

A realidade da Educação Especial em Sergipe:

Dilemas presentes e o esperar
na perspectiva inclusiva

Mônica Andrade Modesto
Isabela Rosália Lima de Araújo
Ana Cláudia Sousa Mendonça



Criação Editora

Esta publicação é parte integrante das atividades desenvolvidas no projeto
DIAGNÓSTICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE,
com recursos no Edital FAPITEC/SE/SEDUC N°02/2020.

Belivaldo Chagas Silva

Governador do Estado de Sergipe

Ronaldo Botelho Guimarães

Diretor-Presidente da Fundação de Apoio à Pesquisa e
Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe

Prof. Dr. Josué Modesto dos Passos Subrinho

Secretário de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe

A realidade da Educação Especial em Sergipe:

Dilemas presentes e o esperançar
na perspectiva inclusiva

AUTORAS

Mônica Andrade Modesto
Isabela Rosália Lima de Araújo
Ana Cláudia Sousa Mendonça

ISBN

978-85-8413-298-0

EDITORA CRIAÇÃO

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza



A realidade da Educação Especial em Sergipe:

Dilemas presentes e o esperar na perspectiva inclusiva

Mônica Andrade Modesto
Isabela Rosália Lima de Araújo
Ana Cláudia Sousa Mendonça



Criação Editora

Aracaju – SE, 2022

Copyright 2022 by organizadores

Fomento à pesquisa
Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC/SE)
Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe
(FAPITEC/SE)

Apoio
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Revisão textual
Fabiana dos Santos

Projeto gráfico
Adilma Menezes

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

M672r MODESTO, Mônica Andrade; ARAÚJO, Isabela Rosália Lima de; MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa

A realidade da Educação Especial em Sergipe: Dilemas presentes e o esperar na perspectiva inclusiva/ Mônica Andrade Modesto; Isabela Rosália Lima de Araújo; Ana Cláudia Sousa Mendonça. -- 1. ed. – Aracaju, SE: Criação Editora, 2022.

154 p.

E-Book: PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-8413-298-0

1. Educação inclusiva. 2. Inclusão-Sergipe.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

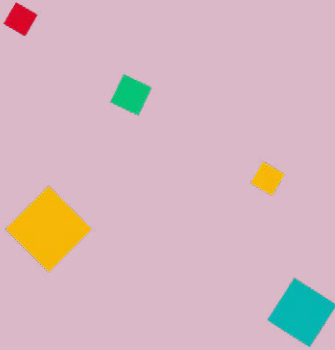
CDD 577
CDU 574.2

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação especial / Inclusão.
2. Educação especial. 3. Formação de professor



Dedicamos esta obra aos alunos e alunas com necessidades educacionais específicas da Rede Estadual de ensino sergipana que nos despertam esperança e nos mobilizam a lutar por uma Educação Especial e Inclusiva.







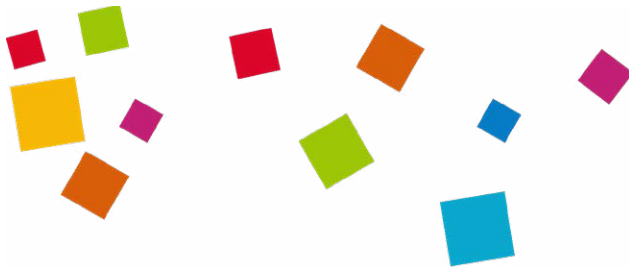
AGRADECIMENTOS

À Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE), pela oportunidade de desenvolvimento da pesquisa e à Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe (FAPITEC-SE), pelo apoio financeiro.

Aos/às participantes do estudo, pela disponibilidade e vontade de colaborar com a Educação Especial em Sergipe.

À Universidade Federal de Sergipe pela anuência para realização da pesquisa.





“Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás,
esperançar é construir, esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-
se com outros para fazer de outro modo.”



Paulo Freire



PREFÁCIO

Caros leitores, é com imensa alegria que apresento à comunidade sergipana, vislumbrando a possibilidade de que seja também referência para outros estados do Brasil, a Obra **A realidade da educação especial em Sergipe: dilemas presentes e o esperar na perspectiva inclusiva.**

Quando pesquisei e publiquei meus estudos sobre a História da Educação Especial, em Sergipe do século XIX ao século XX, deparei-me com questões profundas sobre a construção dessa área de conhecimento, políticas públicas, formação e práticas dos(as) educadores(as) e desejei que esses estudos fossem continuados.

Há alguns anos, vejo essa meta se realizando em temáticas específicas. Nessa produção, as autoras vão ao âmago da questão. Trata-se de uma produção que apresenta o contexto da Educação Especial e inclusiva, assim como aponta possibilidades para redimensionar o processo de inclusão em Sergipe.

O texto está organizado em quatro seções. Na primeira, as autoras apresentam o Panorama legal da Educação Especial no Brasil: esperanças e desesperanças na história educacional do país, assim como o panorama da Educação Especial em Sergipe e as esperanças reluzentes no âmbito da rede estadual de ensino dando especial atenção à realidade da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE); na segunda seção, apresentam Diagnóstico da Implementação da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE) sob a égide da Política Nacional de Educação Especial na

perspectiva da Educação Inclusiva, indicando o perfil formativo dos sujeitos participantes, conceituação das categorias, tratamento dos dados, inferências e interpretação dos resultados que dão sustentação à pesquisa que resulta nessa produção; a terceira seção, aponta os **Indicadores de melhoria e proposições para o aprimoramento da Educação Especial na rede estadual de ensino de Sergipe frente à esperança da perspectiva inclusiva**, desde uma Política Pública Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva que leva em consideração o dever do Estado para a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva e as concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva, assim como da Formação Docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e da Prática Pedagógica para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Concluindo com **reflexões e proposições possíveis para o esperar da Educação Especial e Inclusiva em Sergipe**.

Diante do exposto, é uma leitura que se configura como referência obrigatória para quem estuda, atua ou pesquisa sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Deleitem-se...

Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza
(Núpita/DED/UFS)



SUMÁRIO

Prefácio

11

Apresentação

15

1. Panorama legal da Educação Especial no Brasil: esperanças e desesperanças na História educacional do país

19

2. Panorama da Educação Especial em Sergipe e as esperanças reluzentes no âmbito da Rede Estadual de Ensino

29

3. Diagnóstico da implementação da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE) sob a égide da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

39

4. Indicadores de melhoria e proposições para o aprimoramento da educação especial na rede estadual de ensino de sergipe frente à esperança da perspectiva inclusiva


127

Referências

143



APRESENTAÇÃO



Caros/caras leitores/leitoras, não é fácil falar da Educação Especial, sobretudo na perspectiva inclusiva, diante dos dilemas enfrentados pela educação brasileira que, ao longo de sua história, constituiu-se como excludente no bojo de uma sociedade instituída ante a exclusão de todo e qualquer sujeito que apresentasse alguma diferença face ao *modus vivendi* estabelecido como “normal” em um processo civilizatório preconceituoso naturalizado no país desde os tempos da colonização.

Ciente desse desafio, este *e-book* trata do cenário da Educação Especial sergipana esquadrihado a partir do desenvolvimento da pesquisa intitulada **Diagnóstico da implementação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Sergipe**, fomentada pela Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe e pela Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica do Estado de Sergipe, por intermédio do Edital FAPITEC/SE/SEDUC n.º 02/2020 vinculado ao Programa de Apoio e Desenvolvimento de Políticas Públicas em Educação para o Estado de Sergipe. O estudo teve como objetivo principal avaliar a implementação da Educação Especial na rede de ensino estadual de Sergipe para proposições educacionais de apoio ao ensino e foi desenvolvido durante o interstício 2021-2022.

Contudo, desde a germinação da proposta submetida ao edital supracitado, em nenhum momento desejamos realizar uma investigação de caráter puramente técnico, pois almejamos desenvolver um estudo humanizado e que olhasse o contexto e os/as participantes pelas lentes do rigor científico, mas também do amor pela educação e pelo esperar em uma Educação Especial que possa se

concretizar na perspectiva inclusiva. Esse olhar emergiu da relação que cada uma de nós estabeleceu e estabelece, a cada dia, durante a trajetória profissional com a Educação Especial e com a Educação Inclusiva no percurso da docência.

Inspiradas pelo pensamento de Paulo Freire, começamos a pesquisa com a esperança de que iríamos percorrer o território sergipano para conhecer *in loco* os processos educacionais pelos quais perpassam a Educação Especial em nosso Estado, mas o surgimento abrupto da pandemia Covid-19 impossibilitou nossos planos e precisamos redimensionar as estratégias da pesquisa que tiveram que ser adaptadas às condições virtuais.

Desse modo, pela tela do computador, fomos percorrendo as diretorias regionais de ensino tanto da capital quanto dos interiores de Sergipe e começando a conhecer os limites e as possibilidades emergentes da Educação Especial na rede estadual de ensino ao tempo em que fomos carregando em cada entrevista, em cada análise e em cada interpretação a esperança de que uma Educação Especial e Inclusiva é possível.

Chegamos aos resultados que se materializam nesta publicação e, apesar das dificuldades encontradas e aqui apresentadas, finalizamos a pesquisa e a escrita deste material com absoluto respeito ao que foi verificado e ao que já tem sido desenvolvido no cenário estudado e com o esperar em uma Educação Especial e Inclusiva renovado porque a própria investigação desvelou possibilidades de que um cenário diferente do que fora encontrado é possível, desde que haja investimento e compromisso por parte do Estado com uma educação verdadeiramente inclusiva e pensada para todos/todas.

Com essa perspectiva, apresentamos a você, leitor/leitora, os encaminhamentos que acreditamos serem viáveis à luz da política pública para a implementação de uma Educação Especial e Inclusiva e lhe convidamos, com a sociedade sergipana, a refletirem conosco

sobre as proposições elencadas, a dividirem conosco as esperanças e a se somarem na caminhada do esperar aqui desvelado.

Desejamos uma boa leitura, despertadora de reflexões e mobilizadora de ações esperanças, afinal, como nos ensinou Paulo Freire, não podemos deixar a esperança em uma educação libertadora, menos injusta e opressora morrer!


Mônica Andrade Modesto
Isabela Rosália Lima de Araújo
Ana Cláudia Sousa Mendonça
setembro de 2022





1.

PANORAMA LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ESPERANÇAS E DESESPERANÇAS NA HISTÓRIA EDUCACIONAL DO PAÍS



POR MUITO TEMPO, a exclusão foi preponderante na educação brasileira e ter uma deficiência ou qualquer condição de desenvolvimento com características de aprendizagem distintas do que fora estabelecido como padrão de normalidade na sociedade brasileira, que requeressem atenção a necessidades educacionais específicas, era sinônimo de preconceito e segregação no tecido social do país. Felizmente, a esperança e a garra na luta pela inclusão sempre estiveram presentes na historicidade do povo brasileiro e o que vivenciamos hoje no sistema educacional a respeito do direito à Educação Especial é fruto de um movimento pela Educação Inclusiva que não cessa.

A Educação Especial no Brasil é historicamente recente e, por isso, as Políticas Públicas destinadas à Pessoa com Deficiência (PcD) são promulgadas com a finalidade de oferecer e garantir efetivamente a igualdade de direitos, bem como combater o preconceito e exclusão sofridos por esse público. Nessa perspectiva, a educação brasileira, a partir da redemocratização do país, passou a ser concebida pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, como um direito de todos e todas com vistas à cidadania e inserção no mundo do trabalho:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p.13)

O artigo constitucional evidencia que a educação é um direito social de todos e todas, sem exceções, sendo dever do Estado, da família e da sociedade proporcionar o desenvolvimento pleno das pessoas. Dessa forma, está resguardado o direito à educação das Pessoas com Deficiência, posto que, qualquer ação contrária e excludente, recairá sobre o descumprimento da Constituição Federal.

