

**Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento
Educativo Especializado**

*Social representations of pedagogical work by teachers in Specialized Educational
Service*

Tania Mara Pereira Linhares de Oliveira
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
Duque de Caxias/RJ-Brasil

Rita de Cássia Pereira Lima
Helenice Maia Gonçalves
Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Rio de Janeiro/RJ-Brasil

Resumo

O objetivo do estudo foi investigar representações sociais de trabalho pedagógico em Salas de Recursos Multifuncionais por professores do Atendimento Educacional Especializado. Fundamentou-se na Teoria das Representações Sociais e foi realizado em Duque de Caxias (RJ). Os dados foram gerados por meio de questionário on-line e 14 professores aceitaram participar. O material foi analisado com apoio da análise de conteúdo e quatro temas-chave foram identificados: “acesso ao trabalho no AEE”; “práticas pedagógicas na SRM”; “Plano Educacional Individualizado (PEI)”; “expectativas do trabalho pedagógico na SRM”. Representações sociais sobre esse objeto sugerem que a afetividade organiza os discursos. O estudo contribuiu para (re)pensar o trabalho desenvolvido por professores em um contexto específico, chamando a atenção para a necessidade constante de afetividade e de formação continuada.

Palavras-chave: Representações Sociais; Afetividade; Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

The study aimed to investigate social representations of pedagogical work in Multifunctional Resource Rooms by teachers of the Specialized Educational Service (SES). It was based on the Theory of Social Representations and was held in Duque de Caxias (RJ). Data were generated through an online questionnaire and 14 teachers agreed to participate. The material was analyzed with the support of content analysis and four key themes were identified: "access to work in the AEE (Specialized Educational Service (SES))"; "pedagogical practices in the Multifunctional Resource Rooms (MRR)"; "Individualized Educational Plan (PEI) or (IEP)"; "expectations of pedagogical work in the MRR". Social representations of this object suggest that affectivity organizes discourses. The study contributed to (re)think the work developed by teachers in a specific context, drawing attention to the constant need for affection and continuing education.

Keywords: Social Representations; Affectivity; Specialized Educational Service.

Introdução

O tema do estudo aqui apresentado não pode ser dissociado de suas raízes, relacionadas ao histórico da Educação Especial no Brasil, mas também nos países europeus e na América do Norte. Miranda (2003) se refere a quatro fases no desenvolvimento do atendimento às pessoas com deficiência. A primeira é marcada por negligência, abandono, perseguição e eliminação dessas pessoas, ações aceitas desde a era pré-cristã. Este período abrange desde o início da escrita até a Idade Média. Na era propriamente cristã, atitudes de caridade e castigo se revezavam, dependendo da comunidade onde a pessoa com deficiência estivesse. Na segunda fase, entre os séculos XVIII e XIX, imperou a segregação e a proteção desses indivíduos, que eram confinados em instituições residenciais. É na terceira fase, no final do século XIX e meados do XX, que surgiram as escolas e as classes especiais em escolas públicas que intencionavam oferecer aos alunos com deficiência uma educação “à parte”. Na quarta e última fase, já na década de 70 do século XX, tem início um movimento de integração social, que visava integrar as crianças nas escolas e educá-las até o limite de suas capacidades.

Pode-se considerar que a Educação Especial surgiu na segunda fase, quando Jean Marc Gaspard Itard, entre 1800 e 1806, trabalhou com o menino Victor, que era mudo, mas não surdo, e apresentava suas funções mentais superiores afetadas. A sociedade francesa da época não acreditava ser possível a aprendizagem e o desenvolvimento de uma criança que havia sido encontrada nas florestas de Lacaune, conhecida como o “selvagem do Aveyron”, e que foi diagnosticada com ‘idiotia congênita’, portanto, considerada irre recuperável, incurável. Porém, contrariando os filósofos naturalistas da época, que acreditavam que a deficiência limitaria a capacidade de aprendizado e de desenvolvimento, Itard desenvolveu um programa sistemático de educação para Victor, obtendo resultados significativos em sua aprendizagem e inclusão, pois acreditava que a educação poderia integrar o menino no convívio social (CORDEIRO, 2006).

