

Desafios da atuação docente no Atendimento Educacional Especializado: entre o proposto e o implementado

Challenges of teaching in Specialized Educational Service: between what is proposed and what is implemented

Thiago Falcão Solon
Giovana Maria Belém Falcão
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Fortaleza-Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo investigar os desafios que atravessam a atuação docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE), partindo da realidade de Caucaia, Ceará. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras do AEE do referido município, em formato virtual, via plataforma Google Meet. Os dados foram analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Constatou-se que são inúmeros os desafios vivenciados pelos professores do AEE em suas atuações docentes, incluindo desde aspectos relacionais, sociais, econômicos e operacionais até a oferta de formação continuada. Sem a melhoria nas condições de trabalho e de formação, continuarão se vendo professores solitários, invisibilizados e responsáveis pela inclusão ou não dos estudantes da Educação Especial na escola.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Docência; Inclusão.

Abstract

This article aims to investigate the challenges faced by teachers working in Specialized Educational Service (SES), grounded in the reality of Caucaia, Ceará. This study, which has a qualitative approach, highlights part of the results of a research-training carried out with SES teachers in that town, in virtual format, via the Google Meet platform. The data was analyzed using a Discursive Textual Analysis approach. It was found that there are numerous challenges experienced by SES teachers in their teaching, ranging from interpersonal, social, economic and operational aspects to the provision of continuous training. Without an improvement in working and training conditions, teachers will continue to be lonely, to be made invisible and responsible for the inclusion or not of Special Education students in school.

Keywords: Specialized Educational Service; Teaching; Inclusion.

Introdução

Desde a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 1988), muitos foram os dispositivos legais publicados nos últimos anos com o objetivo de organizar esse segmento da Educação Especial. As diretrizes, resoluções, notas técnicas, entre outras normativas, procuraram dar vazão às atribuições estabelecidas ao AEE, sendo orquestradas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (2008). Esse documento, conforme Mantoan e Lanuti (2022), representou um marco na luta pela inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especialⁱ, muito embora o referido movimento seja mais amplo e envolva outros grupos sociais. De todo modo, o professor do AEE, ou, ainda, o profissional atuante nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)ⁱⁱ, passou a ter como funções identificar e eliminar as barreiras que impedem a plena participação dos estudantes na escola, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008, 2009, 2010).

Diversos estudos, porém, têm apontado para a existência de desafios na atuação dos professores do AEE, decorrentes, quase sempre, da distância entre o que é proposto e o que é implementado na prática desses profissionais (Queiroz, 2017; Franco; Ribeiro; Almeida, 2019; Possa; Pieczkowski, 2020; Ferreira, 2024). Esses desafios referem-se, em geral, a fatores sociais, políticos, econômicos e operacionais, além da própria formação dos professores da Educação Especial, diretamente relacionada à docência no AEE. Há de se ressaltar, ainda, a intrínseca ligação entre o referido contexto e a proposta da Educação Especial inclusiva, pois, como uma mudança paradigmática, pensar sob essa nova perspectiva depara-se com contradições e divergências históricas, nem sempre tão fáceis de superar (Kassar, 2022).

Em primeiro lugar, consideremos a formação dos professores para a Educação Especial, já que, para atuar nessa modalidade de ensino, “o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (Brasil, 2008, p. 17). Os desafios presentes nessa formação merecem destaque, em especial na formação continuada, por ofertar os conhecimentos específicos da área e atuar, de forma mais direta, com as atribuições e objetivos estabelecidos ao AEE. A oferta e a operacionalização da formação continuada, sobretudo nas redes de ensino brasileiras, precisam ser analisadas com atenção, a fim de entendermos a responsividade dessa formação frente ao que é proposto no cenário da Educação Especial inclusiva (Queiroz, 2017).

Por outro lado, as atribuições estabelecidas ao professor do AEE também se colocam como aspecto fulcral de análise, pois dizem respeito à efetividade ou não da atuação desses profissionais em SRM. Segundo Possa e Pieczkowski (2020), o trabalho executado pelos docentes do AEE nos últimos anos é marcado pela complexidade e pela multifuncionalidade de tarefas, na medida em que perpassam a relação com os estudantes, com as famílias, com os profissionais dentro e fora da escola, bem como as condições ofertadas para a ação docente. Portanto, os desafios que daí decorrem atravessam todas as dimensões do trabalho no AEE, favorecendo ou inviabilizando a execução das atribuições estabelecidas ao professor desse segmento, em diferentes espaços e contextos da sua atuação profissional.

Nesse sentido, importa-nos destacar que os referidos desafios não ocorrem de maneira linear e igualmente em todos os contextos, pois, embora os direcionamentos da Educação Especial inclusiva tenham caráter normativo geral, os municípios e estados brasileiros vivenciam determinantes sociais, geográficos e operacionais específicos. Como nos lembra Vigotski (2010), ainda que as sociedades e as culturas compartilhem de um entendimento, filosofia ou visões de mundo, estes são atravessados pelos modos singulares de pensar e agir nesse mundo. Com isso, os desafios que perpassam a atuação docente no AEE têm como base os pressupostos da inclusão escolar, porém, a insurgência daqueles é marcada pelas diferenças regionais e sociais de cada estado e município brasileiro. Ainda assim, os desafios vivenciados por um determinado contexto podem ser representativos de outros lugares, principalmente quando imersos em um mesmo paradigma social, legal e educacional.