Mas para que esse direito fosse assegurado, foi necessária muita luta organizada pela sociedade civil. A esse respeito, Mazzotta (1982) explica que, durante muito tempo, o atendimento educacional às Pessoas com Deficiência era marginalizado, pois era fundamentado na ideia de que eram incapacitadas e, portanto, a educação desse público era negligenciada. O autor ressalta a importância da Educação Especial nesse cenário, porque foi a partir dela que professores e professoras passaram a se preocupar com “alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes” (MAZZOTTA, 1982, p. 11).

Durante a década de 1990, passou a ser missão do país colocar em prática a Constituição Federal promulgada em 1988. E foi nessa década que surgiu um movimento mundial em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais, nomenclatura essa que foi mudando com o passar do tempo e com o avanço das pesquisas na área. Esses movimentos estavam insatisfeitos com a segregação social e também das tentativas de integração social dos alunos e alunas que tinham algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica.

Em 1990, na Tailândia, aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, que abriu o debate sobre a garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade para todos e todas e, sobretu-

do, para que o Estado assumisse a garantia do direito educacional das pessoas que até então eram submetidas à segregação em escolas especializadas ou em seus lares por terem algum tipo de deficiência ou necessidade educacional específica.

Em 1994, ocorreu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial de Educação Especial, na qual o Brasil foi um dos países signatários da declaração elaborada neste evento em que houve o firmamento de um acordo entre os delegados representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais participantes que resultou na Declaração de Salamanca. Esse documento teve como objetivo principal garantir o acesso à Educação das Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, assim como a integração da Educação Especial no sistema de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). A Declaração de Salamanca instituiu as diretrizes básicas para a formulação de reformas de políticas e sistemas educacionais de acordo com a Educação Inclusiva. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996, seguiu tais diretrizes.

Contudo, apesar das mudanças de entendimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC) sobre a Educação Especial, é publicado em 1994 um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), trazendo como base o princípio da integração (GARCIA, 2004).

A LDB n.º 9.394/1996, no artigo 03, inciso I, concebe a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, n.p). Já no capítulo V, artigo 58, fala sobre a Educação Especial como sendo parte preferencialmente da rede regular de ensino: “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996, n.p). Podemos conferir, diante disso, que o direito à educação para todos e todas determinado pela carta magna do Brasil é reafirmado pela LDB n.º 9.394/1996.

No âmbito das Políticas Públicas Nacionais, em 1999, foi publicado o Decreto n.º 3.298, que regulamenta a Lei n.º 7.853/1999 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, dispositivo que consolida as normas de proteção a esse público e estabelece a matrícula compulsória das Pessoas com Deficiências, assim como considera Educação Especial como modalidade educativa segundo o artigo 24, incisos I, II, III, IV e V (BRASIL, 1999). Embora não fosse ainda o ideal, visto que o foco se centrava na integração em vez da inclusão, esse documento representou um marco de avanço.

Em 2004, a Lei n.º 3.298 sofreu alterações em decorrência da promulgação do Decreto n.º 5.296/2004, regulamentador da Lei da Acessibilidade. Com esse documento passou a ser estabelecido um panorama classificatório para os então chamados de portadores de deficiências:

§1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I - pessoa portadora de deficiência [...] a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) deficiência física: alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções; b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz; c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor

olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º ; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores; d) deficiência mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. trabalho; e) deficiência múltipla - associação de duas ou mais deficiências; e II - pessoa com mobilidade reduzida, aquela que, não se enquadrando no conceito de pessoa portadora de deficiência, tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentar-se, permanente ou temporariamente, gerando redução efetiva da mobilidade, flexibilidade, coordenação motora e percepção (BRASIL, 2004, n.p).

Somente em 2001, foi promulgada a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que instituiu, em seu artigo 1º, as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos e alunas que apresentem necessidades educacionais especiais (nomenclatura da época) na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades e determinou, em seu artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, p.1)

No campo das políticas para a Educação Especial, foi instituída a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, a qual define que os currículos das Instituições de Ensino Superior devem prever conhecimentos para o atendimento aos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Ainda em 2002, houve outros avanços, como a promulgação da Lei n.º 10.436/02, a qual reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002). Outra conquista foi a Portaria n.º 2.678/02 que dispõe sobre diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e para todo o território nacional.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, em 2011, tem acrescentada ao seu escopo a temática da inclusão, passando a denominar-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A SECADI tinha como seu principal objetivo reconhecer temáticas até então silenciadas nas políticas educacionais do país, como discriminações, desigualdades, racismos, sexismos.

E foi em 2008 que tivemos a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), ação legal mais efetiva até o momento para a Educação Especial que passa a ser compreendida na perspectiva inclusiva. Com ela, tivemos muitos ganhos, entre eles, a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é cultural, social e pedagógica e é, sobretudo, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos e alunas. A PNEE evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, propondo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, combatendo a segregação e integração e visando a construção de sistemas educacionais inclusivos. A PNEE define a Educação Especial como modalidade não substitutiva à escolarização, mas articulada a ela.

Em 2011, foi promulgado o Decreto n.º 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos e alunas, considerando suas necessidades específicas.

A Lei n.º 12.796/2013 altera a LDB n.º 9.394/1996 e, no âmbito da Educação da Pessoa com Deficiência, essa mudança ocorre notadamente em seu artigo 4º, inciso III, em que fica estabelecido que o AEE será gratuito aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2013, n.p).

Em 2015, foi promulgada a Lei n.º 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, n.p). A Lei n.º 13.146/2015 assegura à Pessoa com Deficiência o direito à: igualdade de oportunidades, dignidade, atendimento prioritário, habilitação e reabilitação, a saúde, a educação, a moradia, ao trabalho, a assistência social, a previdência social, a cultura, ao esporte, ao turismo e ao lazer, ao transporte e a mobilidade, a informação e a comunicação, a tecnologia assistiva¹, a participação na vida pública e política, a ciência e a tecnologia, do reconhecimento igual perante a lei, entre outros direitos. No capítulo IV, artigo 27, a referida lei aborda o direito a educação:

1 Segundo a Lei n.º 13.146/2015, tecnologia assistiva ou ajuda técnica é entendida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, n.p).

Apesar de muitos avanços nas últimas décadas, sabemos que a história da humanidade é feita de ganhos e perdas e que é preciso sempre muita luta e militância para se manter as conquistas. Com a chegada de um cenário político marcado pela pauta neoliberalista e descaso com a educação pública e inclusiva e com a atenção às Pessoas com Deficiência, em 2016, ocorreu a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão que significou:

a) a invisibilização e naturalização das diferenças reforçando os preceitos neoliberais e os pressupostos da meritocracia, b) o movimento de fortalecimento da política de despolitização no sentido atribuído por Giroux e Figueiredo (2020), c) a negação do direito à educação (para e com a diversidade), e, d) a materialização do projeto de governo de Jair Bolsonaro voltado para o desmonte da democracia e dos ideais democráticos (JAKIMIU, 2021, p. 133).

A extinção da SECADI foi o início do que seria as políticas conservadoras do atual momento. Passamos, a partir de então, a retomar discussões que nos pareciam vencidas. Um exemplo de medida retrógrada nos anos 1990, como citamos, foi a Política Nacional de

Educação Especial (BRASIL, 1994) que confrontava as pautas das lutas que se tinham na época e, no ano de 2020, depois de tantas lutas e avanços, o decreto n.º 10.502/2020 retomou essa mesma política de segregação.

Tal decreto incentiva a criação de escolas especializadas para atender Pessoas com Deficiência que “não se beneficiam” da educação regular, contrariando tanto a Constituição Federal de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e visava substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE), que foi construída através de intenso debate com a sociedade civil e alinhada aos princípios da Constituição Federal. Repudiamos tal decreto presidencial, pois ele significa um retrocesso de mais de 30 anos nas políticas de inclusão no país.

O decreto presidencial entrou em vigor em outubro de 2020, mas foi suspenso por uma decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) no mesmo ano por ser interpretado inconstitucional pelo fato de compreender-se que o documento em questão fragiliza o direito à inclusão de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas redes regulares de ensino. Mas precisamos continuar vigilantes às ofensivas lançadas a esse público porque são recorrentes e a luta não pode parar.

Sabemos que ainda temos muito o que percorrer, pois é preciso muito mais do que a garantia da inserção de alunos e alunas com deficiência na escola regular, embora reconheçamos e ressaltemos a importância social dessa ação. Mas almejamos uma Educação Especial e Inclusiva e de qualidade, que ocorra efetivamente sob a perspectiva da inclusão e que leve em consideração as necessidades educacionais específicas dos alunos e alunas para que eles sejam, de fato, incluídos.





2.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE E AS ESPERANÇAS RELUZENTES NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO

A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE tem sua história atrelada ao percurso trilhado no panorama brasileiro. Em um estudo realizado pelas autoras Mendonça e Souza (2018), intitulado *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE – ARACAJU: Formação de professores e práticas educativas (1968-1988)*, é possível verificar o caminhar dessa trajetória e seus desdobramentos nas esperanças que entremeiam o cenário educacional sergipano. As linhas e entrelinhas a seguir, transcritas com autorização da autoria, apresentam parte desse panorama.

Sobre a Historiografia de Sergipe¹ em relação à Educação Especial no período em estudo, Souza destaca:

O Estado só vem assumir a Educação Especial como sua responsabilidade, em Sergipe, no ano de 1973, através da solicitação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) feita ao Secretário de Educação, Ciência e Tecnologia, João Cardoso do Nascimento Júnior. Nessa época, a Educação Especial foi implantada apenas em nível de Secretaria (SOUZA, 2013, p. 78).

Através de leituras realizadas sobre o caminhar da Educação Especial no estado sergipano, constatou-se que a mesma começou a andar com passos mais firmes, junto com a Consti-

¹ Texto transcrito do livro “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais APAE – ARACAJU: Formação de professores e práticas educativas (1968-1988)”, páginas 66, 67, 76, 77, 82, 96 e 100.

tuição de 1967, que tratava especificamente sobre as pessoas especiais em seu artigo 175. Neste mesmo ano, alguns pais de Aracaju iniciaram uma mobilização em busca de um espaço que aceitasse seus filhos, independentemente da deficiência e que os mesmos tivessem o seu lugar dentro da sociedade, pois, de acordo Souza (2013, p. 78), “[...] embora já existisse o Ninota Garcia, os pais das crianças e adolescentes com deficiência mental ainda não o percebiam como pertencente a eles”.

O Ninota Garcia surgiu com a finalidade de assistir as pessoas com deficiência motora e dos sentidos, entre os anos de 1961 e 1963. Porém, Sergipe iniciou a sua mobilização apenas em 1973. Os autores sergipanos Manoel Bomfim, Alina Paim, Tobias Rabelo Leite e Carvalho Neto, pouco conhecidos no começo do século XX, já tratavam, através de suas obras, do direito à educação e da inclusão social e foram tema do Seminário Inclusão Social e Diversidade, na Universidade Federal de Sergipe, ocorrido no dia 9 de maio de 2013.

Todavia, como cita Nunes (2013, p. 16) em sua dissertação de mestrado, “[...] a primeira sergipana a desenvolver pesquisa de mestrado na área de Educação Especial foi Iara Maria Campello Lima, em 1985, na Universidade Federal do Rio de Janeiro”.