Decorrente deste trabalho, Jean Itard publicou dois relatórios: *Mémoire* ou “Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron”, em 1801, e o “Relatório feito à sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron”, em 1807 (BANKS-LEITE, 2000; CORDEIRO, 2006; BANKS-LEITE; GALVÃO; DAINEZ, 2017). Como

afirmam Cordeiro e Antunes (2007, p. 1), tais documentos se constituíram em um marco na história da Educação Especial e ainda propiciam “importantes reflexões para atualidade, principalmente no que se refere à educação como fator primordial na aprendizagem e no desenvolvimento humano”.

No Brasil, assim como no contexto europeu, o atendimento a pessoas com deficiência esteve ligado aos pobres e doentes. As criações, em 1854, do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em 1856, são consideradas as primeiras iniciativas referentes ao cuidado com as pessoas com deficiência (GOFFREDO, 1997; KASSAR, 1999), constituindo-se em marcos da história da Educação Especial.

No entanto, considerando-se as deficiências de modo mais amplo, pode-se dizer que a omissão ou a negligência em relação ao atendimento educacional especial se estendeu até os anos de 1950. Enquanto no panorama mundial eram discutidos os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais, no Brasil aumentava o número de “classes e escolas especiais nas escolas públicas e de escolas especiais comunitárias privadas e sem fins lucrativos” (MIRANDA, 2003, p. 4). Para Mantoan (2003), somente no final dessa década e na seguinte o atendimento às pessoas com deficiência foi assumido nacionalmente pelo governo federal, que criou campanhas buscando reverter posições segregadoras e assistencialistas.

Nos anos de 1970, o Ministério da Educação (MEC) cria o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), que elaborou a primeira proposta de Educação impulsionando “ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2008, p. 7).

Os anos de 1980 foram marcados por inúmeros movimentos sociais que impulsionaram ações em torno do direito das pessoas com deficiência. Em 1985, é criada a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), ancorada no Ministério da Justiça, transformada em 1986 na Secretaria de Educação Especial (Sespe) e passando a integrar a estrutura básica do MEC. Entretanto, a maior expressão em prol dos direitos dessas pessoas é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), cujo artigo 208 “estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional,

Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado

preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (MIRANDA, 2003, p. 5).

Em 1990, o Brasil participou, como signatário, da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), contando com o apoio do Banco Mundial e de diversas organizações intergovernamentais, regionais e organizações não governamentais. Seu objetivo “era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna” (MENEZES; SANTOS, 2001, p. 1).

Quatro anos depois, na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que promoveu um novo paradigma de Educação Especial enfatizando o processo de inclusão de crianças consideradas especiais e defendendo o princípio básico da Educação Inclusiva: todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às necessidades de cada um (UNESCO, 1994). De acordo com Silva e Bego (2018, p. 344), “ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil optou por construir um sistema de educação inclusivo, dando início a um processo de, pelo menos legalmente, transformação no sistema educacional”.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) que tem, no seu capítulo V, quatro artigos que norteiam a Educação Especial (Art. 58, 59, 59-A e 60). Neste capítulo, esta modalidade de educação escolar é definida e firmada como oferta feita preferencialmente na rede regular de ensino, desde a Educação Infantil. Com relação ao atendimento educacional, este “será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, Art. 18, § 2º).

Esse apoio especializado também está presente no Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), em sua meta 4, que traz dois objetivos principais relacionados à Educação Especial: universalizar o acesso à Educação Básica e ao

Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, e recomenda que o atendimento educacional a esse público ocorra por meio da Educação Inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014).

Portanto, as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) foram criadas para o atendimento de alunos público-alvo da Educação Especial, onde o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado por professores habilitados para trabalhar na Educação Especial. Glat e Pletsch (2010) já destacavam que uma das principais barreiras para a passagem da política de Educação Inclusiva para práticas pedagógicas efetivas é a precariedade da formação dos professores e demais agentes educacionais para lidar com alunos com significativos problemas cognitivos, psicomotores, emocionais e/ou sensoriais, na complexidade de uma turma regular, afetando tanto os professores do ensino comum, quanto os da Educação Especial que lhes deveriam dar o suporte.