Compreendidos tais pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: Que desafios são vivenciados pelos professores do AEE em suas atuações docentes? Que ações são implementadas por esses profissionais a fim de enfrentarem os desafios da função? No intuito de responder a essas indagações, este artigo tem como objetivo investigar os desafios que atravessam a atuação docente no AEE, partindo da realidade de Caucaia, Cearáⁱⁱⁱ. O estudo, de abordagem qualitativa, evidencia parte dos resultados de uma pesquisa-formação realizada com professoras do AEE atuantes no referido município.

Acreditamos que a temática ora proposta traz contribuições ao campo da educação e da Educação Especial em particular, pois problematiza os desafios vivenciados por professores do AEE, mesmo após dezessete anos de publicação da PNEEPEI (2008). Tal reflexão incide, ainda, sobre as condições de formação e de trabalho ofertadas a esses

profissionais pelas redes de ensino brasileiras, favorecendo ou dificultando a atuação docente no AEE. Por fim, entendemos que o estudo contribui ao ouvir as angústias, preocupações e anseios de professores do AEE no cenário da Educação Especial inclusiva, haja vista a importância desses profissionais para a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Assim sendo, o texto sucede-se, além destas linhas introdutórias, com os aspectos metodológicos do estudo. Posteriormente, destacamos os resultados e as análises produzidas com a pesquisa, evidenciando os principais desafios vivenciados pelas professoras do AEE em suas atuações docentes. Por fim, apresentamos as nossas considerações finais e as referências utilizadas.

2 Metodologia

A pesquisa ancora-se na abordagem qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (2007), permite ao pesquisador compreender, descobrir ou descortinar determinado fenômeno da realidade, de forma profunda e analítica. No campo educacional, por exemplo, ela proporciona uma maior aproximação entre o pesquisador e seu objeto de estudo, levando-o a uma interpretação mais completa do conteúdo pesquisado. Para este estudo, a abordagem qualitativa favorece a compreensão dos desafios que perpassam a atuação docente no AEE, considerando a complexidade, as características e as atribuições desse segmento profissional. Permite, também, refletir sobre os determinantes e aspectos vinculados a esses desafios no cenário da Educação Especial inclusiva, o que seria inviabilizado em pesquisas de natureza quantitativa e de mera aferição dos fenômenos.

Como tipo de estudo, adotamos a pesquisa-formação, cujo objetivo, segundo Longarezi e Silva (2013), é produzir dados acerca de um determinado assunto e simultaneamente promover formação continuada, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes. Os mesmos autores afirmam que a pesquisa-formação se realiza em diversos momentos e pode assumir diferentes formatos, a serem construídos por pesquisador e pesquisado, por meio de um planejamento coparticipativo e sistematizado. Também são características essenciais da pesquisa a participação voluntária, o engajamento e a autonomia entre os envolvidos, tendo em vista seu caráter emancipatório e problematizador da realidade (Ximenes; Pedro; Correa, 2022).

Para esta investigação, assumimos a pesquisa-formação pela oportunidade de refletir criticamente sobre os principais desafios da prática docente no AEE, conscientizando

pesquisador e pesquisado acerca dos pormenores que envolvem esses desafios e como interferem no trabalho em SRM. O estudo foi realizado com seis professoras do AEE atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará, por meio de seis encontros formativos. Os critérios para a seleção das participantes foram a admissão de forma efetiva no município, o pleno exercício na função, bem como o ingresso no AEE a partir de 2009, ou seja, primeiro ano de vigência da PNEPEI (2008).

Os encontros formativos ocorreram entre outubro e novembro de 2022, de maneira coletiva e em formato virtual, via plataforma Google Meet. Foram utilizados vídeos, poesias, músicas, como formas de mediar os encontros, além de momentos de discussões de textos, desenvolvidos por meio de dinâmicas, complementação de frases e depoimentos. Outrossim, ressaltamos que a pesquisa-formação inspirou-se no roteiro didático de França (2017), contendo a cada encontro os seguintes momentos: aquecimento, memória, discussão e reflexão sobre o tema e avaliação do encontro. Todos esses momentos foram norteados por atividades específicas, bem como pelas temáticas dos encontros, entre as quais os desafios vivenciados por professores do AEE em suas atuações docentes.

Os dados foram analisados tomando por base a técnica denominada Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiuzzi (2006), a ATD é uma forma singular de analisar a realidade, ressignificando os fenômenos e compreendendo-os em sua complexidade e amplitude de aspectos. Ela se constitui inicialmente pela unitarização, etapa na qual os textos são separados em unidades de sentido. Na etapa seguinte, é realizada a categorização, em que o pesquisador busca articular os significados semelhantes entre as unidades de sentido, gerando os metatextos. De posse destes, surge a comunicação, referente à apresentação do texto final, com as categorias e a organização a partir das interpretações realizadas (Moraes; Galiuzzi, 2006).

O processo de análise resultou em três categorias, a saber: formação continuada e seus desafios para a atuação docente no AEE; desafios relacionais e conceituais para a atuação docente no AEE; e, por fim, a atuação docente no AEE frente aos desafios sociais, econômicos e operacionais da função. Ressaltamos ainda que o estudo surge como parte dos resultados de uma dissertação, tendo sido previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (CEP/UECE)^{iv}. Com isso, as professoras, ao aceitarem participar da pesquisa, tiveram de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo identificadas como P1, P2, P3, P4, P5 e P6,

para assegurar seus anonimatos. Vejamos, na próxima seção, os resultados e as discussões produzidas com o estudo.