A primeira obra sergipana foi a da professora Rita de Cácia Santos Souza, intitulada “Educação Especial em Sergipe/Século XX: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas”, onde a autora traçou uma linha do tempo no Século XX sobre a caminhada da Educação Especial de Sergipe, tendo a primeira edição publicada em 2005, fruto da sua dissertação de mestrado defendida em 2000, na Universidade Federal de Sergipe.

E sobre a história da Educação de Sergipe, temos como obra primordial a de Maria Thetis Nunes de 1984, que fez um mergulho desde os primórdios da educação em Sergipe até o ingresso no pré-capitalismo e os dois últimos presidentes da

Velha República. Em 1968 em se tratando de estudos sergipanos voltados para a Educação Especial, ainda eram dados os primeiros passos e que o desconhecimento atingia uma boa parte da sociedade. Ter um filho com deficiência significava que a família falhou e era motivo de vergonha social. Souza (2013) expõe que:

Por causa do desconhecimento e das crenças populares, a questão da deficiência apresentou em Sergipe, inicialmente, medo e repugnância, caridade assistencialista para depois se perceberem alguns vultos de preocupação com a cidadania, dignidade e qualidade de vida do portador de deficiência. E mesmo os que tinham conhecimentos científicos sobre deficiência ainda procuravam explicações sobrenaturais e curas milagrosas (SOUZA, 2013, p. 67).

A questão educacional não era olhada como primordial para essas pessoas porque eram consideradas incapacitadas no campo da aprendizagem e as práticas educacionais eram incipientes. Souza (2013) aponta em seus escritos que:

A História da Educação Especial em Sergipe é, em síntese, a história das suas instituições. Sergipe conta com um número relevante de instituições que estão desenvolvendo seus trabalhos, principalmente na capital. As dificuldades para mantê-las são inúmeras; e embora cada uma tenha suas necessidades específicas, obstáculos maiores se resumem aos aspectos financeiro e pessoal qualificado para o atendimento à clientela (SOUZA, 2013, p. 116).

Na construção de currículos e de políticas públicas, temos o poder de definições essenciais para o percurso da história da Educação Especial, assim como para as formações de professores. Por isso, devemos atentar para o que estamos dando vida através das propostas de inclusão, para poder ver se estamos pondo em prática os direitos constituintes ou fazendo um caminho inverso.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe que todos são iguais perante a lei e, assim, compreende-se, que as formações de professores e as práticas educativas devem atender a todos nos diversos âmbitos educacionais.

A historiografia sergipana nos apresenta uma sociedade imbuída de estratégias para a inclusão das Pessoas com Deficiência no âmbito educacional e apoiada por figuras da história de Sergipe que pensavam a frente de seu tempo em momentos do país que a invisibilização e incapacitação desse público era uma constante na tessitura social. A soma das forças, lutas e esperanças contribuíram não somente para a inclusão social, mas se reverberaram também no campo educacional, como demonstraremos a seguir, a partir de um recorte da rede estadual de ensino.

2.1. Panorama da Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE)

A Educação Especial na Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE) começou a ganhar notoriedade a partir da criação, em 07 de março de 1989, do Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior. Mendonça e Santos (2021) explicam que,

Havia o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, que surgiu entre 1961 e 1963; a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais -, fundada em 1968; a Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul, em 1979; e a AMAS (Associação de Amigos Autistas), em 1987. Cada uma dessas instituições tinha os seus direcionamentos de atendimentos específicos, daí a necessidade de um espaço que pudesse atender um número maior de pessoas com deficiência (MENDONÇA; SANTOS, 2021, p. 26-27).

As instituições começam a prestar serviços à sociedade sergipana de forma assistencialista. A saúde era a prioridade, haja vista o resquício da influência da medicina no desenvolvimento das Pessoas com Deficiência. Durante a primeira metade do século XX foi a medicalização que consistia na intervenção de médicos e psicólogos no processo de diagnóstico e patologização das especificidades desses sujeitos que, por sua vez, passaram a ser considerados doentes crônicos. Por conta disso, as Pessoas com Deficiência passaram a ser vistas como necessitadas de atividades e ações de caráter terapêutico que visavam promover a “cura” dos deficientes (categorizados de acordo com a anormalidade diagnosticada) tanto nos espaços educacionais segregativos públicos e filantrópicos supracitados, como nos espaços regulares de ensino (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). Essa influência de ações com caráter terapêutico foi observada nas classes especiais criadas em Sergipe. Acerca desse ponto, Souza (2013) pontua:

A primeira classe instalada e o início dos trabalhos, efetivamente, deram-se na escola de 1º Grau 11 de Agosto, em 1977, equipada com uma sala de recursos, que deveria atender à criança que estava no ensino regular com dificuldade de aprendizagem e à criança que tinha dificuldades ainda maiores, uma leve deficiência: uma outra sala para atender às crianças surdas e com problemas de fala, com toda aparelhagem necessária, frisam as entrevistadas, e uma sala de terapia ocupacional e atendimento psicológico. Essas classes se expandiram para outras escolas e foram acompanhadas pela equipe da Secretaria da educação por intermédio de professor itinerante (SOUZA, 2013, p. 80).

Percebe-se que a caminhada da Educação Especial por parte da Secretaria não foi diferente do que já vinha acontecendo no panorama brasileiro e, em Sergipe, enquanto Estado. As cobranças por mais espaços e profissionais capacitados de outrora permanecem

no cenário atual da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE). Souza (2013) aponta que, a partir de 1996, houve um crescimento de matrículas e procura pelo Centro em resposta à divulgação por meio da mídia, levando muitas famílias a procurarem os serviços fazendo com que o estado se voltasse mais para a causa da Educação Especial.

As discussões foram crescendo em espaços de estudos como congressos, em reuniões voltadas para a educação sergipana e, assim, a Educação Especial foi ganhando mais visibilidade. Com toda a repercussão, foi criado o Centro de Referência, em 1997, possibilitando que cada Centro tivesse uma referência específica de trabalho. Souza destaca que “com a criação do Centro de Referência em 1997, o Centro de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior deixou de atuar com a parte médica (diagnóstico e tratamento) e passou a trabalhar apenas com a área educacional” (2013, p. 102).

Em virtude de todas essas mudanças e da propagação nas mídias, a procura aumentou e foram cobradas pelas famílias e sociedade ações da Secretaria de Estado da Educação que enfocassem investimentos em espaços e, dessa forma,

No final do ano de 1999, o Secretário de Estado de Educação comunicou à comunidade a implantação para o ano de 2000, do 1º Grau no Centro de Educação Especial, concretizando assim uma meta das famílias dos deficientes. Alunos deficientes vão poder estudar. Finalmente, a Secretaria de Estado da Educação atendeu aos pais de alunos especiais matriculados no Centro de Educação Especial João Cardoso. Ficou decidido que no próximo ano será implantado o primeiro grau. A garantia foi dada pelo coordenador pedagógico da secretaria, Fernando Lins de Carvalho. Ele explicou também que em 2000 será implantado o primeiro ano e em seguida as outras séries serão implantadas de maneira gradativa. Fernando Lins disse que vai solicitar, em caráter de urgência, ao Conselho Estadual de Educação, a implantação do primeiro grau. Depois disso,

a Secretaria de Educação terá que adaptar o prédio, que foi projetado para atividade pré-escolar. ‘Ali não é escola comum, por isso teremos que fazer mudanças em sua estrutura física’, afirmou Fernando Lins, lembrando que a instituição funciona como pré-escola e agora terá que ser ampliada. Pedido – o Centro de Educação Especial João Cardoso fica no bairro Grageru e atende a 112 crianças especiais, com 22 profissionais. ‘Fui conhecer e tive a melhor impressão possível, com professores e demais profissionais altamente capacitados. Eu entendo a preocupação dos pais em não querer retirar os filhos dali e concordo, afirmou Fernando Lins (SOUZA, 2013, p. 102-103).

Assim, a Educação Especial foi galgando pequenos e lentos passos em nível de Secretaria de Estado da Educação. Souza traz “faz-se necessário frisar que desde 1977 já se encontravam classes especiais nas escolas do ensino regular estadual, tanto na capital como no interior” (2013, p. 80). No decorrer dos anos, em virtude da demanda, outras classes especiais foram sendo criadas e nos anos de 1980 e 1990 o país passa por mobilização com ações e movimentos voltados para a educação da Pessoa com Deficiência e, em Sergipe, esses anseios por mudanças reverberam no povo sergipano.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que “tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos e alunas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2010, p. 19). Sergipe, enquanto Secretaria de Estado da Educação, passa por estruturações acompanhando as mudanças no panorama brasileiro de educação e com a Política na Perspectiva da Educação Inclusiva em vigor e a partir de um acordo com o Ministério Público e a participação de um neurologista e um pediatra, os alunos e alunas das classes especiais foram avaliados e redireciona-

dos dentro das especificidades (idade, comprometimento) para turmas do ensino regular, de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), turmas chamadas de EJA Especial, assim, ficando no Centro João Cardoso somente discentes com maiores comprometimentos de desenvolvimento e aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado contemplado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 seguia lentamente, sendo uma das dificuldades profissionais com formações para atender ao público que aumentava. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) vão sendo implantadas em vários municípios de Sergipe com a finalidade de facilitar o ensino-aprendizagem, possibilitando uma Educação Inclusiva com equidade e qualidade.

Entre os anos 2008 e 2009, dão-se início as formações para professores e professoras das SRM através do curso “Tecendo Saberes para o AEE”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, através da antiga Divisão de Educação Especial (DIEESP), atual Serviço de Educação Inclusiva (SEINC). Em virtude do crescimento do público da Educação Especial nos municípios sergipanos, foi formatado, em 2014, o seminário sobre orientações metodológicas e avaliativas para alunos e alunas com deficiência com a propositura de acontecer nas diretorias regionais. Assim, a Secretaria de Estado da Educação, por meio da DIEESP, realizou a atividade do Projeto RAEDI (Rede de Aprimoramento em Educação Inclusiva) enviando seus técnicos para todas as regionais. A formação foi direcionada para professores e professoras do ensino regular com alunos e alunas com necessidades educacionais específicas inclusos, profissionais da coordenação pedagógicos das unidades escolares e professores e professoras das SRM.

Nos anos seguintes, o projeto não foi sequenciado, assim como tantas outras iniciativas que vão ficando pelo meio do caminho, nos desesperançando, em virtude das políticas públicas que são direcionadas pelos governos cíclicos e acabam não sendo sedimentadas

com a rotatividade de gestores em todos os âmbitos educacionais, assim como o corte de verbas para a educação.

Com base no Censo/Inep 2020, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura apresentou uma matrícula de 3.185 (três mil, cento e oitenta e cinco) estudantes da Educação Especial. Para atender esse público, conta com 124 (cento e vinte e quatro) unidades escolares com atendimento educacional especializado distribuídas nas 10 (dez) Diretorias Regionais de Educação (DRE) que compreendem a rede de ensino estadual de Sergipe nos 75 municípios sergipanos, de acordo com o quadro 01, disposto a seguir.