Nesse panorama, as SRM são espaços fundamentais para os estudantes público-alvo da Educação Especial, onde o trabalho pedagógico desenvolvido por meio do AEE deve ser realizado em parceria com os professores das classes regulares, para que possa garantir a qualidade desse atendimento. Assegurar que o trabalho pedagógico esteja inserido no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola possibilita ações que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos do AEE.

Embora as práticas docentes, tanto dos professores de classes regulares quanto das SRM, estejam definidas nos documentos legais, os sujeitos podem construir significados sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito do AEE, trocar informações sobre ele, discutir, negociar esses significados e o resignificarem, adaptando-os às necessidades do grupo. Esse processo pode gerar representações sociais que orientam práticas. As representações sociais são entendidas aqui como conhecimentos do senso comum elaborados por pessoas/grupos, por meio de suas comunicações, a respeito de objetos que lhes interessam. Como afirma Moscovici (2012), no arcabouço da Teoria das Representações Sociais (TRS), as representações são formações simbólicas que circulam na sociedade e na cultura em que se inserem os grupos, envolvendo pensamento e ação.

Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado

Com essa fundamentação, o objetivo do estudo é investigar representações sociais de trabalho pedagógico elaboradas por professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no Município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense (RJ).

Educação Inclusiva e trabalho pedagógico no AEE em SRM

Mantoan (2009, p. 4), ao se referir à diversidade, afirma: “a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora”. Ainda para a autora, “a inclusão propõe uma pedagogia e uma escola das diferenças em contraposição às escolas dos/para os diferentes” (MANTOAN, 2009, p. 13).

A consolidação da Educação Inclusiva está diretamente relacionada à formação e ao trabalho pedagógico. Segundo Fuentes e Ferreira (2017), quatro dimensões compreendem o trabalho pedagógico: (1) a dimensão histórico-ontológica, que relaciona-se epistemologicamente ao conceito de trabalho, distinguindo-se de prática ou ação pedagógica; (2) a dimensão social, que exprime o caráter coletivo, centrado no trabalho entre professores e estudantes; (3) a dimensão pedagógica, que gera o caráter educativo do processo, mostrando-se como elemento de ligação entre as outras dimensões; (4) a dimensão política, que reúne o significado objetivo de trabalho pedagógico com o sujeito.

Glat (1998) aponta várias barreiras na formação específica e continuada dos educadores, como o despreparo dos professores do ensino regular para ensinar alunos da Educação Especial e avaliá-los, infraestrutura de salas de aula, descontinuidade de programas de governo, e baixos salários que desencorajam o professor a buscar uma especialização. Segundo Glat e Nogueira (2002, p. 25), é necessário que se desenvolva na formação de professores a possibilidade de “analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização”.

A organização do AEE em SRM se apresenta como uma possibilidade para enfrentar os desafios da Educação Inclusiva. Em 2007, com a Portaria Normativa nº 13, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), cujo objetivo é “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007, Art. 1º). Estas salas são espaços físicos localizados nas escolas públicas, equipadas com mobiliários, materiais didáticos e

pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial, quais sejam, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, incluídos nas classes comuns do ensino regular.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009) estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. No artigo 5º é indicado que o AEE poderá ser realizado na própria escola, caso haja SRM, ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. O artigo 9º desta Resolução determina como competência dos professores que atuam na SRM ou centros de AEE, a elaboração e a execução de um plano de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, tendo a participação das famílias, e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento. Este plano, identificado como Plano Educacional Individualizado (PEI), precisa contemplar a diversidade de alunos atendidos nas escolas e, principalmente, atender às singularidades educacionais dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Como entendem Glat e Pletsch, (2012), a efetivação de tal proposta educacional só será alcançada se o currículo e as práticas pedagógicas levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada aluno e não partirem do padrão de homogeneidade predominante na maioria das escolas.