3 Atendimento Educacional Especializado: compreendendo os desafios da atuação docente

O estudo, como dissemos anteriormente, foi dividido em três categorias de análise, tomando por base as convergências, divergências e significados produzidos pelas participantes em seus relatos. Na primeira categoria, tomamos a formação continuada como desafio para a atuação docente no AEE. Posteriormente, debruçamo-nos sobre os desafios relacionais e conceituais que perpassam a atuação docente no AEE, isto é, os entraves enfrentados quanto à compreensão e às relações com os diversos sujeitos presentes no ambiente escolar. Por fim, discutimos a interferência de desafios sociais, econômicos e operacionais na atuação dos professores do AEE, perpassando diversas dificuldades dentro e fora da escola. Iniciamos, então, as discussões com a primeira categoria.

3.1 Formação continuada e seus desafios para a atuação docente no AEE

Nessa categoria, as participantes debruçaram-se sobre a formação continuada, apontando esse aspecto como sendo um primeiro desafio para a atuação docente no AEE. Antes, porém, a formação continuada foi lembrada como parte dos avanços ocorridos na história da Educação Especial, reconhecendo assim a importância desse fato no momento atual do AEE. P4, por exemplo, assim se posiciona:

A evolução da Educação Especial vem acontecendo, já passamos pela exclusão, pela segregação, pela integração e hoje em dia a gente vive a inclusão, apesar de ainda não ser o ideal, mas eu acho que isso vem crescendo bastante, principalmente na formação de professores, antes não tinha muita coisa, não tinha incentivo, não tinha tantos cursos sobre Educação Especial como tem hoje, até por conta da inclusão, né?

Dessa forma, constatamos, em primeiro lugar, a realização de uma contextualização histórica, por parte da professora, de todas as fases vividas pela Educação Especial. Ela enfatiza o momento atual de toda essa trajetória, marcado pelo paradigma da Educação Especial inclusiva, evidenciando que, mesmo com essa proposta, o cenário vivenciado não é o ideal. Ao problematizar esse contexto, o relato da participante subscreve a existência de desafios para a concretização da inclusão escolar, sobretudo no cenário brasileiro. Isso acontece porque a Educação Especial na perspectiva inclusiva é um processo amplo de mudanças de concepção da sociedade, das escolas e dos próprios sujeitos com relação às

peessoas com deficiência, num movimento contraditório e dialético de avanços e retrocessos, desafios e conquistas, em diferentes segmentos educacionais (Kassar, 2022).

Mesmo em um contexto adverso e marcado por desafios, como se referiu P4, a participante aponta a formação docente como sendo um avanço importante nessa caminhada histórica, inclusive atrelando-a ao advento da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Segundo Mazzotta (2011), a formação dos professores da Educação Especial foi impulsionada com a ideia da inclusão, pela dificuldade de profissionalização desses professores ao longo do tempo, as baixas condições de trabalho e o pouco investimento na preparação docente. P4 sinaliza em seu relato esses avanços, principalmente na formação continuada, ao assinalar a criação de cursos para os professores da Educação Especial, principalmente no segmento do AEE. Contudo, enfatizamos que esses avanços foram um ponto de partida, pois muitos são os desafios encontrados para essa formação, entre os quais a universalização da sua oferta, a multiplicidade de conteúdos exigidos e a operacionalização da formação continuada em todo o país (Franco; Ribeiro; Almeida, 2019; Ferreira, 2024).

Como continuidade, P2 nos apresenta uma problematização ainda mais ampla acerca da formação continuada de professores para a Educação Especial e sua posição como um desafio em cenário de inclusão escolar. Vejamos o que ela destaca:

Acredito que, em termos de Brasil, ainda estamos caminhando, é um processo de idas e vindas. Apesar de, por um lado, a gente já vir algum tempo lutando e trabalhando em prol de uma Educação Especial de fato inclusiva, por outro lado continua sendo muito difícil, é uma coisa que vai avançando gradativamente, a gente ainda precisa de muita formação, sensibilização e aceitação desse público na educação brasileira.

Dessa forma, constatamos que P2 considera a inclusão como um fenômeno em processo no contexto nacional, pelos desafios, contradições e o caráter dialético da educação inclusiva (Kassar, 2022). Além do entendimento social frente ao assunto, a participante problematiza como outro desafio a formação continuada dos professores em geral e da Educação Especial em particular, justificando-se pela necessidade constante de formação no cenário da inclusão escolar. Ao mesmo tempo em que a formação continuada torna-se condição fundamental, tal aspecto revela um outro desafio, pois, de acordo com Queiroz (2017), ainda é difícil o acesso à formação em muitas realidades do país. Devemos considerar, então, a promoção de inclusão como dependente de um conjunto mais amplo de elementos, envolvendo a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas (Booth; Ainscow, 2012), de modo que a formação e o professor atuam apenas como parte importante desse processo.