Quadro 01 – Quantitativo de Unidades Escolares com Atendimento Educacional Especializado por Diretoria Regional de Educação

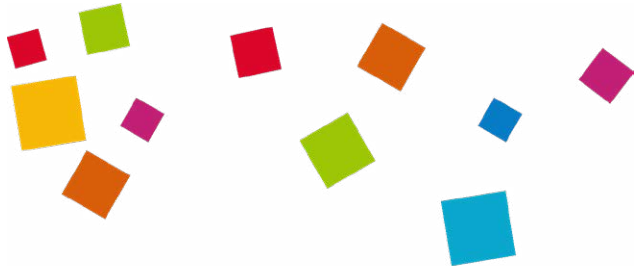
DRE/Municípios correspondentes	TOTAL
DEA (Aracaju)	33
DRE01 (Aruá, Boquim, Cristinápolis, Estância, Indiaroba, Itabaianinha, Pedrinhas, Salgado, Santa Luzinha do Itanhy, Tomar do Geru e Umbaúba)	12
DRE02 (Lagarto, Poço Verde, Riachão do Dantas, Simão Dias e Tobias Barreto)	10
DRE03 (Areia Branca, Campo do Brito, Carira, Frei Paulo, Itabaiana, Macambira, Malhador, Moita Bonita, Nossa Senhora Aparecida, Pedra Mole, Pinhão, Ribeirópolis, São Domingos e São Miguel do Aleixo)	15
DRE04 (Capela, Carmópolis, Divina Pastora, General Maynard, Japarutuba, Pirambu, Rosário do Catete, Santa Rosa de Lima e Siriri)	06
DRE05 (Aquidabã, Cumbe, Feira Nova, Gracho Cardoso, Itabi e Nossa Senhora das Dores)	08
DRE06 (Amparo de São Francisco, Brejo Grande, Canhoba, Cedro de São João, Ilha das Flores, Japoatã, Malhada dos Bois, Muribeca, Neópolis, Pacatuba, Propriá, Santana do São Francisco, São Francisco e Telha)	09
DRE07 (Gararu, Nossa Senhora de Lourdes e Porto da Folha)	05
DRE08 (Barra dos Coqueiros, Itaporanga D'Ajuda, Laranjeiras, Maruim, Nossa Senhora do Socorro, Riachuelo, Santo Amaro das Brotas e São Cristóvão)	19
DRE09 (Canindé de São Francisco, Monte Alegre de Sergipe, Nossa Senhora da Glória e Poço Redondo)	06
TOTAL:	124

Fonte: Serviço de Educação Inclusiva (SEINC), 2021.

De acordo com o levantamento de dados de 2020 junto a SEDUC-SE, 1.506 (um mil e quinhentos e seis) estudantes receberam o Atendimento Educacional Especializado na rede estadual de ensino de Sergipe. A Secretaria vem trabalhando nos últimos anos com formações para docentes, gestores e técnicos numa perspectiva de atender a todos os alunos e alunas da Educação Especial.

A partir do Currículo de Sergipe, publicado em 2019 com base nas orientações contidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi pensado e organizado o Caderno Complementar da Educação Especial para a Educação Básica, como um instrumento de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sendo lançado em maio de 2022. A publicação desse documento significa uma esperança no cenário da Educação Especial em Sergipe com vistas à Educação Inclusiva porque, além de anunciar possibilidades para o trabalho pedagógico, mobilizam a reflexão e o esperar de que uma Educação Especial e Inclusiva é alcançável.

Em 2020 e 2021, a Secretaria por meio do Serviço de Educação Inclusiva, ofertou cursos de formações para professores e professoras do ensino regular, equipe técnica e docentes das SRM com o foco de formar, cada vez mais, profissionais da educação que eliminem as barreiras que impedem uma educação para todos e todas. Nesse percurso, entre erros e acertos, muito já se melhorou, no entanto, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe, ainda há muito caminho a percorrer para uma Educação Inclusiva com equidade e qualidade, pois ainda há uma distância entre o real e o ideal. As instituições precisam alcançar um mesmo entendimento sobre o Atendimento Educacional Especializado, assim como melhores condições estruturais/físicas para garantia de um ensino inclusivo sem engessamento e mais esperançoso no que concerne ao atendimento das necessidades educacionais específicas e desenvolvimento do ensino-aprendizagem.



**DIAGNÓSTICO DA IMPLEMENTAÇÃO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DE SERGIPE
(SEDUC-SE) SOB A ÉGIDE DA POLÍTICA NACIONAL
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O DIAGNÓSTICO DA IMPLEMENTAÇÃO da Educação Especial no âmbito da rede estadual de ensino de Sergipe foi delineado a partir do mapeamento realizado durante o segundo semestre de 2021, momento da pesquisa em que, por meio da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas, mapeamos concepções e informações acerca da implementação da Educação Especial nas instituições de ensino jurisdicionadas às Diretorias Regionais de Ensino (DRE) da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE).

Partindo do pensamento de Uwe Flick (2009), acerca da abordagem qualitativa e com base na compreensão do objeto de estudo e do *locus* da pesquisa sob a égide da correlação entre a realidade investigada e o campo científico, buscamos delinear o diagnóstico supracitado a partir das manifestações advindas dos dados produzidos que revelam saberes, representações e atitudes emergentes do conteúdo presente nos discursos dos sujeitos pesquisados.

Nessa perspectiva, ancoramo-nos também no pensamento de Antônio Chizzotti (2003) sobre pesquisa qualitativa para interpretarmos os sentidos e significados emergentes do conteúdo dos dados levando em consideração as múltiplas dimensões do problema investigado, assim como as múltiplas possibilidades interpretativas e indicativas de resultados, a fim de assegurar a singularidade presente no contexto estudado.

O conteúdo sobre o qual nos debruçamos para compreendermos como está ocorrendo a implementação da Educação Especial no que concerne à SEDUC-SE advém das respostas de três questionários respondidos por docentes da rede estadual de ensino lotados em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) distribuídas entre as dez regiões de ensino em que estão agrupadas as instituições da referida rede e da transcrição de doze entrevistas realizadas com dez técnicos de Educação Especial lotados nas Diretorias Regionais de Ensino (DEA, DRE 01, DRE 02, DRE 03, DRE 04, DRE 05, DRE 06, DRE 07, DRE 08 e DRE 09) e com os responsáveis pela coordenação do Serviço de Educação Inclusiva da respectiva Secretaria e pelo Centro de Referência em Educação Especial (Creese) do Estado.

O questionário compôs a etapa da pesquisa denominada *e-survey* e conteve dez questões que versaram sobre o perfil formativo dos docentes lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais e sobre as experiências vivenciadas na atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), perpassando por suas concepções acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e os desafios enfrentados no desenvolvimento do trabalho docente para promoção da inclusão de alunos e alunas com deficiência. De acordo com Mineiro (2020), as pesquisas tipo *survey* enfocam

(...) o complexo formado pelo indivíduo e pelo campo social em que está situado, geralmente lida com um grande número de casos, podendo mesmo alcançar populações inteiras. A investigação gira em torno de um segmento da população – uma amostra, a qual é selecionada, com certos cuidados, para guardar relação de representatividade (MINEIRO, 2020, p. 287).

Com efeito, as pesquisas tipo *survey* permitem que abarquemos um grande quantitativo de sujeitos com a intencionalidade de compreender os desdobramentos de um determinado evento, fato ou fenômeno existente no campo social em um determinado contexto.

No caso desta pesquisa, buscamos interpretar as condições de implementação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Sergipe por meio das respostas obtidas de questionários eletrônicos e, devido a essa característica, denominamos esta etapa do estudo como *e-survey*.

A etapa da pesquisa relacionada aos técnicos de Educação Especial da SEDUC-SE foi norteada por entrevistas semiestruturadas concebidas à luz do pensamento de Oliveira, Fonseca e Santos (2010) em que entrevistas são momentos dialógicos e interativos que possibilitam a produção de dados de cunho social e subjetivo que perpassam por imaginários, representações, sentimentos, valores e emoções e se instituem como um importante recurso para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas em educação por considerarem a dimensão social, histórica e cultural e identitário dos sujeitos participantes.

O roteiro de entrevista semiestruturada foi elaborado com doze perguntas iniciais que abordaram o perfil da formação dos sujeitos que estão atuando como técnicos da Educação Especial e que estão responsáveis pelas coordenações do SEINC e do Creese, bem como suas concepções sobre Educação Especial, Educação Inclusiva; como se dão as interlocuções com a SEDUC-SE e com os professores e professoras do AEE e das salas regulares e quais desafios enfrentados para a implementação da Educação Especial da rede estadual de ensino de Sergipe.

Para a análise do conteúdo emergente dos dados produzidos, lançamos mão da técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011) que consiste em um procedimento analítico que se debruça sobre a comunicação proveniente entre os sujeitos da pesquisa e as pesquisadoras e que tem como objetivo compreender a significação em torno do objeto de estudo presente no conteúdo oriundo dessa comunicação. Desse modo, a etapa analítica foi subdividida em três fases: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase da pré-análise, realizamos a leitura geral do conteúdo presente nos questionários e nas transcrições das entrevistas tomando como ponto de partida o objetivo geral definido para a pesquisa considerando as quatro regras dispostas para a Análise de Conteúdo: 1) **Exaustividade**: mapeamento exaustivo dos elementos significantes decorrentes da comunicação para assegurar que nenhum elemento seja excluído do *corpus* analítico; 2) **Representatividade**: definição das amostras representativas dos elementos mapeados na fase anterior para análise; 3) **Homogeneidade**: definição de critérios precisos para escolha do conteúdo a ser analisado com vistas à singularidade presente na comunicação; 4) **Pertinência**: identificação dos excertos do conteúdo geral do *corpus* analítico que estão em conformidade com o objetivo da investigação.

Após a pré-análise e definição precisa do *corpus* analítico, exploramos o material a fim de definir as unidades de registro das respostas dos questionários e dos excertos das transcrições das entrevistas e operacionalizar a sua codificação e, com isso, definimos as categorias iniciais decorrentes dessa etapa: 1) Educação Especial; 2) Educação Inclusiva; 3) Formação Docente; 4) Profissionalidade Docente; 5) Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico e 6) Políticas Públicas Educacionais. Essas categorias temáticas foram conceituadas epistemologicamente e dispostas no tópico a seguir.

Por fim, na terceira fase realizamos o tratamento dos resultados, inferência e interpretação com base no que foi apreendido a partir da categorização dos conteúdos do *corpus* analítico. Tal interpretação fundamentou-se na relação existente entre as categorias iniciais e emergentes e a literatura especializada e, por meio dela, foi possível delinear indicadores do que é necessário para o aprimoramento da Educação Especial na rede estadual de ensino de Sergipe e, por conseguinte, proposições para esse aprimoramento e para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Ressaltamos que toda a pesquisa foi desenvolvida cumprindo rigorosamente os critérios éticos que resguardam as pesquisadoras e participantes da investigação mediante aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe que aprovou o estudo com emissão de parecer consubstanciado inscrito sob o número 4.872.987, emitido em 29 de julho de 2021.

3.1. Perfil formativo dos sujeitos participantes

Acerca do perfil formativo dos sujeitos participantes da pesquisa, foi identificado que, dentre os 10 técnicos de Educação Especial entrevistados, 07 cursaram uma única graduação – Licenciatura em Pedagogia (05 participantes) e Licenciatura em Letras-Português (02 participantes). Outros 02 finalizaram dois cursos de graduação, sendo eles: Pedagogia e História e Matemática e Geografia e, por fim, 01 participante cursou Bacharelado em Serviço Social. A formação inicial dos sujeitos que estão à frente da gestão do Creese e do SEINC centra-se também em cursos de Licenciatura, sendo Ciências Biológicas e História a primeira opção de graduação e Pedagogia, a segunda.

No que concerne à formação continuada, 05 técnicos de Educação Especial investiram recursos próprios em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*: 02 concluíram cursos de especialização em Psicopedagogia; 01 em Gestão Escolar, 01 em Educação Especial e Inclusiva e outro o mestrado em Ciências e Matemática. O diretor do Creese tem mestrado e doutorado em Educação, com ênfase na Educação Inclusiva, e a coordenadora do SEINC tem especialização em Educação Inclusiva. Ademais, todos os participantes realizaram cursos de formação continuada ofertados pela SEDUC-SE.