Pacheco (2016) investigou representações sociais do trabalho do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por docentes de escolas da Baixada Fluminense. Algumas dificuldades expressas pelos sujeitos que participaram de sua pesquisa foram: falta de horário para planejamento conjunto; dificuldades para realizar trabalho colaborativo; atendimento em contraturno; e precárias condições de materiais didático-pedagógicos.

Pasian, Mendes e Cia (2017) enfatizaram a importância de estudos sobre a formação do professor de Educação Especial que atua em SRM. As autoras verificaram ações realizadas nessa área, dificuldades e necessidade de investimentos. Elas analisaram dados de 1202 professores provenientes de cerca de 150 municípios do Brasil. Como dificuldade, a pesquisa mostrou a falta de preparo e a necessidade de outro profissional para trabalhar em parceria na SRM. E como aspecto favorável, a maioria dos professores relata reconhecimento da escola e da família em relação ao seu trabalho.

Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado

As pesquisas exemplificadas acima mostram que a temática do AEE em SRM tem despertado o interesse de vários pesquisadores. O estudo aqui apresentado pode contribuir para ampliar as discussões e reflexões, tendo como referência o contexto do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro.

O referencial teórico-metodológico das representações sociais

Serge Moscovici (1961), em *La psychanalyse son image et son publique*, retoma criticamente o conceito de “representação coletiva” de Émile Durkheim, de caráter homogêneo, coercitivo, proposto no estudo de sociedades tradicionais do final do século XIX. Ao propor a noção de “representação social” em meados do século XX, no campo da psicologia social, Moscovici se refere a fenômenos contemporâneos dos anos de 1950, que ocorriam em uma sociedade diferente daquelas estudadas por Durkheim.

Moscovici (2012) se interessou pelo modo como diversos grupos se apropriavam de um conhecimento científico, apreendendo-o e transformando-o em outra modalidade de conhecimento, chamada por ele de “conhecimento do senso comum”. Para o autor, as representações sociais são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tecidas nas interações, quando saberes gerados e comunicados passam a fazer parte da vida coletiva. Ele propõe uma definição clássica da noção: “representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 26-27).

Santos (2005, p. 25) considera que “sendo a representação social uma construção do sujeito sobre o objeto e não a sua reprodução, essa reconstrução se dá a partir de informações que ele recebe de e sobre o objeto”. As representações sociais são assim elaboradas nas interações entre sujeitos e grupos que constroem significados sobre um objeto que lhes interessa, envolvendo atitudes e julgamentos, individuais e coletivos. Para Jodelet (2001, p. 17), as representações sociais são "uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e partilhada com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social".

Segundo Moscovici (2003, 2012), as representações sociais são formadas através de dois processos interligados que geram essas representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação se refere a tornar concreto algo abstrato, por meio de uma imagem. A

ancoragem se articula ao processo de objetivação, classificando, categorizando o objeto, tornando-o mais familiar ao associá-lo a algo já conhecido.

Jodelet (1984) afirma que os processos de objetivação e de ancoragem buscam responder a duas questões que estão na base da TRS: a) Como o social intervém na elaboração psicológica constituinte da representação social? b) Como esta elaboração psicológica intervém no social? De acordo com a autora, os dois processos mostram a interdependência entre a atividade psicológica e suas condições sociais de exercício.

Os apontamentos sobre a TRS apresentados nesse item serão importantes para a compreensão de indícios de representações sociais de trabalho pedagógico elaboradas por professores de AEE que trabalham em SRM no 3º Distrito do Município de Duque de Caxias.

Métodos e Materiais

A pesquisa foi realizada no contexto da pandemia do Covid-19, quando as aulas foram suspensas a partir do dia 16 de março de 2020. Para geração de dados foram utilizados questionários on-line, com questões fechadas, envolvendo características de perfil socioprofissional, e abertas, voltadas para expressão de significados sobre o AEE em SRM. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) consideram o questionário como uma “[...] série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. O projeto foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), garantindo-se preceitos éticos, como o anonimato dos sujeitos.