Por sua vez, P1 também ressalta o desafio da formação continuada de professores para a Educação Especial, contextualizando a realidade de Caucaia. Entretanto, a participante inicia novamente situando a formação como um avanço histórico, e aprofunda problematizando um aspecto desafiador da formação para a atuação docente no AEE. A professora assim se refere ao assunto:

A formação do professor do AEE eu acho que está muito boa, melhorou bastante nos últimos anos, temos muitas opções dentro e fora de Caucaia, o difícil mesmo é pôr em prática o que a formação diz, o que os documentos pedem, pelos desafios que ainda são muito grandes.

Com isso, vemos que a participante reafirma a ampliação de cursos de formação continuada para professores da Educação Especial, destacando o crescimento na oferta desses cursos, não apenas em outros espaços, mas no próprio município de Caucaia, o que, possivelmente, estaria na mesma linha dos avanços observados em âmbito nacional. Contudo, ao referir-se à formação de maneira positiva, P1 não explica de qual formação realmente está falando, se as formações continuadas ofertadas na rede de ensino de Caucaia, ou por outras instituições, além de não justificar seu ponto de vista, isto é, quem ministra essas formações, se há espaços para reflexões e a própria escuta dos docentes, etc. Compreender a que aspecto a professora estava se referindo seria importante para entendermos o que ela considera como uma “boa formação”, pois diversos fatores podem influenciar o modo como os professores do AEE significam essa formação, inclusive se esse posicionamento surge do fato de as formações atenderem às suas expectativas e necessidades, ou por outras razões.

Nesse sentido, identificamos o termo “pôr em prática” ao se tratar da formação continuada, como se o objetivo maior da atuação no AEE fosse tão somente a materialização do que é proposto nas formações. Ainda assim, P1 refere-se ao assunto como uma de suas maiores dificuldades, ou seja, entende que existem desafios para a relação entre teoria e prática nas formações, tomando como ponto de partida o disposto em documentos legais. Devemos considerar, então, as palavras de Silveira, Oliveira e Servo (2019), ao destacarem que as dinâmicas sociais nem sempre acompanham o texto de documentos legais, por seguirem cursos diferentes e pelo fato de as leis não contemplarem todas as transformações da sociedade. O mesmo ocorre com a formação continuada de professores para a Educação Especial, que, ao ser preconizada em documentos legais, foi sendo atravessada por mudanças

e reelaborações sociais, consubstanciando-se em desafios para a sua concretização na prática docente do AEE.

3.2 Desafios relacionais e conceituais para a atuação docente no AEE

Nessa categoria, foi evidenciada a influência de desafios relacionais e conceituais para a atuação dos professores do AEE, partindo da própria compreensão acerca da Educação Especial inclusiva, os comportamentos e a execução do trabalho pelos diferentes agentes escolares. Inicialmente, destacamos a fala de P2, a qual considera a resistência, a falta de disponibilidade e as atitudes como importantes desafios para o trabalho do AEE. A participante afirma:

O maior desafio que eu vejo é a resistência para a inclusão. A inclusão é bem trabalhada com os professores do AEE, mas com os professores da sala comum ainda é um problema, eles alegam não ter formação, não sabem lidar com os alunos com deficiência etc. E isso ocorre também com os gestores, o pessoal da própria escola, o porteiro. O problema é que isso interfere no meu trabalho no AEE, pois, apesar de fazer sensibilizações constantes, a resistência das pessoas e dos professores dificulta a articulação necessária para a inclusão na escola.

Dessa forma, a narrativa da participante denota que a falta de sensibilidade e de preocupação com a inclusão constituem-se como os desafios mais importantes para ela. Segundo o seu relato, essa problemática perpassa todos os agentes envolvidos na escola, como os professores de sala de aula comum, os gestores e demais profissionais, o que de fato não congrega com a ideia de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Mesmo com as ações empreendidas pela professora para superar esses desafios, como a realização de sensibilizações, sem o envolvimento e a articulação entre todos os sujeitos escolares, a inclusão dos estudantes com deficiência torna-se uma meta de difícil alcance.

No caso dos professores de sala de aula comum, Ferreira (2024) afirma que a disponibilidade desses professores para com a inclusão sempre foi um desafio, em parte por não haver formações constantes sobre a temática, e, por outro lado, em função da resistência de muitos docentes quanto ao trabalho junto a estudantes público da Educação Especial.

Mesmo que a inclusão faça parte do cotidiano dos professores do ensino comum, pois a presença de estudantes com deficiência é crescente nas escolas (Pletsch; Melo; Cavalcante, 2021), ainda parece ocorrer uma responsabilização desse trabalho somente aos professores do AEE, portanto não sendo necessária a oferta de formação nem a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. E aqui não se está a desconsiderar as dificuldades dos professores do ensino comum, como a alta sobrecarga de trabalho, as

turmas numerosas, mas é preciso um maior envolvimento desses docentes com a temática, somado a investimentos na formação e melhores condições laborais, pois “a inclusão por essência ocorre em sala de aula, não fora dela” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p. 210).

Em se tratando da gestão escolar, temos outro gargalo importante para a inclusão e para o trabalho do AEE, por ainda não se aderir como deveria à perspectiva da Educação Especial inclusiva. Freitas e Oliveira (2021) assinalam que os gestores, na figura dos diretores, coordenadores pedagógicos, entre outros profissionais, exercem um papel de liderança dentro da escola, sendo agentes fundamentais quanto à oferta de condições de inclusão. A gestão deve ter a inclusão dos estudantes como uma de suas metas, promovendo práticas e políticas que garantam o direito de todos à educação. Quando isso não acontece, o trabalho do professor do AEE é inviabilizado, pela falta de apoio e pela dificuldade de articulação com os profissionais da escola, aspectos já apontados por P2; porém, não custa lembrar que a responsabilidade pela inclusão é dever de todos, não apenas da gestão escolar.