Como não há legislação que especifique a formação necessária para atuação no cargo de técnico de Educação Especial, não é possível afirmar se as formações dos sujeitos entrevistados são adequadas ou não para a execução das atribuições da função que perpassa

pelo gerenciamento da pasta da Educação Especial nas diretorias regionais e em setores específicos da Secretaria. Todavia, compreendemos ser importante atenção por parte da SEDUC-SE em relação à formação dos sujeitos nomeados para assumir o cargo de técnico de Educação Especial – que na rede estadual de ensino de Sergipe é disposto como um cargo de confiança – que deve estar em conformidade com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas em 2001 e que, em seu Artigo 18, determinam que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial.

§ 2º São considerados professores especializados em Educação Especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura

em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2001, p. 05).

Desse modo, verificamos que a maioria dos sujeitos que estão assumindo a pasta da Educação Especial na SEDUC-SE, em certa medida, atendem ao que o dispositivo legal recomenda. No entanto, é mister investimento contínuo e efetivo no âmbito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para que possível desenvolver ações profícuas e transformadoras da Educação Especial na rede de ensino estadual em Sergipe. Máxima que também deve ser aplicada à formação dos docentes que atuam tanto nas Salas de Recursos Multifuncionais quanto no Atendimento Educacional Especializado.

3.2. Conceituação das categorias

Categoria 01 - Educação Especial

A proposta do “Desenho Universal” é justamente a chegada do momento que não seja preciso conceituar separadamente ou ter ambientes educacionais estigmatizados como Educação Especial, Educação Inclusiva, e sim, que a educação seja universalizada e para todos. “O desenho universal abrange produtos e edifícios acessíveis e utilizáveis por todos, inclusive pelas pessoas com de-

ficiência” (STEINFELD, 1994, p. 87, *apud* SASSAKI, 1997, p.150). São inúmeras as interpretações, assim como conceitos do que venha a ser Educação Especial, como também confundem com Educação Inclusiva. Educação é para todos, de forma justa e igualitária, respeitando a individualidade e as especificidades dentro das possibilidades de cada um. Segundo Mazzotta (1993), por Educação Especial entende-se,

Conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1993, p. 21).

O autor traz como recursos e serviços que apoiam ou suplementam as necessidades dos educandos em situação de deficiência, dando-lhes oportunidade de acessibilidade a educação, direito esse constituído na Constituição Federativa do Brasil de 1988 que, no art. 205, dispõe que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, n/p), assim, o que deve diferir são os caminhos propostos para que a educação de fato aconteça e que chegue a todos, independentemente de ter ou não uma deficiência.

Os debates, as pesquisas e os inúmeros estudos são salutares para que a trajetória da Educação Especial avance e que o percurso de lutas, descasos e dores seja com o tempo dirimido e/ou neutralizado nos bancos escolares. Sabe-se que existem marcas que acompanharão as famílias que vivenciaram e vivenciam a exclusão social e atitudinal por séculos, mas, que podem ser transformadas em resistência. O Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) assegura que,

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 32).

Ainda há muito caminho pela frente, mas, resistir às barreiras impostas pela sociedade a cada dia significa que mudanças precisam acontecer, pois, educação é direito de todo cidadão. Omissão de direitos é violência disfarçada e praticada contra a pessoa em situação de deficiência, barbárie educacional não mais aceita no Século XXI; já não existe espaço para a Educação Especial dos manicômios, assistencialista e filantrópico. Na segunda metade do século XX, tivemos discussões, instituições de leis, declarações e acordos entre países que constituíram passos importantes na luta por uma educação para todos, no entanto ainda são avanços lentos.

Urge pensar a educação de forma ampla com recursos acessíveis para os que necessitam com o seu jeito próprio de aprender. A singularidade está presente em todas as ações, no pensar, agir e no aprender, assim, não existem salas de aulas homogêneas porque há uma diversidade de saberes que compõem a mesma; como o aprender, o ensinar não deve ser homogêneo. A Educação Especial no Brasil é marcada por fases: exclusão, segregação, integração e vive-se a inclusão. Muitos foram os desafios enfrentados, pois, para cada fase tinha-se políticas públicas que nem sempre funcionavam a contento, e as pessoas em situação de deficiência eram enquadradas dentro de caixinhas que não comportavam sua grandeza de cidadão com direitos e deveres.

Por meio de lutas, reformulação de legislações e criação de outras, a inclusão vem sendo praticada em pequena escala nos âmbitos educacional, social, histórico e cultural, o que reflete no econômico com

a superação das pessoas em situação de deficiência, com acesso ao processo educacional, empreendendo e gerando recursos econômicos para a sociedade, eliminando o peso carregado por séculos da incompetência pessoal e profissional. Conquistas advindas da acessibilidade educacional, arquitetônica, atitudinal e social, as quais necessitam de um movimento maior por parte das políticas públicas sociais.

Educação Especial é possibilitar meios de aprendizagem que atendam aos que não se enquadram no estereótipo criado por séculos de ignorância, gerida pelo capitalismo que rotula os bons, produtivos, perfeitos, rentáveis e estigmatiza deixando à margem os que são considerados problema ou dos quais advêm prejuízos para os cofres públicos. A história mudará quando se entender que é direito universal. Sasaki (1997) aponta que

Educação de qualidade é aquela que atenda às necessidades de cada aluno, respeita o estilo de aprendizagem de cada aluno, propicia condições para o atingimento de objetivos individuais e utiliza as 12 inteligências de cada aluno. Qualquer disciplina pode e deve ser desenvolvida utilizando todas as inteligências. O princípio dessa utilização é o mesmo: devemos envolver a pessoa toda de cada aluno (SASSAKI, 1997, p. 135).

A educação possui papel fundamental na redefinição de conceitos e assim, nas relações estabelecidas nas sociedades firmadas nas desigualdades sociais e educacionais, nos preconceitos pulverizados e nos estigmas que barbarizam o que não se conhece por seguir padrões engessados. O mundo está em evolução diária. Nas palavras de Charlot (2020, p. 300), “Pelo próprio fato de nascer na espécie humana, todo ser humano tem direito à humanização, então também à entrada em um grupo social e uma cultura e a tornar-se um sujeito singular. A educação é um direito antropológico”. E que esse direito alcance a todos de modo que tenhamos apenas a Educação humanizada de todos e para todos.

Categoria 02 - Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva é compreendida como um processo formativo destinado a todos os sujeitos, independente de possuir deficiência ou não, cor, etnia, religião orientação sexual, enfim, independente de quaisquer características que se tenha, visto que “incluir é uma atitude de quem se percebe tanto como aquele que inclui quanto como aquele que é incluído, pois caberá às escolas tratarem as diferenças, todas as diferenças, como possibilidades de encontro e confronto” (BRASIL, GUIMARÃES, 2021, p. 11).

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva é o objeto da Pedagogia das Diferenças defendida por Mantoan (2012) quando afirma que a diferença é um elemento subjacente aos entraves que embarreiram a inclusão, como comparações, estereótipos, divisão de classes a partir de atributos excludentes, entre outros, e, como tal, deve ser entendida especificidade do processo formativo e não dificuldade ou entrave para esse processo.

Para essa autora, o lugar das diferenças nos processos formativos inclusivos está no “rigor e qualidade das propostas educacionais” que, por meio de políticas públicas, devem ter como premissa o enfrentamento ao “projeto igualitarista e universalista da modernidade, baseado na identidade idealizada e fixa do ‘aluno modelo’” (MANTOAN, 2012, p. 02), pois, somente assim, será possível quebrar as barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais que provocam o impedimento da partilha, convívio e cooperação que permeiam a searas social, escolar, familiar e profissional da vida dos sujeitos que, constitucionalmente, são sujeitos de direitos.

À vista disso, a Educação Inclusiva é, por conseguinte, um dever de todos nós que estamos compromissados com a transformação de uma sociedade historicamente excludente através da resignificação de nossas atitudes, mas, acima de tudo, um dever do Estado que, por intermédio de políticas públicas educacionais, deve garantir

processos formativos de qualidade a todos os sujeitos e que vislumbrem forma-los para a cidadania e diversidade e, assim, promover a dignidade humana.

Categoria O3 – Formação Docente

Refletir sobre a formação docente inquieta e emerge o desejo de compreender o real significado do que é ser professor e professora no panorama mundial. Profissão que é elo na construção de valores, nas relações com os saberes, que compartilha experiências e dissemina o maior bem universal, a educação, elaborando, reelaborando, interpretando e reinterpretando o mundo ao seu redor. Para Charlot,

Formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e do saber das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão (CHARLOT, 2005, p. 98).

O impacto educacional diante da escassez de políticas públicas com direcionamentos para uma formação docente continuada, engloba todo um sistema e reflete nas instituições escolares, por meio de aulas tradicionais, insatisfação do professorado e alunado, desvalorização do profissional, exclusão de alunos e alunas que não atendem ao padrão estabelecido pela sociedade capitalista excludente e consequentemente, a evasão. Os cursos formativos são carentes em campos precisos, necessários. As academias, na maioria das vezes, inflexíveis em currículos que fogem das necessidades contemporâneas onde teoria e prática não comungam no percurso de todo o curso.

Freire (1996, p. 25) é enfático, preciso ao trazer que “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se

a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Dessa forma, constata-se que mudanças nos currículos acadêmicos precisam acontecer e que a formação docente e formação continuada são necessárias, assim como, numa perspectiva inclusiva, não pode estar como algo à parte ou complementar, e, sim, como base para que se tenha uma educação de qualidade para todos.

Sobre a formação docente, Libâneo (1994) expressa a importância das dimensões que devem ser atendidas na instrução desses profissionais, pois, serão os mesmos que alicerçarão a formação social, histórica e educacional de seres singulares dentro do contexto histórico e social. O autor pontua que

A formação do professor abrange, pois, duas dimensões: a formação teórico-científica, incluindo a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se e a formação pedagógica, que envolve os conhecimentos da Filosofia, Sociologia, História da Educação e da própria Pedagogia que contribuem para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática visando à preparação profissional específica para a docência, incluindo a Didática, as metodologias específicas das matérias, a Psicologia da Educação, a pesquisa educacional e outras (LIBÂNEO, 1994, p. 27).

Sendo assim, no caso em tela, o autor expõe o quão imprescindível as dimensões estarem associadas, pois, uma fortalece a outra na formação desse profissional, que abraçou a docência e que por meio da mesma irá ser o mediador na construção de saberes da diversidade que adentra os espaços escolares. Vive-se mudanças educacionais mundial, onde professores e professoras se reinventaram diante da pandemia do Covid-19 para, assim, alcançarem os alunos e alunas em todas as instâncias, enfrentando barreiras econômicas, sociais, tecnológicas, essas, com conhecimento defasado por parte de muitos profissionais.

Professores e professoras estão sendo convidados e convidadas a todo momento a assumir desafios que os currículos de formação docente estão aquém das necessidades contemporâneas. Mudanças urgem nas políticas públicas de educação em virtude dos modelos de paradigmas, onde a relação com o saber está diretamente ligada com o sentido e o que a escola representa para discentes, onde docentes assumem o papel de mediadores(as) e alunos e alunas, de protagonistas de sua aprendizagem. Para Feldmann (2009),

Formar professores no mundo atual é defrontar-se com a instabilidade e provisoriedade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos. Nesse entendimento, o problema da articulação entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática, configura-se como um dos grandes desafios para a questão da formação de professores (FELDMANN, 2009, p. 74).