A produção dos dados foi realizada em escolas do 3º Distrito do Município de Duque de Caxias, com 28 Unidades Escolares, sendo que, destas, 18 possuem SRM. Foram convidados a participar do estudo os 18 professores que atuam nessas SRM e 14 aceitaram o convite.

As questões abertas relacionaram-se à experiência em Educação Especial dos professores, sua trajetória na SRM, sua participação na elaboração e execução do Plano Educacional Individualizado (PEI), o trabalho pedagógico desenvolvido por eles nas SRM e suas expectativas em relação a esse trabalho. As respostas foram analisadas com apoio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) entendida como

[..]um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Bardin (1977) propõe procedimentos para a análise do material. Em um primeiro momento, na “leitura flutuante”, são selecionadas as principais temáticas a serem analisadas. Em seguida, faz-se um recorte das frases, palavras, expressões, relacionadas aos temas. Após esse levantamento são enumerados elementos selecionados de acordo com os critérios estabelecidos, com proposição de categorias. Na categorização deverão ser respeitados alguns critérios, tais como: semântico, sintático, léxico ou expressivo. Ou seja, na criação de categorias são consideradas as frases/palavras selecionadas, buscando-se agrupá-las de acordo com seu sentido e/ou frequência com que aparecem no texto.

Análise e Discussão dos Resultados

Quatro temas-chave foram identificados nas respostas dos sujeitos, e em seguida estabelecidas categorias e subcategorias para cada um: ‘acesso ao trabalho no AEE’; ‘práticas pedagógicas na SRM’; ‘Plano Educacional Individualizado (PEI)’; ‘expectativas do trabalho pedagógico na SRM’.

Entre as categorias do tema ‘Acesso ao trabalho no AEE’ pode-se destacar a atuação na área há vários anos, para a maioria dos professores. No entanto, estes relatam que ainda precisam adquirir mais experiência na Educação Especial. É possível perceber professores que ainda não se sentem preparados para exercerem esse trabalho. O descompasso entre a legislação e o que ocorre de fato nas SRM foi observado, como também apontam estudos da área (BAPTISTA, 2011; MILANESI, 2016).

No Tema ‘Práticas pedagógicas na SRM’, a categoria ‘atendimento aos alunos’ mostra a necessidade de se formar parcerias, a importância em investir na formação acadêmica, a valorização das potencialidades dos alunos através de projetos e material adaptado, o apoio às famílias. Diante dos desafios da Educação Inclusiva, os professores cada vez mais sentem a necessidade de atualizarem sua prática. Na falta de oferta de cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, procuram outras instituições, conforme relata uma participante: “Tenho buscado formações em outras instituições como UERJ, FEBF, CEDERJ e IFRJ”. Relataram também que buscam a parceria do professor da classe regular para desenvolver uma proposta pedagógica que atenda a individualidade de cada aluno.

A falta de acesso a outros profissionais foi apontada por vários professores, como mostra a seguinte fala: “Dificuldade dos alunos de ter acesso aos tratamentos médicos como fonoterapia, fisioterapia e terapia ocupacional, pois estes são essenciais para o desenvolvimento de muitos alunos da Educação Especial”. Por outro lado, foram mencionados o apoio e o reconhecimento da equipe escolar e das famílias, por exemplo: “O comprometimento e cooperação dos responsáveis e da equipe da escola vem sendo de grande apoio”. Esse reconhecimento da escola e da família em relação ao trabalho desenvolvido nas SRM também foi mencionado no estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017).

No tema ‘Plano Educacional Individualizado (PEI)’, o ‘trabalho em equipe’ é mencionado com referências à equipe pedagógica, aos professores e à família. Essa parceria pode ser exemplificada pela seguinte fala: “Esse documento é preenchido todos os anos em conjunto com a família, a orientação o profissional do AEE e do ensino regular”. É consenso de todos os participantes que a construção do PEI deve ser feita em conjunto. No entanto, há entraves como falta de tempo para entrosamento entre os profissionais, principalmente com os professores de classes regulares.

