de Formação Educar na diversidade:

Nós queremos um retorno do Seminário do Educar na Diversidade, só que de uma forma diferente. Como por exemplo, mais responsabilidade do que estão participando/assistindo. Nós queremos um seminário que promova a parceria e responsabilidade dos

participantes, dentro do nosso contexto, pois estamos cansados de ouvir e ouvir, coisas que acontecem... tudo bem é interessante ouvirmos coisas que acontecem no exterior ou em outras cidades, mas nossa realidade é uma, e precisamos receber o conteúdo de acordo com as nossas necessidades. Mas nos podemos procurar na internet para saber como está à educação especial na China, Paraguai, mas nós queremos saber aqui, a nossa necessidade e que essa seja resolvida. Por isso que solicitamos teoria e prática em todos esses seminários (fala das PEE do Grupo 4).

As PEE explicaram que, após a realização do seminário nada e o que elas desejam é que haja uma ligação com o que foi trabalhado na formação com o que será desenvolvido no sistema municipal de ensino e a sugestão dada por elas a esse tipo situação, foi que, depois desse seminário, todos os diretores apresentassem um projeto de continuidade, e não apenas um seminário “solto” e acrescentaram:

[...] o pessoal do AEE normalmente é assim, a gente entende que é difícil [...] a gente entende e acaba colocando alguma coisa em prática. E o que nós queremos é que essas professoras da sala comum e as diretoras também coloquem, e não só a gente (fala das PEE do grupo 4).

Mendes (2011) explica que tanto o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, quanto o Programa de Formação em Educação Inclusiva¹⁴, destinado à formação de professores e gestores do ensino regular cuja a característica tem sido de atender a uma demanda emergencial, sem resolver as lacunas na formação inicial:

[...] o que faz com que eles tenham capacidade limitada de resolver o problema da falta de formação inicial generalizada, além de perpetuar a necessidade de compensar uma formação inicial deficitária. Independentemente do conteúdo e da forma, pode-se questionar se um curso de apenas 40 horas seria efetivo o suficiente para formar gestores e educadores. Nosso estudo sobre formação indica que esse formato pode quando muito, promover uma sensibilização inicial favorável à filosofia da inclusão escolar, mas que nem sempre se sustenta, quando os cursistas têm que enfrentar no dia a dia a realidade objetiva das suas escolas (p.36).

Prieto (2001) explica que poucos problemas educacionais são simples o suficiente para serem solucionados adequadamente a partir de iniciativas individuais. A autora realça a importância da participação dos vários agentes educacionais envolvidos direta ou indiretamente com o ensino. Entende-se assim que o envolvimento desses profissionais, possibilita a construção de diferentes perspectivas e novos olhares para problemas muitas

¹⁴ Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: promover a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino, para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Programa de Formação em Educação Inclusiva: visa a fomentar a oferta de cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do AEE; na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior. O Ministério da Educação convida as universidades públicas federais e estaduais, por meio de editais, para que proponham cursos com, no mínimo, 50 turmas e cada turma com, no mínimo, 20 alunos, em três modalidades: Especialização em atendimento educacional especializado (de 180 a 360 horas); Extensão ou aperfeiçoamento em atendimento educacional especializado (mínimo de 180 horas); Extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, que trabalham com educação especial na sala de aula comum (mínimo de 180 horas).

vezes antigos.

CONCLUSÕES

A formação de professores de educação especial tem sido um tema recorrente quando a perspectiva tem sido a de discutir sobre a garantia da aprendizagem dos alunos PAEE. No entanto, vale destacar que não foi defendido aqui que esta é a única forma de se garantir a efetividade na aprendizagem desses alunos. Não se descarta, portanto, a necessidade de estudos que visem a discutir outros elementos que colaborem com a eficiência desse processo.

Ficou evidente que as ações reflexivas desenvolvidas pelas PEE e pela EGEEI foram importantes, para uma compreensão mais abrangente sobre a forma como a formação dos professores vem sendo enfrentada pelo referido sistema. Foi constatado também, a necessidade da continuidade dessa reflexão, uma vez que ainda existem outros desafios a serem superados para o desenvolvimento desse trabalho junto ao sistema de ensino do município participante.

Entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que o processo de implantação das políticas pelos órgãos decisórios e de tradução das mesmas pelos professores, bem como a avaliação dos efeitos, diretos ou indiretos, que essas políticas acarretam, envolveu a articulação de diferentes noções de tempo.

As apreensões da formação do discurso da política de educação inclusiva, mais especificamente as proposituras políticas para a implantação das SRM e a interpretação vinda de seus dispositivos pelos profissionais da educação especial contribuíram para a identificação assim como pontua Mainardes (2006) resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro do sistema municipal de ensino investigado, ou seja, entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas.