Dessa forma, os pressupostos teóricos para dimensionar a formação docente estão baseados em Charlot (2005), que já trazia a importância da apropriação das competências, em Freire (1996), que discorre sobre o caminhar da teoria e a prática para embasamento de uma formação que dê aos professores e professoras meios de desenvolver um trabalho de qualidade; Libâneo (1994), que aborda as dimensões imprescindíveis para a formação desses profissionais, assim como Feldmann (2009), que fala dos grandes desafios para a questão da formação docente no mundo atual, diante das incertezas e instabilidades do conhecimento.

Categoria 04 – Profissionalidade Docente

Foi a partir dos anos de 1990 que, segundo Ambrosetti e Almeida (2009), começaram a aparecer pesquisas sobre a profissionalidade docente, ampliando sua definição e dando a devida atenção que

a temática merece. O questionamento se a docência é ou não é uma profissão já foi muito colocado para debate, ser professor ou professora tinha *status* social, mas não era classificado como um trabalhador, pois era uma vocação ou um ofício ou até mesmo uma semiprofissão.

Até final dos anos de 1980, a discussão era se o trabalho docente era produtivo e de natureza capitalista. Com as constantes mudanças da sociedade contemporânea e as necessidades do mercado, precisou-se ressignificar o papel da escola e a importância dos professores e professoras, o que também não vem ajudando na compreensão da identidade docente, nem no reconhecimento que lhes cabem. Morgado (2011) explica que apesar de a profissão docente ser a chave para as transformações e reformas da sociedade, ainda vem sendo uma profissão desprestigiada e vem sofrendo com a desprofissionalização.

Sacristán (1995) ressalva que a expectativa social sobre as instituições educacionais e o papel a ser desempenhado pelos professores e professoras têm gerado uma indefinição de suas funções. Os resultados são cobrados dos e das docentes de uma forma individualizada, porém a prática de ensino não depende apenas de um grupo profissional. Os docentes têm uma autonomia limitada, pois as condições da organização, currículo, legislação e a própria economia influenciam diretamente no processo educacional e na prática educativa. Sabemos que um dos fatores que mais vêm modificando a natureza da profissão docente são as avaliações externas e as políticas de financiamento.

Para Sacristán (1995), a profissionalidade está articulada a formação e se dá na relação dialética entre os contextos histórico-social envolvidos e os conhecimentos específicos, baseados nos saberes e no saber-fazer, nas ideias, intenções e ações dos professores e professoras, envolvendo habilidades e condições psicológicas e culturais destes. O autor (1995) alerta que a formação inicial e continuada,

além de se preocupar com as técnicas e conteúdos devem promover mudanças pedagógicas e desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo, buscando mudanças nas condições de aprendizagem e nas relações escolares e em sala de aula, participação no desenvolvimento do currículo e interferência nas condições da escola e no contexto extraescolar.

Segundo Roldão (2007), a função docente se caracteriza pela ação de ensinar e o conceito de ensinar não é definido de modo simples, pois há diferença entre deter um conhecimento e provocar a aprendizagem em outras pessoas. Tozetto (2010) também enfatiza o ensino como especificidade da docência e acrescenta que professores e professoras devem desenvolver competências de um intelectual crítico. Podemos dizer aqui que tais sujeitos são profissionais do conhecimento e tem como objetivo a aprendizagem discente.

Ainda sobre a intencionalidade do ensino, Baccon (2011) analisa que a docência não é atividade mecânica que gera materiais, mas é uma atividade que demanda de formação específica e investimentos afetivos, pois, ao ensinar, o docente provoca mudanças nos e nas discentes que aprendem e transformam a si ao mesmo tempo. Imbernón (2011) reforça que é preciso uma permanente formação do professorado, o que colabora para o processo de desenvolvimento profissional docente. O autor (2011) afirma que a docência como profissão é sustentada pelo processo de profissionalização.

De acordo com Roldão (2008), existem quatro descritores de profissionalidade, todos em permanente reconstrução: a especificidade da função, o saber específico, o poder de decisão e o pertencimento a um corpo coletivo. A especificidade da função docente refere-se à identificação de sua natureza específica, utilidade e reconhecimento social. O saber específico ou o saber profissional é o domínio de um saber próprio. O poder de decisão é sobre o controle e a autonomia docente com conseqüente responsabilidade social. E, por fim, e não menos importante, o pertencimento a um corpo coletivo, que se re-

ferre ao reconhecimento, por parte de todos que exercem à docência, de que pertencem a um coletivo profissional que defende o *status*, a credibilidade e a exclusividade do saber que produzem e desenvolvem. O fortalecimento do coletivo é fundamental para a busca da valorização e compreensão da profissionalidade docente.

Conforme Libâneo (2015), a profissionalidade e a identidade docente caracterizam-se como um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para conduzir o processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Para Ambrosetti e Almeida (2009), a profissionalidade é desenvolvida “ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, principalmente, na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão” (AMBROSETTI; ALMEIDA; 2009, p.595). Entre os autores aqui citados, as autoras destacam-se por serem as únicas que mencionam a escolarização básica de professores e professoras como o início do processo de profissionalidade docente. Para os outros autores, a profissionalidade tem início na formação inicial e prolonga-se ao longo da carreira.

Estamos de acordo com Ambrosetti e Almeida (2009), pois as histórias pessoais dos sujeitos, seus sentidos e subjetividade estão intrínsecas com a atividade docente, pois é o gênero profissional que orienta os estilos docentes e são as recriações pessoais que aprimora o próprio gênero “O gênero é essencial inclusive para haver mudanças e essas são necessárias para que a profissão se aprimore” (ARAUJO; PIZZI; 2018, p. 71).

Em comum aos autores, é unânime que a ação de ensinar é a especificidade da profissão docente e que esta, envolve um conhecimento profissional específico, demandas sociais internas e externas a escola e desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas ao atuar como docente.

Categoria 05 – Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico

A democracia no sistema educacional brasileiro passou a ser discutida ao final dos anos de 1980 com o processo de redemocratização do país e se efetivar a partir da Constituição Federal, na qual o Art. 206, Inciso VI, defende que a educação é um processo social e que deve ser construída em coletividade. A gestão democrática das escolas é um princípio definido pela LDB, no Art.3º. Inciso VIII, que afirma que a educação deve ser construída através da participação de toda comunidade escolar. As reformas educacionais da década de 90 foram pautadas por esse princípio.

A organização do trabalho docente passou a ser por mecanismos mais coletivos e participativos. Borges (2010) explica que as mudanças socioeconômicas e históricas e o próprio papel da escola na sociedade, justificam a mudança de um trabalho solitário para um trabalho em equipe e com horizontalidade nas relações. O capitalismo criou o que Marx (1983) chama de trabalhador coletivo, o trabalho em grupo se sobressai ao trabalhador individual.

O problema é que quando se trata do trabalho pedagógico sabemos que não é um processo de produção tipo modelo toyotista. Varani (2005) alerta que juntar profissionais da educação para realizar uma atividade não significa que está se realizando um trabalho coletivo, principalmente quando estas inúmeras atividades são fragmentadas e realizadas sem tempo remunerado para este fim. Além disso, as cobranças costumam ser de forma individual. Fatos estes, que acabam gerando intensificação e precarização do trabalho docente.

O trabalho coletivo em um ambiente escolar vai depender de como aquele determinado grupo entende por noções de colaboração, cooperação, colegialidade, parceria, troca. Para Borges (2010), no trabalho colaborativo os membros de um grupo trabalham conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir os objetivos

comuns e estabelecem relações não hierárquicas e liderança compartilhada. Hargreaves (1998) afirma que a cultura de colaboração traz força e confiança para os professores e professoras, inclusive para a tomada de decisões.

Para Fernandes e Varani (2017), a dimensão do trabalho coletivo docente depende diretamente das condições materiais da atividade. E após um estudo sobre o conceito do trabalho coletivo docente, fizeram a seguinte síntese:

Este conceito passa então: pela compreensão da interação entre sujeitos na constituição e formação do trabalho pedagógico mais potencializado; passa também pela compreensão do encontro não como algo burocratizado nem tampouco artificial, mas como objeto de reflexão da necessidade dos encaminhamentos das práticas pedagógicas (FERNANDES; VARANI, 2017, p.62).

Corroboramos com Fernandes e Varani (2017), pois o trabalho coletivo docente não está condicionado a apenas à escola em si e sim, a um contexto mais amplo. Relacionamos as dificuldades para a realização desse tipo de trabalho ao processo de intensificação e ampliação das atividades dos docentes, além da escassez de tempos remunerados para este fim.

Categoria 06 – Políticas Públicas Educacionais

Políticas públicas, de maneira geral, são dispositivos legais emergentes das demandas existentes na sociedade criados para buscar resolver os problemas as quais são destinadas com vistas à promoção do bem-estar de todos (LOPES; AMARAL, 2008).

Segundo Nepomuceno (2017), para além do papel solucionador, as políticas públicas devem considerar a essência presente nas reivindicações da sociedade, os conflitos e antagonismos, os embates

em tornos dos interesses entre quem as pensa e a quem são destinadas, uma vez que esses limites cercam e interferem nas decisões tomadas pelo Estado.

Nesse sentido, durante o movimento de construção de uma política pública é preciso considerar as possibilidades de cooperação que podem existir entre o poder público e a sociedade por meio da sociedade civil organizada, organizações não governamentais e sindicatos para que os anseios da população sejam efetivamente contemplados de modo que os sujeitos se reconheçam como agentes e partícipes do processo de execução das políticas públicas.

Com base em processos colaborativos, a execução das políticas públicas pode propiciar novas interpretações da realidade e, com isso, as mudanças almejadas no mundo real podem ser traduzidas em programas e ações a serem implementadas nos diversos segmentos da sociedade (NEPOMUCENO, 2017) e, dentre eles, no segmento educacional.

Em conformidade com Santos (2011), as políticas públicas educacionais “podem ser representadas pelas leis, pelo planejamento, pelo financiamento e pelos programas educacionais que falam de um movimento/ação do Estado” (p. 02) Todavia, a autora ressalta que uma política pública é um processo “fabricado”, assumindo-se, portanto, como um processo complexo que engloba a historicidade da demanda social à qual se destina, bem como o tecido social como território de disputa e consenso em torno da sua criação e execução.

Desse modo, políticas públicas educacionais são aqui compreendidas como as decisões tomadas pelo governo, seja de ordem federal, estadual ou municipal em prol do atendimento das demandas da sociedade e da melhoria da educação, mas sem deixar de considerar os conflitos, contradições e consensos presentes no tecido social e as suas influências na elaboração e execução de tais dispositivos legais.

3.3. Tratamento dos dados, inferências e interpretação dos resultados

O tratamento dos resultados e suas respectivas inferência e interpretação aqui apresentados estão divididos em duas partes. Na primeira, apresentamos as análises referentes ao conteúdo disposto nas transcrições das entrevistas obtidas por meio do mapeamento da emergência das categorias iniciais e emergentes decorrentes do corpus analítico e, na segunda, nos debruçamos sobre os resultados provenientes das respostas enviadas pelos docentes das Salas de Recursos Multifuncionais por intermédio do questionário. Para preservar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa, codificamos seus nomes em P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11 e P12.

3.3.1. Emergência da categoria Educação Especial no conteúdo das entrevistas

A compreensão e significações relacionadas a Educação Especial emergiram a partir do contexto vivenciado por sujeito, mediante o processo de construção do conhecimento formativo e das práticas profissionais que a vida foi propondo como desafios, assim como já ter a convivência com um membro familiar. O quadro 02 apresenta as falas, com suas significações pessoais advindas das perguntas que instigaram reflexões acerca do que cada um traz como entendimento da Educação Especial, mediante a função desenvolvida nas diretorias regionais e serviços voltados para o trabalho com pessoas em situação de deficiência. No quadro, há exceção do P10 que não deixou evidenciada as significações na sua fala.