Quanto ao tema ‘Expectativas do trabalho pedagógico na SRM’, ‘saber trabalhar com as famílias’ se evidenciou, como mostra a fala: “Tentar sempre conseguir a confiança e parceria das famílias dos alunos”. Destacou-se fortemente nesse tema o ‘Amor pelo AEE’, mostrando que o trabalho pedagógico desenvolvido na Educação Especial é permeado pela afetividade, por exemplo: “É essencial que amem o público-alvo da Educação Especial! Sou uma apaixonada!”.

É consensual no grupo que a formação docente se faz necessária diante dos desafios da Educação Especial. Nesse sentido, destaca-se a ‘formação continuada’: “É muito importante que o professor do AEE esteja disposto a pesquisar sobre novos recursos e materiais para serem adaptados. O estudo e a atualização teórica também não devem ser ignorados, pois cada diagnóstico tem as suas especificidades que devem ser bem compreendidas, para que possamos atender melhor as crianças em suas demandas”.

A ênfase na afetividade e na necessidade de formação continuada sugerem reflexões com base em estudos de Alves-Mazzotti (2008; 2010). A autora reconhece a relevância da afetividade em relações que ocorrem na escola, particularmente na relação ensino-aprendizagem, no entanto suscita algumas indagações. Ao pesquisar professores do Ensino Fundamental, propõe que professoras desse segmento adotam um mecanismo

Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento Educacional Especializado

defensivo que as conduz a enfatizar a afetividade, principalmente devido às condições materiais dos estudantes. Nesse caso, como não se sentem em condições de suprir várias necessidades dos alunos e se sentem desamparadas, supervalorizam os afetos e o amor à profissão, em detrimento do ensino. As pesquisas da autora mostram que os sujeitos levam menos em conta a contribuição da formação profissional para realizarem seu trabalho porque a consideram muito teórica e distante do contexto da escola.

Em relação às falas de professores do AEE em SRM desse estudo, afetividade e necessidade de formação continuada apareceram com força, o que revela insuficiência na formação anterior para realizar o trabalho pedagógico. Evidente que, para eles, a presença da afetividade não prescinde da formação. No entanto, devido a várias dificuldades encontradas no trabalho, a ênfase na afetividade pode mascarar um mecanismo defensivo para enfrentar possíveis entraves.

Com base nesses indícios podemos propor que o elemento organizador da representação social do trabalho pedagógico no AEE por professores das SRM é o “amor”, associado a relações afetivas decorrentes do apoio de alunos, familiares e gestores. A formação continuada e os afetos seriam um modo de enfrentar as dificuldades encontradas e assegurar o sucesso desse trabalho.

Podem ser sugeridas pistas para a ancoragem dessa representação social do trabalho pedagógico do AEE em SRM. De acordo com Jodelet (1984), a ancoragem supõe enraizamento social da representação e de seu objeto e a integração cognitiva dele no sistema de pensamento pré-existentes. A ancoragem da representação social do trabalho pedagógico por professores do AEE em SRM supõe a inserção social desse objeto de representação, que se associa ao contexto político e educacional brasileiro da Educação Inclusiva, muitas vezes com influência da Educação Especial em outros países. Conforme contextualizado na Introdução, estudiosos como Jean Itard já apresentavam propostas para o atendimento especializado a pessoas com deficiência, com programas sistemáticos que visavam o trabalho pedagógico. Portanto, refletir sobre a ancoragem da representação social desse objeto requer o aprofundamento do contexto histórico, pedagógico e social em que ele emerge, particularmente no Brasil.

Considerações Finais

O estudo buscou acrescentar conhecimentos sobre o AEE em SRM ao focalizar o contexto do 3º Distrito do Município de Duque de Caxias (RJ). Os resultados apresentados ofereceram indícios de representações sobre o trabalho pedagógico ali desenvolvido, com informações sobre o que fazem esses professores e o tipo de apoio que precisam.