Percebeu-se que houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais agentes educacionais, que resultaram em formas de condução diversificadas na formação dos professores do sistema de ensino. Considerou-se que dentre os fatores que puderam influenciar tal diferenciação na tradução de acordo com Nutti e Reali (2010) estão os diferentes momentos ou níveis de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos envolvidos. A partir das autoras e levando em consideração a formação de cada uma das PEE, assim como o seu tempo de experiência na área da educação especial, compreendeu-se que esses agentes educacionais se encontravam em desenvolvimento diferenciado no decorrer da implantação das proposituras políticas, bem como atuaram e participaram diferenciadamente nesse processo, de acordo com o cargo que ocuparam no sistema de ensino.

As traduções, realizadas pelos agentes educacionais, além de abarcarem as condições de cada realidade, as experiências e as interações entre esses sujeitos, também

foi marcada pela apropriação e interpretações de documentos constituídos por discurso político que de acordo com Garcia (2010) chega até as unidades escolares, imprimindo suas marcas nas consciências dos sujeitos da educação. Tais discursos políticos foram produzidos à luz de um embate de interesses e suas “expressões” foram apreendidas e gerenciadas em meio a conflitos nas realidades educativas. Para a autora esses foram assimilados por grupos diferentes de maneira seletiva, a partir de seus crivos, segundo aquilo que é julgado como o mais importante nos seus enunciados. Para esses enunciados os sujeitos atribuem significados diversos, tendo em vista a sua realidade.

Para Garcia (2004) a apropriação de uma proposição política não é uniforme nem homogênea, seja entre grupos diferentes, ou mesmo dentro de um mesmo grupo, fato este constatado no sistema municipal de ensino pesquisado no que diz respeito à condução dos processos de avaliação dos alunos PAEE. Além disso, para a autora, quaisquer que sejam as ideias e as práticas apresentadas pelos sujeitos sociais no campo educacional, representam um posicionamento político. Tendo como base esse posicionamento, percebeu-se a aproximação e também o distanciamento de proposituras defendidas nos dispositivos legal.

Diante da complexidade do processo de tradução das políticas, entendeu-se a partir de Nutti e Reali (2010) que não se pode acreditar que a simples implantação das políticas irá garantir que essas sejam interpretadas e colocadas em prática pelos agentes educacionais. Noutra perspectiva, mas que colaborou com o entendimento desse processo de traduções de políticas, Soto (2011) realçou que a política percorre um longo caminho entre o momento inicial (formulação) até a sua execução (implantação). Esse percurso foi conduzido, agregando-se diferentes elementos. Aqui se pode incluir também as interpretações dos gestores das secretarias de educação e dos professores. Consequentemente, esses elementos podem ter interferido na implantação e execução dessa política no município. Soto (2011) constatou, em sua pesquisa, que ao estabelecer o município como protagonista da política nacional, o governo federal assume uma postura de desconcentração baseada na relação controle central/execução local, pois transfere para essa esfera a responsabilidade pela implantação, sem transferir-lhe autonomia quanto às decisões.

Apesar da formação das professoras de educação especial, serem conduzidas de forma igual a todas, percebeu-se, que cada PEE apresenta uma necessidade distinta, dadas às demandas de suas realidades de atuação e do estágio do desenvolvimento profissional que se encontram. A apreensão das traduções da política no que dizia respeito ao PI-SRM, a partir da condução das ações reflexivas, resultaram na obtenção de informações que permitiram concluir que as traduções aconteceram em pelo menos em dois níveis (municipal e escolas), especificamente quando se tomam como parâmetro as proposições da política federal.

APOIO E FINANCIAMENTO

FAPESP/CNPq/CAPES

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, R. A. **Educação e inclusão escolar**: a prática pedagógica da sala de recursos de 5' a 8' séries. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

BARRETO, L. C. D. **Sala de recursos: um estudo da aprendizagem da leitura por alunos com dificuldades escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. 2008.

BRASIL. **Decreto n.7.611** de 17 de novembro de 2011. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2011.

BRASIL. **Resolução nº 3**, de 1º de abril de 2010. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2010a.

BRASIL. **Nota Técnica 19/2010**– MEC/SEESP/GAB de 08 de setembro de 2010. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2010d.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, 2008d.

BRASIL. **Decreto n. 6.215** de 2007. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 2007a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Ministério da Educação. 1996. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal**. Ministério da Educação. Brasília: Senado Federal. 1988.

CARBONARI, V. L. G. **Informática educativa e a concepção dos professores das salas de recursos de deficiência auditiva da rede municipal de ensino de Campo Grande**, MS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. 2008.