Quadro 02 - Significados de Educação Especial nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	Eu não tinha nenhum curso na área e na verdade eu apenas tinha me interessado em começar um curso de Libras né? Porque sempre foi uma área que eu olhei bem de longe, mas sempre olhei com muito carinho para Educação Especial. E na DEA eu tive mais esse contato e cheguei a pedir pra ir para pasta né? Eu pedi a coordenadora da época para mudar de pasta porque assim que eu cheguei na DEA em 2014 eu fiquei na pasta do fundamental maior, do sexto ao nono e não tinha nada a ver assim diretamente com a Educação Especial, mas eu observando os outros colegas que faziam parte da Educação Especial e aquilo me chamou atenção né? E um dos pontos que me chamou mais atenção foi que houve um evento lá na Epiphânio, na Biblioteca Epiphânio Dória, em que as meninas da Educação Especial não puderam ir, e aí eu me ofereci pra ir como técnica né, do setor pedagógico. Eu disse: bom, já que elas não podem ir, deixa eu ir, e a partir daí eu gostei da forma como é, gostei do que eu vi, né? É tudo muito diferente e o olhar para o outro com muita sensibilidade, então isso me, me tocou bastante né? E aí eu pedi realmente pra ir para Educação Especial e a coordenadora da época permitiu a minha ida pra Educação Especial, mas ela disse: “você vai ficar nas duas pastas por enquanto, né?” E eu fiquei um bom tempo nas duas pastas né? Mas de início foi bem difícil e até hoje é difícil porque é uma pasta que tem muitas particularidades e muitas demandas, mas da mesma forma que é difícil é também, é, como é que eu posso dizer, gratificante, a gente é pego pelo coração mesmo.
P2	A Educação Especial é como todas as modalidades, né? Passou por períodos muito difíceis, principalmente a nossa que trata de crianças com deficiências e estudantes com deficiências, mas devagarzinho conseguimos vencer. Sou funcionária do município e já atuei também na Educação Especial do município de Estância certo? Gosto e se você me perguntar porque você gosta, se capacitou para essa questão da Educação Especial e da Educação Inclusiva? Eu tenho um irmão com deficiência e quando a gente tem, sente. A gente vê isso com maior sensibilidade e sempre eu gostei. Trabalhei sempre na Secretaria da educação com educação infantil, mas me apaixonando e de olho na pasta da Educação Especial. Colaborando sempre com os meus colegas da Secretaria da Educação e quando foi um dia, eu em sala de aula e conversando com o coordenador Neto e que falei sobre a Educação Especial ele viu assim meu olhar, meu entusiasmo e foi quando lançou esse convite e aí eu aceitei e onde eu gosto muito do desenvolvimento.
P3	Venho aprendendo muito e na questão da Educação Especial eu me identifiquei, porque eu já trabalhava com crianças e adolescentes com deficiência, através do BPC ¹ (...), porque eu também trabalhava com políticas públicas, né? Eu trabalhava na assistência, e aí, eu trabalhava na assistência de lá de Aracaju né? Na Secretaria de Assistência e aí vim encaminhada pra cá, acabei ficando aqui na DRE Oz, e aí como já coloquei, tava junto com Silvana, Silvana assumiu outra pasta e agora, né, é, (...) sabe?

1 De acordo com o Ministério da Cidadania, o Benefício de Prestação Continuada (BPC), previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, é a garantia de um salário-mínimo por mês ao idoso com idade igual ou superior a 65 anos ou à pessoa com deficiência de qualquer idade. No caso da pessoa com deficiência, esta condição tem de ser capaz de lhe causar impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial de longo prazo (com efeitos por pelo menos 2 anos), que a impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Código do sujeito	Unidade de registro
P3	<p>A Educação Especial ela vem mudando com o tempo, mas, é, ainda a gente, a gente encontra muitos entraves, né? Seja com o professor, seja com a equipe diretiva, né? Nessa (...) perspectiva, é, a gente ainda ver algum, muitos professores achando que o aluno com deficiência vai ser um aluno que vai dar muito trabalho, que ele não tá preparado, mas quando a gente oferta ainda a formação eles não querem, então fica né, nesse dilema, eles não querem trabalhar com esse aluno, dizem que não sabem, mas quando tem a formação não querem participar, então a gente vê muito essa situação, mas também vê aqueles que ainda estão se esforçando, né? Vem trabalhando aos pouquinhos e estão procurando entender melhor sobre o assunto, ligam pra mim, "e como é que eu faço, né, pra trabalhar com esse aluno?", e aí sempre, é que a Educação Especial só, só colocar no sentido de ser só o aluno com deficiência, mas o restante e as doenças que não são vistas como deficiência, que a gente tem que trabalhar de maneira diferenciada (...), né? E... e muitas outras, dislexia, discalculia, se não são alunos com deficiência, mas são alunos que vão ter dificuldade de aprendizagem, então, eu acho que a Educação Especial que vem nessa perspectiva e que é necessário que realmente a gente não vai conseguir resolver isso tudo né? A escola não vai conseguir resolver tudo, mas que a gente trabalhe em conjunto com outras políticas, né? Vamos tentar fazer alguns encaminhamentos, se a escola não consegue resolver vamos encaminhar pra saúde porque aquela criança tá sem acompanhamento médico, por isso que não tá conseguindo um relatório médico, eu acho que vem muito nesse sentido, sabe? Que a Educação Especial mudou é porque nossos alunos com deficiência estão procurando a escola né? Eles estão matriculados então a escola também tem que estar preparada para eles, né? Então, a gente busca que o profissional de apoio e aí também com essa demora a gente também fica estagnado porque também vai precisar dele para evolução desse avanço, vai ter aqueles casos que não vão ter necessidade, mas vão ter aqueles casos que sem o apoio vai ser difícil o professor trabalhar sem escala, aí fica sempre nessa situação.</p>
P4	<p>A realidade da Educação né, especial, quando ela chegou e trouxe essa, essa humanização para eles né? Porque a gente sabe que não tinha né, antes, a gente via. Eu ainda conheci algumas pessoas que tinham necessidades especiais né, lá atrás e, todo mundo olhava assim como se fosse um bichinho, né? Então se não tivesse essas unidades, se não tivesse esse, esse trabalho com as pessoas, seria, eu acho, que seria muito pior para eles né? Porque quando a gente tá num serviço desse a gente pensa neles né? Como é que tá, como eles estão recebendo esse serviço, acho que o mínimo possível que eles estejam já ajuda muito para eles, assim muda, deve mudar alguma coisa na vida deles.</p>
P5	<p>O meu conceito de Educação Especial seria aquela educação, tipo, ofertada na sala de recursos. Na minha cabeça é isso. Educação Especial é quando você separa um grupo de meninos especiais e você tem algo ali só pra eles, separados dos demais. Educação Especial são os meninos trabalhados separadamente, só eles, como era antigamente.</p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P6	<p>É, hoje ainda é, infelizmente a inclusão, não em termos de regional, eu tô falando de escola onde tudo acontece ainda é sala de recurso e não meu aluno né? Infelizmente ainda predomina, não vou dizer que são todas as escolas mas, é, essa questão de não “eu tenho um aluno no quarto ano, ele tem síndrome e ele é meu aluno, então eu vou fazer um planejamento, vou procurar o professor da sala de recurso ou vou acatar o apoio do professor da sala de recurso para fazer uma adaptação curricular” enfim, infelizmente tem essa questão, essa questão da cultura ainda não está firmada entre os nossos pares, outra questão é algumas situações de alunos que precisam de apoio e nem sempre nós temos. Deixa eu dar um exemplo: “o aluno que tem um distúrbio, numa tarde ele agrediu 11 coleguinhas, todas meninas menores que ele, então esse aluno, ele tem que ficar, ele tem que continuar matriculado, outro, autismo severo, esse aluno, um aluno que é, tinha um comportamento, tinha não, ele ainda tem, tem, só para ter uma ideia, essa família predestinada porque o primeiro filho, o menino com problema tetraplégico, o segundo autista, um autista severo, esse com autismo severo, infelizmente no vacilo da mãe ele tocou fogo e a mãe, ele tocou fogo na casa e a mãe não conseguia tirar o filho mais velho então, esse aluno na escola ele corria, ele colocava a cabeça dele dentro do vaso sanitário então assim, tem inclusão e tem”, eu, eu agora com vocês que são pesquisadores na área talvez tenha situações e situações que nesse momento é, ele precisa de um outro tipo de atendimento, não que seja em forma de gueto ou isolamento, não é isso, mas no ensino regular esse aluno não vai ser acrescentado, ele vai ser deixado ou na biblioteca, ou na sala de recurso, então isso para mim não é inclusão, não é inclusão, então a gente ainda nos falta apropriação e legislação assim também, mais definidas.</p>
P7	<p>Mas pra Educação Especial, cada deficiência tem uma particularidade. Então tem aqueles que realmente podem ficar no grupo, na sala de aula participando e já tem outros que infelizmente tem suas dificuldades, como na paralisia cerebral. Aí a criança tá onde? Parada, numa cadeira. Então tem que ter uma atenção maior. Eu acredito que a inclusão vai melhorar, com fé em Deus, mas tem essa dificuldade. Um especial que tem (...), um cego, um surdo, dependendo, a pessoa vai trabalhando. Mas tem outros casos (...), tem um intérprete também na sala que trabalha a criança.</p>
P8	<p>Então, só em 2019, que eu vou fazer um curso, uma pós-graduação, não é? Para começar a fazer em Educação Especial, porque se quando surgir alguma vaga né, para sala de recursos, eu já tenho já a formação né, a pós-graduação, que eu não tinha nenhum curso na área.</p>
P9	<p>É muito importante, então assim, a minha concepção, que eu penso que deveria ter um outro, porque como você tem conhecimento a fila é enorme, e como eu estava dizendo, não é que os alunos não estão incluídos, tenho que estar no ensino regular, mas têm muitos que não têm mesmo condições. Eu já tive conhecimento, já que, como já citei, eu consegui né, avaliando para lá, porque realmente não tem condição de estar numa turma regular, pelo grau de comprometimento que ele tem.</p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P11	Não é somente o professor de sala de recursos que faz a educação, a Educação Especial. A Educação Especial não se resume a sala de recursos, sala de recursos é parte integrante da Educação Especial, o profissional de apoio escolar I, o profissional de apoio escolar II, os tradutores intérpretes de Libras, os instrutores de Libras que estão chegando, eles são parte integrante desse processo de Educação Especial, na perspectiva de inclusão, assim como os professores do ensino regular, que são extremamente importantes nesse processo de inclusão dos alunos do ensino regular e as nossas equipes diretivas e todas as pessoas que estão lá nas escolas. É o nosso objetivo enquanto rede estadual de ensino, é a gente ampliar mesmo a Educação Especial ou conhecimento sobre educação, é a gente dá condições técnicas, condições de conhecimento, para que as redes municipais também consigam operacionalizar a sua Educação Especial, da melhor forma possível, oportunizando não somente o acesso, mas o acesso à sala de recursos, o acesso ao ensino regular, mas também oportunizando desenvolvimento a esses meninos.
P12	A nossa percepção de Educação Especial é essa, ela é especial, ela precisa de um olhar especial, então é, nesse momento nós estamos passando por uma reforma estrutural né? Eu entendo que é Educação Especial, existe uma afetividade com efetividade né? Se nós tivermos um olhar para o aluno com deficiência, se nós tivermos uma criatividade pedagógica instrumental de atendimento do aluno com deficiência, eu tenho toda e qualquer, para qualquer outro tipo de aluno, então eu acho que a Educação Especial quando o professor ele, ele cria a excelência, ele gera, ele torna uma excelência, eu acho que é Educação Especial, ela me traz, é um desafio, é uma escolha minha né? É uma escolha mesmo, então eu estou muito mais feliz diante de tantos desafios. Mas também de compreender que é possível, é possível, é possível, é possível, é possível.