Ainda na mesma perspectiva, a professora complementa sua fala e acrescenta outros desafios consideráveis, assinalando: “e também a rede de ensino parece não compreender o trabalho do AEE, a aceitação desse professor dentro da escola, o rótulo que ele recebe, ele não trabalha, ele é preguiçoso, o trabalho dele é mais fácil, então tudo isso é complicado”. Vemos, a partir desse relato, que, apesar dos avanços mencionados quanto à realidade de Caucaia e ao trabalho do AEE, para essa professora, ainda existem outros desafios importantes a serem superados. Além dos já mencionados, a pouca compreensão da rede sobre o trabalho do AEE, principalmente por parte de diretores, coordenadores e professores de sala de aula, apresenta-se como um problema central ao longo dos anos, levando a diferentes consequências dentro da escola.

Para Possa e Pieczkowski (2020, p. 12), “o frequente desconhecimento sobre a função do AEE leva a diversas interpretações sobre o que é esse trabalho, assim como os professores são vistos de diferentes maneiras, principalmente por executarem atribuições que fogem aos moldes da escola”. O fato de o professor do AEE atuar com atendimentos, individualmente ou em pequenos grupos; o fato de a matrícula no AEE não ser obrigatória, mas facultada à família (Brasil, 2010), levando à baixa frequência dos estudantes em alguns casos, além da sua própria função como articulador para além das SRM, enfim, parecem tornar o professor do AEE um profissional intruso ou privilegiado dentro da escola. Esses preconceitos,

materializados, pelo que afirma P2, na crença de que o trabalho é mais fácil ou de que o professor do AEE é preguiçoso, revelam o total desconhecimento da complexidade dessa função e atingem a própria identidade do professor do AEE.

No tocante à identidade do professor do AEE, importa destacar que as ideias produzidas perante esse profissional poderão atuar de forma muito decisiva no modo como ele é visto na profissão. Para Ciampa (2005, p. 101), “o olhar do outro influencia-nos, afeta-nos e modifica-nos em nossa identidade, pois constituímos-nos na relação com o outro e nela nos baseamos para ser quem somos e como queremos ser”. Dessa forma, as opiniões preconceituosas em relação ao professor do AEE, mesmo que sejam geradas pelo desconhecimento sobre o trabalho, poderão ser tomadas por esse profissional como parte da sua identidade, criando, ainda, uma identidade social atribuída ao professor do AEE de que essa é uma profissão mais fácil e assumida por pessoas preguiçosas. Por esse mesmo motivo, surge a necessidade de superar essa visão, para que os demais sujeitos concebam o professor do AEE de outra maneira, entendendo a sua razão de ser dentro da escola, além de melhor contribuir na constituição da identidade desse profissional.

Por sua vez, P3 destaca também a não compreensão sobre o trabalho do AEE como sendo um desafio importante, além de outra temática complexa até os dias de hoje. A participante ressalta: “Os maiores desafios são as atitudes das pessoas, a incompreensão, por parte dos professores e da gestão, as atividades que precisam ser diferenciadas e não são, o próprio planejamento colaborativo que é colocado pra gente”. Com isso, vemos que a professora reafirma a falta de apoio por parte dos professores e da gestão em sua atuação no AEE. Contudo, ela aprofunda abordando os desafios da acessibilidade das atividades para os estudantes e o próprio planejamento colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum (Brasil, 2009, 2010), colocando-se como entraves ao trabalho do AEE, por diferentes razões.

De acordo com Dantas e Gomes (2020), o planejamento colaborativo é essencial, visando a garantia de condições de inclusão aos estudantes com deficiência, pois é a partir desses espaços que as dificuldades dos professores de sala comum são ouvidas e discutidas com o professor do AEE, principalmente com relação aos aspectos didático-pedagógicos. Em contrapartida, quando ele não acontece, a inclusão do estudante é prejudicada, por não haver a acessibilidade das atividades curriculares, o que deve ser orientado pelo professor do AEE ao professor da sala comum. E aqui entendemos por acessibilidade curricular “a diversificação

das possibilidades de acesso ao currículo, por meio de variadas alternativas e estratégias pedagógicas que atendam a todos os estudantes em suas singularidades” (Lima, 2020, p. 68). Essa abordagem distingue-se das chamadas adequações/adaptações/diferenciações curriculares, as quais se baseiam na oferta de atividades diferenciadas aos estudantes com deficiência, sem nenhuma relação com o conteúdo proposto.

Nesse sentido, a acessibilidade curricular, assim como outros assuntos que permeiam a aprendizagem do estudante público da Educação Especial em sala de aula, é afetada quando da falta do planejamento colaborativo. Em parte, a ausência desse trabalho ocorre pela não institucionalização de momentos de interlocução entre os profissionais dentro da escola, ou pela sobrecarga de trabalho do professor do ensino comum e do AEE. Retomando a fala da participante, não sabemos a real razão para a sua dificuldade com o planejamento colaborativo, mas acreditamos ser esse um desafio nacional, atingindo, por conseguinte, o município de Caucaia.