O “amor ao AEE” provoca satisfação pessoal, boa relação com alunos, familiares e gestores, devido ao apoio que recebem em seu trabalho. A necessidade de formação continuada é vista como fundamental para enfrentarem dificuldades. Caberia, em pesquisas futuras, o aprofundamento da ideia de afetividade expressa pelos sujeitos, que pode ter significados múltiplos quando associada à relação ensino-aprendizagem.

Enfim, pode-se retomar as quatro dimensões do trabalho pedagógico propostas por Fuentes e Ferreira (2017) e associá-las aos resultados do estudo. Quanto à dimensão histórico-ontológica, poderia contribuir uma pesquisa que analisasse o trabalho pedagógico desenvolvido no AEE em uma perspectiva epistemológica relacionada ao conceito de trabalho. Acreditamos que a dimensão social pode ser observada nos resultados desse estudo, principalmente quando os participantes se referem à necessidade de intensificar o trabalho colaborativo entre os professores que atuam no AEE e os professores das classes regulares e fomentar o apoio que recebem de alunos, familiares e gestores. Embora os sujeitos expressem satisfação pessoal com o trabalho, a dimensão pedagógica parece estar ainda em construção, principalmente pela necessidade de formação continuada. Quanto à dimensão política, ela foi pouco abordada pelos sujeitos da pesquisa. Eles parecem partir das necessidades vividas em seu trabalho pedagógico para reivindicarem formação continuada, o que pode sugerir um movimento em busca de autonomia para construírem sua identidade enquanto professores do AEE em SRM.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A construção das representações de professores do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 7, n. 15, p. 01-11, 2010.

BANKS-LEITE, L. **Educação de um selvagem**. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

*Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento
Educativo Especializado*

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I.; DAINEZ, D. (org.). **O garoto selvagem e o Dr. Jean Itard**. História e diálogos contemporâneos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 59-76, 2011. Edição Especial.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 1977

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 14 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria nº13/2007** MEC/SECADI. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 08 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 15 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 nov. 2018.

CORDEIRO, A. F. M. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano**: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838). 2006. 200f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, 2017.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 8. n. 20, p. 26-28, 1998.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007, p. 15-35.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria Nacional de Educação Básica, ano 14, n. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Série Pesquisa em Educação, 2ª ed. 2012. Rio de Janeiro: EDUERJ.
GOFFREDO, V. L. F. S. **Integração ou segregação? Eis a questão!** São Paulo: Memnon, 1997.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984, p. 358-378.

KASSAR, M. C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. Campinas: Autores, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **O direito à diferença, na igualdade de direitos**. Bengala Legal, 2009. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/mantoan>. Acesso em: 16 mai. 2020.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete condutas típicas. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001.

MILANESI, J. B. **Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um município paulista**. 2012. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

MIRANDA, A. A. B. **A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental**. 2003. 210f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2003.

*Representações sociais de trabalho pedagógico por professores no Atendimento
Educativo Especializado*

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: Presses Universitaires de France, 1961.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). **As Representações Sociais**. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 45-66.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **A Psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

PACHECO, A. P. M. **Representações sociais acerca do trabalho do professor de atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais em escolas da Baixada Fluminense**. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2016.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p.964-981, 2017.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista de Educación**, Jalisco, México, n. 37. p. 87-97, 2006.

SANTOS, M. de F. de S. A teoria das representações sociais. In: SANTOS, M. de F. de S.; ALMEIDA, L. M. de. (org). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Recife: UFPE, 2005, p.15-38.

SILVA, L. V.; BEGO, A. M. Levantamento bibliográfico sobre Educação e Especial e ensino de Ciências no Brasil. Marília: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. 3, p. 343-358, jul./set., 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Sobre as autoras

Tania Mara Pereira Linhares de Oliveira⁷

Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação (UNESA), Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de São João de Meriti e da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. E-mail: taniamara.linhares@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6924-8790>

Rita de Cássia Pereira Lima

Doutorado em Educação pela Université René Descartes – Paris V, professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ. E-mail: ritaplima2008@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3055-4915>

Helenice Maia Gonçalves

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá – RJ. E-mail: helemaia@uol.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1169-9051>

Recebido em: 02/11/2022

Aceito para publicação em: 15/01/2023