CARVALHO, L. R. P. de S. C. **Escolarização inclusiva de alunos com necessidades especiais**: um estudo de caso de um município paulista. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.

CHAGAS, J. F. C. **Adolescentes talentosos**: características individuais e familiares. Tese de doutorado. Universidade de Brasília - Processos de Desenvolvimento Humano E Saúde, 2008.

CHIESA, M. **Implantação do atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de pelotas sob a perspectiva da educação ambiental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande, 2009.

GARCIA, R. M. C. **Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000**: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In: Caiado, K. R. M. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. Porto Alegre: Editora Mediação vol. 2, 2011.

- GARCIA, R. M. C. **Política inclusiva na educação**: do global ao local. In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de (Org.). Educação Especial diálogo e pluralidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- GLAT, R. et. al. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. In: Glat, R. (org) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.
- IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**. Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.
- LAPLANE, A. L. F. **Uma Análise das Condições Para a Implementação de Políticas de Educação Inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc. , Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.
- MARINS, S. C. et al. **Avaliação de Políticas Públicas**: A inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental das Cidades-Pólo do Estado de São Paulo. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 15, n.1, p.45-64, jan.-abr. 2009.
- MELO, H. A. **O acesso curricular para alunos(as) com deficiência intelectual na rede regular de ensino**: A Prática Pedagógica na Sala de Recursos como Eixo Para Análise. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Maranhão, 2008.
- MELO, H. A. **Sala de Recursos no apoio à inclusão de alunos com deficiência intelectual**: experiências de uma escola pública do maranhão/Brasil. In: Damasceno, A. et. al. (org) Educação Especial e Inclusão Escolar. Reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: UFRRJ, 2011.
- MENDES, E. G. **A formação de Professores e a política nacional de educação**. In: Caiado, K. R. M. et. al. (org) Professores e educação especial. Formação em foco. vol. 2. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MENDES, E, G. **A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.33, PP.387-405, set/dez, 2009.
- NUTTI, J. Z. et. al. Mizukami, M. da G. N. et. al. (org). **Aprendizagem Profissional da Docência**. Saberes, contextos e práticas. São Carlos: 2ª rep. Edufscar, 2010.
- OLIVEIRA, G. P. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2010.
- OLIVERIA, M. A. de O. **Educação inclusiva**: uma análise crítica da prática pedagógica de uma professora de sala de recursos. Bauru. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2008.
- PRIETO, R. G. **Sobre mecanismos de (re) produção de sentidos das políticas educacionais**. In: Baptista, C. R et. al. (org) Educação Especial diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- PRIETO, R. G. **Políticas de Inclusão Escolar no Brasil**: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: Mendes, E. G. et. al (org) Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2010b.

PRIETO, R. G. **Educação especial em municípios paulistas**: histórias singulares ou tendência unificadora?. In: BAPTISTA, C. R. JESUS, D. M. de (Org.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Mediação / CDV / FACITEC, 2009.

PRIETO, R. G., SOUZA, S. M. Z. L. **Educação especial**: o atendimento em salas de recursos na rede municipal de São Paulo. *Educação Revista do Centro de Educação*. Santa Maria, v.32, n.2, p.375-396, 2001.

REIS, A. P. P. Z dos. **Representação feminina em um programa de atendimento às altas habilidades/superdotação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. 2008.

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

SILVA, C. de A. **Educação especial**: formação de professores e aprendizagem da docência dos professores que atuam em sala de recursos. Dissertação de Mestrado da. Universidade Federal de Mato Grosso. 2008.

SILVA, F. de C. T. **Desenhando a cultura escolar**: ensino aprendizagem e deficiência mental nas salas de recursos e nas salas comuns. In: Bueno, J. G. S. (org) *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2009.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual**: saberes, competências e capacitação. Dissertação de Mestrado. Pontifícia universidade católica do Rio Grande do Sul, 2010.

SOTO, A. P. de O. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**— Proposição/implementação no município de Feira de Santana – BA. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acreditação 78

Apoio educacional 26

Aprendizagem 11, 12, 13, 14, 15, 22, 26, 27, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 68, 69, 70, 71, 78, 87, 89, 93, 94, 97, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 117, 123, 128, 131, 143, 146, 147, 148, 149, 155, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 170, 171, 173, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 211, 221, 224, 226, 227, 228, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 239, 241

Artes plásticas 57, 214, 215, 216, 217, 218

Avaliação 4, 18, 27, 29, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 94, 132, 138, 144, 149, 156, 157, 161, 162, 164, 168, 174, 178, 188, 197, 198, 200, 206, 234