3.3 A atuação docente no AEE frente aos desafios sociais, econômicos e operacionais da função

Por fim, nessa categoria, abordamos os desafios sociais, econômicos e operacionais que perpassam a atuação docente no AEE, demonstrando, com o relato das participantes, um trabalho predominantemente solitário e invisibilizado dos professores desse segmento docente. Inicialmente, destacam-se as dificuldades das famílias e de cumprimento das funções do AEE. Esses aspectos foram levantados por P2, P5 e P6, trazendo diversas problemáticas ainda vividas no cotidiano do AEE e como tentam superá-las. P5, por exemplo, assevera: “eu acho que as famílias, a aceitação das deficiências das crianças, os atendimentos no contraturno, o acompanhamento diário das atividades, tudo isso são fatores dificultadores no nosso trabalho”.

Dessa forma, identificamos desafios importantes na fala da professora, os quais partem do comportamento das famílias e deságuam em outras problemáticas do trabalho no AEE. Entre elas, P5 cita a não aceitação das deficiências das crianças por parte das famílias, a resistência aos atendimentos no contraturno (Brasil, 2008, 2009, 2010), assim como o não acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes. Sabemos que a participação da família é fundamental nesse processo, pelo fato de ser o agente mais próximo da criança, o maior contato e o principal mediador do desenvolvimento dos sujeitos (Ariès, 1981). No caso

de famílias de crianças com deficiência, essas características são percebidas de forma ainda mais intensa, pelo maior apoio que precisará ser dado a essas crianças, nem sempre realizado ou conduzido como deveria, seja por preconceitos ainda existentes, seja por fatores sociais, culturais e econômicos.

No tocante à não aceitação da deficiência da criança, a influência desse e outros elementos, circunscritos aos contextos familiares, pode levar a diferentes consequências. Nuremberg (2021) afirma que, muitas vezes, a deficiência é um fato inédito na realidade das famílias, as quais almejam uma criança ideal, sem nenhuma limitação e responsiva às suas expectativas. Quando isso não acontece, são gerados sentimentos de frustração e de luto, afetando, quando não superados, o desenvolvimento, a aprendizagem e o próprio acompanhamento do estudante na escola. No caso do relato de P5, entendemos que a falta de aceitação leva a outros problemas, ou, quando ela não existe, os problemas acontecem pela atuação de determinantes sociais, econômicos e operacionais, conforme já antecipamos.

Nesse sentido, ressaltamos aqui, como uma das consequências, o mencionado por P5, relativo à não execução dos atendimentos no contraturno. Esse problema, numa primeira análise, está atrelado às dificuldades financeiras das famílias para deslocarem-se novamente até a escola, ou pela própria resistência em levar a criança no turno inverso da escolarização, sendo mais cômodo o atendimento no próprio turno. Outrossim, a dificuldade no acompanhamento das atividades também pode ocorrer por fatores sociais, a baixa escolarização das famílias, o excesso de afazeres domésticos etc. Apesar dessas dificuldades, em se tratando dos atendimentos no contraturno, ressaltamos a importância do trabalho no turno inverso da escolarização, visando a inclusão e a plena participação do estudante em sala de aula, o que deve ser proporcionado com medidas efetivas por parte das redes de ensino, como a disponibilização de transporte escolar, entre outras possibilidades.

Na mesma perspectiva, P2 enumera outros desafios importantes em sua atuação no AEE, os quais revelam a complexidade desse trabalho em razão das dificuldades financeiras das famílias. Ela destaca:

Outra coisa é a medicação, né, alunos que precisam ser medicados e não são; alunos que precisam de óculos e não têm, alunos que precisam de um aparelho auditivo e não têm condições de ter esse aparelho, alunos que precisam de consulta e não têm, então, nesses casos, se eu puder correr atrás eu corro, eu procuro encaminhamentos, parcerias, mas nem sempre isso é possível.

Dessa forma, constatamos que, para além dos fatores pedagógicos e relacionais, os fatores financeiros das famílias ainda se configuram como entraves importantes em se tratando da atuação docente no AEE. Em primeiro lugar, chama-nos atenção a referência à medicalização do estudante por parte de P2, pois, embora possa ser um aspecto considerável em muitos casos, ainda parece ser o foco da escola e dos professores, como se a educação do estudante com deficiência dependesse da medicação, sem o entendimento desse educando na expressão de si, da sua singularidade como sujeito (Tunes; Prestes, 2021). Por outro lado, as problemáticas mencionadas retratam a precariedade das condições socioeconômicas dessas famílias, assim como as desigualdades, não apenas em Caucaia, mas em todo o Brasil. As reverberações desses aspectos também são diversas, tanto no próprio desenvolvimento da criança, sua aprendizagem, como na atuação do professor do AEE, o qual termina por responsabilizar-se pela qualidade do seu trabalho, muitas vezes gastando seu dinheiro para resolver o problema, ao menos de forma paliativa.

Por fim, P6 complementa com os desafios mais importantes em sua atuação no AEE, em parte reiterando as últimas discussões e, por outro lado, enfatizando os desafios da própria operacionalização do trabalho. Vejamos o seu relato:

Aqui na região que eu trabalho tem o problema também da distância, como é uma região mais rural, então é tudo muito longe, as mães não querem trazer os alunos, principalmente das escolas acompanhadas, eu tento sensibilizar e fazer visitas quando eu posso a essas escolas, mas apenas para uma situação ou outra, porque não dá pra fazer atendimentos; também faço ligações, grupos no WhatsApp, essas coisas, para envolver os profissionais e não desassistir os alunos.

Dessa maneira, vemos que a participante traz a dificuldade de deslocamento das famílias às escolas, configurando-se como um problema frequente em todo o país, já que, como afirma Ferreira (2024), muitos municípios apresentam uma vasta extensão rural, com localidades de difícil acesso. O problema, não resumido somente a essas realidades, é intensificado, pois a oferta de escolas com SRM nas regiões rurais é diminuta, gerando uma maior dificuldade de deslocamento das famílias. Esse contexto, inclusive, leva as famílias a preferirem os atendimentos no turno e não no contraturno, pelo duplo deslocamento feito à escola. Por outro lado, destacamos o problema da distância e a não ida das crianças ao AEE em razão de algumas escolas não possuírem o atendimento, exigindo das famílias o deslocamento às escolas mais próximas que dispõem do AEE.

Nesse sentido, temos outra problemática recorrente no trabalho do AEE, relacionada ao atendimento nas escolas acompanhadas/apoiadas^v. Como P6 relata, não é possível realizar o atendimento nessas escolas, por não disporem de espaço e recursos para tal, além da própria distância a ser percorrida pelo professor do AEE a fim de chegar a essas instituições, o que comprometeria o seu trabalho na escola polo. Toda essa problemática reafirma a necessidade de uma maior organização dos estados e municípios brasileiros no intuito de garantir a frequência do aluno no AEE e a qualidade do trabalho do professor desse atendimento. Isso perpassa a ampliação dos investimentos, promovendo a abertura de SRM em todas as instituições, de modo a tornar o AEE próximo às famílias e melhor assistido pelos docentes.

Mesmo com as dificuldades mencionadas, as ações empreendidas pela participante são importantes e revelam o comprometimento com seu trabalho, com as orientações aos profissionais do AEE e com a própria inclusão dos estudantes. “Na realidade, para atuar conforme é exigido, o professor do AEE acaba tendo que driblar suas condições de trabalho, nem sempre favoráveis, ao passo que não deve eximir-se de lutar por suas melhorias, dignidade e respeito em sua profissão” (Possa; Pieczkowski, 2020, p. 19). A criação de estratégias e demais alternativas não deve desencorajar/acomodar o professor do AEE na busca por melhorias profissionais e operacionais de trabalho, pois se configuram como medidas paliativas e podem, ainda, desresponsabilizar o Estado de seu dever integral com a educação.

4 Considerações finais

Os documentos legais arrolados com a perspectiva da Educação Especial inclusiva representaram um marco importante na busca por uma educação não mais excludente, que segregava do ensino os estudantes em razão de suas deficiências. Os avanços legais, conceituais e pedagógicos, reconhecidos pela sociedade civil e pela comunidade acadêmica, não invalidam o grande abismo existente entre o que é proposto e o que é implementado em se tratando de educação inclusiva, principalmente quando nos detemos ao AEE. Os professores atuantes nesse segmento educacional enfrentam desafios constantes nas mais diferentes dimensões do seu trabalho, revelando o quanto ainda é preciso avançar e operacionalizar a atividade do AEE, por si só complexa, em sua razão de ser e de existir.

Dessa forma, o estudo aqui empreendido nos permitiu entender os principais desafios vivenciados por professores do AEE em suas atuações docentes, incluindo desde aspectos

relacionais, sociais, econômicos e operacionais até a oferta de formação continuada. Se, por um lado, reconhecemos a inclusão escolar como um processo sócio-histórico-cultural, e o AEE como parte dessas reconfigurações mais amplas, por outro entendemos que o professor desse segmento precisa minimamente de condições de trabalho e apoio governamental a fim de realizar sua função com dignidade. Caso contrário, continuaremos a ver professores solitários, invisibilizados e responsáveis pela inclusão ou não dos estudantes na escola, envoltos em desafios que somente ações paliativas não serão capazes de superar.

A realização da pesquisa-formação permitiu ouvir as angústias, preocupações e anseios das professoras do AEE, sobretudo de maneira coletiva, favorecendo a interação entre as mesmas e o compartilhamento dos desafios enfrentados. As categorias trabalhadas neste texto, as quais traduziram os relatos e as reflexões oriundos da pesquisa-formação, foram uma tentativa de sistematizar os principais desafios vivenciados pelas participantes do estudo, não pretendendo, pois, ser definitivas ou conclusivas em suas análises. Mesmo com possíveis limitações, como o contato não presencial entre as participantes, acreditamos que o estudo ora realizado contribuiu ao oportunizar momentos de escuta e de reflexão coletiva, nem sempre possibilitados em processos de pesquisa e de formação continuada.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que o estudo não se restringe tão somente a um trabalho científico, mas envolve também alertar as instâncias político-governamentais acerca dos inúmeros desafios enfrentados por professores do AEE nos últimos anos. Torna-se premente a ampliação de investimentos na formação continuada desses profissionais, assegurando momentos de reflexão e de escuta às suas necessidades, bem como a melhor operacionalização do AEE no país, com a universalização de SRM em todas as escolas, oferta de recursos materiais e institucionalização de momentos de articulação entre os profissionais. Além disso, cabe ainda a reflexão sobre até que ponto as atribuições e funções conferidas aos professores do AEE são passíveis de serem cumpridas, para que não se deposite em um único profissional o dever de alavancar a inclusão nas escolas.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Pesquisa qualitativa para a educação: uma introdução à teoria e métodos**. 5. ed. Boston: Allyn & Bacon, 2007.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão**: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. 3. ed. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro: LAPEAD/UFRJ, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_09.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 11**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/05/nota-tnica-11-2010-mec-sala-de-recursos.pdf>. Acesso em 02 set. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional** - Dados de Caucaia. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/caucaia.html>. Acesso em: 02 set. 2024.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A história do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Braziliense, 2005.