B

Bacharelado interdisciplinar 64, 65, 70, 71, 77

Bioquímica 234, 237, 238

Bullying 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178

C

Centro de atenção psicossocial 228, 229, 230

Cidadania 21, 23, 98, 115, 166, 168, 172, 181, 214, 232

Coeducação 16, 18, 19, 20, 23

Conservadorismo 1, 2, 5

D

Desenvolvimento infantil 179, 190, 191

Desistência estudantil 128

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 51, 52, 64, 65, 70, 75, 77, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 111, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 172, 173, 174, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 203, 204, 206, 208, 211, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 228, 230, 231, 232, 235, 236, 241, 243

Educação especial 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 150,

151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 192, 196, 197, 198

Educação infantil 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 41, 99, 100, 102, 103, 105, 152, 153, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 188, 189, 190

Educação intercultural 122, 123, 127

Educação popular 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 121

Educação superior 1, 2, 3, 4, 8, 9, 16, 70, 146, 147, 160, 236

Educación ambiental 51

Emprego 2, 132, 133, 201, 204, 205, 206

Enfermagem 228, 229, 230, 232, 233, 241

Enfermedades transmitidas por vectores 51, 52

Ensino-aprendizagem 49, 94, 195, 196, 199, 234, 235, 241

Enunciações 107, 110, 111, 112, 115, 117, 118

Estratégias 2, 3, 7, 13, 38, 39, 69, 91, 94, 98, 133, 145, 146, 147, 151, 154, 170, 175, 179, 184, 197, 199

Extensão 5, 26, 27, 36, 52, 88, 89, 152, 153, 160, 176, 200, 201, 202, 205, 210, 211, 214, 216, 218

F

Formação continuada 10, 11, 12, 13, 14, 15, 86, 87, 88, 89, 94, 146, 148, 149, 153, 155, 156, 159, 160, 173

Formação de professores 12, 15, 86, 87, 91, 93, 94, 95, 142, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 165, 243

Formação docente 11, 14, 15, 95, 153, 234, 237, 241

Fronteira 122, 123, 124, 125, 126, 127

G

Gestão 1, 3, 8, 15, 26, 29, 41, 42, 49, 77, 91, 92, 124, 128, 141, 148, 152, 153, 156, 158, 166, 172, 173, 175, 176, 190, 200, 201, 205, 207, 211

Graduados 94, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212

H

Habilidades adquiridas 200, 201, 211

I

Inclusão 16, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 142, 147, 149, 150, 154, 158, 160, 163, 164, 165, 184, 186, 187, 193, 223, 225, 227

Inclusão escolar 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 142, 149, 154, 160, 163, 164

Inovação educacional 78

Inovações pedagógicas 10, 11, 12, 14, 65, 70

Integração 6, 78, 98, 116, 122, 123, 125, 126, 158, 173

Intervenções psicoeducacionais 179, 183, 184, 185, 188

L

Lazer 27, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 168

Letramento 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 243

Lúdico 60, 96, 105, 106, 190

M

Modelos de letramentos acadêmicos 64

Modelos preditivos 128, 130, 131, 139, 140

Monitoria 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 241, 242

P

Pedagogia 36, 86, 87, 93, 95, 120, 152, 172, 173, 175, 192, 193, 194, 199, 214, 216

Política educacional 3, 4, 7, 142

Política pública 26, 30, 36, 150

Políticas neoliberais 1

Prática pedagógica 10, 11, 12, 13, 108, 149, 163, 164, 182

Prevenção 6, 166, 171, 172, 173, 195, 228, 231

Programa de formação continuada 86, 89, 153

Projeto Educa Mais 26, 30

Psicologia escolar 179, 183, 188, 189, 190

Q

Química orgânica 234

R

Recreação educativa 96

Recreio dinâmico 96, 98

Redes neurais artificiais 128, 133, 137, 139

Reforço escolar 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 153

Resíduos sólidos 51, 53, 56, 57

Resultados 3, 10, 12, 18, 22, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 59, 64, 73, 78, 79, 81, 83, 84, 91, 98, 99, 107, 110, 131, 139, 140, 142, 150, 152, 166, 168, 170, 171, 176, 200, 202, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 214, 216, 223, 226,

228, 231, 238

S

Saberes discentes 107

Satisfação 105, 200, 201, 202, 205, 206, 209, 211

Saúde mental 228, 229, 230, 231, 232, 233

Serviço social 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9

Smartphones 78, 79, 80, 81, 82, 84, 129

Sócio-histórico 10, 14

Surdos 146, 149, 223, 224, 225, 226, 227

Sustentabilidade 16, 18, 22, 23, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 119

T

TIC 22, 82, 85

Trajetória 2, 5, 44, 48, 200, 201, 202, 203, 204, 211, 212, 222



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021



www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 


Ano 2021