DANTAS, Liliane Moreira; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A prática colaborativa entre ensino comum e Educação Especial: trajetórias possíveis no contexto de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, RS, v. 25, n. 01, 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6288>. Acesso em: 02 set. 2024.

FERREIRA, Hosana. Os desafios do atendimento educacional especializado no Estado do Amazonas: percepções a partir de um estudo multicase baseado na literatura nacional. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e5145, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5145>. Acesso em: 10 out. 2024.

FRANÇA, Tânia Maria. de Sousa. **Educação estética e patrimônio cultural**: uma experiência de formar formando na cidade de Viçosa do Ceará. 373f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

FRANCO, Marco Antonio Melo; RIBEIRO, Cristiane Dias DE; ALMEIDA, Fabiana Nascimento. Atendimento Educacional Especializado: O que pensam professores sobre sua atuação e formação. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 57, p. 315–331, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/38697>. Acesso em: 4 set. 2024.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina; OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Formação e atuação do gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva. **Imagens da Educação**, v. 11, n. 1, p. 133-155, 24 fev. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/50486>. Acesso em: 4 set. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e53/1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 4 set. 2024.

LIMA, Cícero Batista dos Santos. **Acessibilidade curricular**: um estudo de caso sobre inclusão escolar no Instituto Federal de Goiás – Campus Luziânia. 234f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal Goiano, Morrinhos, GO, 2020.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, José Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 13, n. 03, p. 214-225, 2013. Disponível: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390>. Acesso em: 05 ago. 2024.

MANTOAN, Maria Tereza Egler; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo e apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 01, p. 117-128, 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-73132006000100009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso: 08 set. 2024.

NUREMBERG, Adriano Henrique. O Capacitismo, a Educação Especial e os estudos sobre deficiência para a educação inclusiva. In: MANTOAN, Maria Tereza Egler; MACHADO, Rosângela. **Educação e inclusão**: entendimentos, proposições e práticas. Campinas, SP: Edifor, 2021. p. 31-46.

PLETSCH, Márcia Denise; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; CAVALCANTE, Lucélia Cardoso. Acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência na Educação Superior: experiências e desafios contemporâneos. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; GUERRA, Érica Simony Fernandes de Melo; FURTADO, Margareth Maciel Figueiredo Dias.

Educação Superior, inclusão e acessibilidade: reflexões contemporâneas. Campos dos Goitacazes, RJ: Encontro Grafia editora, 2021. p. 23-38.

POSSA, Joce Daiane Borilli; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Desafios docentes para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e37/ 1-23, 2020. DOI: 10.5902/1984686X36231. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36231>. Acesso em: 10 out. 2024.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo. **A Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Manaus**. 144f. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVEIRA, Sebastião Sergio da; OLIVEIRA, Jair Aparecido da; SERVO, Marina Calanca. Dinâmicas sociais e exegeses jurídicas: o direito fundamental como suporte ao novo projeto jurídico. **Revista Húmus**, v. 9, n. 27, p. 290-308, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12555>. Acesso em: 4 out.2024.

TUNES, Elizabeth; PRESTES, Zoia. **A Defectologia de Lev Semionovitch Vigotski, fio-condutor da teoria histórico-cultural**. São Paulo: Expressão Cultural, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 29, n. Contínua, p. e010, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/64666>. Acesso em: 4 out. 2024.

Notas

ⁱ Por esses estudantes entendem-se aqueles que apresentam deficiência (física, intelectual ou sensorial), Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).

ⁱⁱ As SRM correspondem ao espaço de funcionamento do AEE na escola.

ⁱⁱⁱ O município de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. É considerado a segunda maior cidade do estado, com extensão territorial de 1.223.246 km² e população estimada em 355.679 habitantes (Brasil, 2022).

^{iv} Número do parecer: 5.601.151.

^v As escolas acompanhadas/apoiadas referem-se às instituições que não possuem o AEE, sendo necessário o acompanhamento do professor da instituição mais próxima, a chamada escola polo (Franco; Ribeiro; Almeida, 2019).

Sobre os autores

Thiago Falcão Solon

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Técnico pedagógico do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE) e do Grupo de Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (FORPInclusão/UECE). E-mail: thiago22falcao@gmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>.

Giovana Maria Belém Falcão

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora adjunta da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). Líder do Grupo de Formação de Professores e Inclusão na Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural (FORPInclusão/UECE). E-mail: giovana.falcao@uece.br, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0995-1614>.

Recebido em: 10/10/2024

Aceito para publicação em: 10/12/2024