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

A construção do quadro 02 como um dos suportes para a análise das categorias evidenciou a partir das vozes dos sujeitos, o entendimento acerca da Educação Especial daqueles que estão à frente nas diretorias regionais da referida pasta, como também dos Serviços de Educação Especial do Estado. Para se chegar aos resultados obtidos e assim responder ao propósito almejado por esta pesquisa, Bardin (2011) expõe:

As raízes da análise são diversas, heterogêneas, e vários campos de pesquisas e práticas se desenvolveram independentemente – e continuam a coexistir – sem relação entre si. [...] Como escreve Lacan: “Qualquer discurso pode ser alinhado nas várias pautas de uma partitura.” E várias chaves podem servir para ouvir a música de múltiplas vozes que brota de seres humanos que comunicam (BARDIN, 2011, p. 275-276).

Sendo assim, na análise da categoria “Educação Especial”, P1 traz que o envolvimento com a área partiu do seu olhar sensibilizado *“eu não tinha nenhum curso na área e, na verdade, eu apenas tinha me interessado em começar um curso de Libras, né?”* Porque sempre foi uma área que eu olhei bem de longe, mas sempre olhei com muito carinho para Educação Especial; e a partir daí sua trajetória foi sendo construída e hoje responde por uma diretoria na função de técnico (a) da Educação Especial onde enfatiza *“mas, de início, foi bem difícil e, até hoje, é difícil porque é uma pasta que tem muitas particularidades e muitas demandas, mas, da mesma forma que é difícil, é também é... como é que eu posso dizer... gratificante! A gente é pego pelo coração mesmo!”*

P2, sobre a educação especial, enfatiza:

gosto e se você me perguntar porque você gosta, se capacitou para essa questão da educação especial e da Educação Inclusiva, eu tenho um irmão com deficiência e quando a gente tem, sente. A gente vê isso com maior sensibilidade sempre.” (P2).

Nas falas postas, percebe-se que mesmo por caminhos diferentes existe nos sujeitos a questão da educação humanizada, onde o desejo de aprender, conhecer e construir conhecimentos estão presentes.

Já P3 aponta as mudanças ocorridas, ao tempo que coloca a resistência por parte de muitos profissionais no trabalho com alunos e alunas em situação de deficiência, seja por desconhecimento ou discursos já prontos, constituídos em uma sociedade que discrimina e rejeita a diversidade, assim elenca que *“a Educação Especial ela vem mudando com o tempo, mas, é, ainda a gente, a gente encontra muitos entraves, né? Seja com o professor, seja com a equipe diretiva, né?”* As vozes dos sujeitos entrevistados alinham-se dentro das suas realidades educacionais colocando para o leitor reflexões substanciais a respeito da temática em debate. Na fala de P4,

(...) a realidade da Educação Especial, quando ela chegou e trouxe essa, essa humanização para eles, né? Porque a gente sabe que não tinha, né? Antes, a gente via. Eu ainda conheci algumas pessoas que tinham necessidades especiais, né, lá atrás e, todo mundo olhava assim, como se fosse um bichinho, né? (P4)

Infelizmente, a humanização posta precisa criar raízes, muito avançou no olhar, mas o fazer continua em dívida para com as pessoas em situação de deficiência, uma questão ainda viva que é não enxergar no outro as competências e habilidades, o tratamento de inferioridade, onde nega-se a pessoa e evidencia o que lhe falta. Essa fala nos remete a Foucault (2010, p. 49): “o indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc. Esse contexto, portanto, é que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido.”

P5 traz corretamente o conceito na íntegra do que a Política da Educação Especial de 30 de setembro de 2020 tinha como proposta, um desserviço na luta da Educação Inclusiva, assim enfatiza:

O meu conceito de Educação Especial seria aquela educação, tipo, ofertada na sala de recursos. Na minha cabeça, é isso. Educação Especial é quando você separa um grupo de meninos especiais e você tem algo ali, só pra eles, separados dos demais. Educação Especial são os meninos trabalhados separadamente, só eles, como era antigamente.

Como a voz deixa evidente “antigamente”, hoje prezamos por uma Educação Inclusiva, com equidade e qualidade para todos e todas assegurada na LBI (2015), artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o

máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 32).

Sobre os direitos adquiridos em tantos anos de lutas, a voz de P6 evidencia inquietude e angústia porque são situações vivenciadas em muitas escolas estaduais sobre a relação entre Educação Especial e Educação Inclusiva, pontos que precisam de reflexões, apoios em todos os sentidos, formação continuada que traremos adiante e olhares que alcancem os chãos das escolas, a realidade diária de muitos dos profissionais da educação, assim, pontua:

Deixa eu dar um exemplo: 'o aluno que tem um distúrbio, numa tarde ele agrediu 11 coleguinhas, todas meninas menores que ele, então esse aluno, ele tem que ficar, ele tem que continuar matriculado, outro, autismo severo, esse aluno, um aluno que é, tinha um comportamento, tinha não, ele ainda tem, tem, só para ter uma ideia, essa família predestinada porque o primeiro filho, o menino com problema tetraplégico, o segundo autista, um autista severo, esse com autismo severo, infelizmente no vacilo da mãe ele tocou fogo e a mãe, ele tocou fogo na casa e a mãe não conseguia tirar o filho mais velho então, esse aluno na escola ele corria, ele colocava a cabeça dele dentro do vaso sanitário então assim, tem inclusão e tem', eu, eu agora com vocês que são pesquisadores na área talvez tenha situações e situações que nesse momento é, ele precisa de um outro tipo de atendimento, não que seja em forma de gueto ou isolamento, não é isso, mas no ensino regular esse aluno não vai ser acrescentado, ele vai ser deixado ou na biblioteca, ou na sala de recurso, então isso para mim não é inclusão, não é inclusão, então a gente ainda nos falta apropriação e legislação assim também, mais definidas (P6).

Por meio de exemplos, P6 trouxe suas reflexões nas entrelinhas do seu entendimento a respeito da Educação Especial e da Educação

Inclusiva, com o propósito do vislumbre de melhorias diante de tantas situações encontradas em escolas.

P7 faz um paralelo entre a Educação Especial com suas individualidades no processo inclusivo onde traz:

Mas pra Educação Especial, cada deficiência tem uma particularidade. Então tem aqueles que realmente podem ficar no grupo, na sala de aula participando e já tem outros que infelizmente tem suas dificuldades, como na paralisia cerebral. Aí a criança tá onde? Parada, numa cadeira. Então tem que ter uma atenção maior. Eu acredito que a inclusão vai melhorar, com fé em Deus, mas tem essa dificuldade. Um especial que tem (...), um cego, um surdo, dependendo, a pessoa vai trabalhando. Mas tem outros casos (...), tem um intérprete também na sala que trabalha a criança (P7).

O relato em tela, mesmo em século diferente onde mudanças são percebidas, avanços científicos com prognósticos positivos, infelizmente ainda segue sob a ótica de Foucault (2010) onde expõe:

Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão (FOUCAULT, 2010, p. 38).

Sobre a Educação Especial, P8 relata o desconhecimento e o porquê da busca por uma especialização na área quando afirma:

Então... Só em 2019, que eu vou fazer um curso, uma pós-graduação, não, é? Para começar a fazer em Educação Especial porque se quando surgir alguma vaga, né, para sala de recursos, eu já tenho

já a formação, né, a pós-graduação, que eu não tinha nenhum curso na área. (P8).

A voz acima aponta as fragilidades persistentes nos currículos acadêmicos quando se trata de conhecer e entender a dinâmica da educação das pessoas em situação de deficiência, buscada quando se tem objetivos pessoais ou quando a pessoa em situação de deficiência adentra as portas das salas de aula. “Os resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos” nas categorias, posta por Bardin (2011, p. 150) evidencia a pertinência dos resultados nas vozes dos sujeitos.

Assim, P9 traz sobre o seu entendimento a possibilidade de outros centros de Educação Especial no Estado de Sergipe, como a necessidade de um outro em Aracaju em virtude da demanda de alunos e alunas com deficiência de alto comprometimento e pontua:

*É muito importante! Então, assim, a minha concepção, que eu penso que deveria ter um outro, porque como você tem conhecimento a fila é enorme, e como eu estava dizendo, não é que os alunos não estão incluídos, tenho que *estar no ensino regular, mas têm muitos que não têm mesmo condições. Eu já tive conhecimento, já que, como já citei, eu consegui né, avaliando para lá, porque realmente não tem condição de estar numa turma regular, pelo grau de comprometimento que ele tem* (P9).*

P11 traz a Educação Especial na sua amplitude e evidencia a necessidade da rede de apoio para o desenvolvimento da aprendizagem das pessoas em situação de deficiência, assim como a importância dos diversos segmentos na operacionalização de uma educação para todos e com todos, com isso evidencia:

Não é somente o professor de sala de recursos que faz a educação, a Educação Especial. A Educação Especial não se resume a sala de recursos, sala de recursos é parte integrante da Educação Especial, o

profissional de apoio escolar I², o profissional de apoio escolar IP, os tradutores e intérpretes de Libras, os instrutores de Libras que estão chegando, eles são parte integrante desse processo de Educação Especial, na perspectiva de inclusão, assim como os professores do ensino regular, que são extremamente importantes nesse processo de

-
- 2 Na rede estadual de ensino de Sergipe, as atividades desenvolvidas pelo profissional de Apoio Escolar I compreendem: prestar atendimento aos alunos e alunas público-alvo da Educação Especial, que necessitem de apoio no âmbito da alimentação, higiene, locomoção e atuação em todas as atividades escolares nos Ensinos Fundamental e Médio, sendo elas: acompanhar e auxiliar o(a) aluno(a) nas atividades rotineiras cuidando para que ele tenha suas necessidades básicas (fisiológicas, higiene e afetivas) satisfeitas, sempre que necessário; atuar como elo entre aluno(a), família e equipe escolar; auxiliar na locomoção do(a) aluno(a); comunicar a equipe da unidade educacional sobre quaisquer alterações de comportamento do(a) aluno(a); acompanhar o(a) aluno(a) na hora do intervalo e no seu embarque e desembarque do transporte.
 - 3 Na rede estadual de ensino de Sergipe, as atividades desenvolvidas pelo profissional de Apoio Escolar II compreendem: prestar atendimento aos alunos e alunas público-alvo da Educação Especial, nos Ensinos Fundamental e Médio, que não realizam atividades pedagógicas com independência, conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência. Participar da elaboração da proposta pedagógica da unidade educacional de lotação; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da unidade educacional; zelar pela aprendizagem de alunos e alunas; cumprir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; elaborar com o(a) professor(a) regente e professor(a) da sala de recursos multifuncionais(quando houver) o Plano de Ensino Individualizado contemplando as devidas flexibilizações, de acordo com as especificidades do(a) aluno(a), níveis das habilidades de cada objeto de conhecimento, metodologias de ensino e instrumentos de avaliação, o uso recursos pedagógicos e ou de tecnologia assistiva. Utilizar o Instrumento de Registro de Atividades do Apoio Escolar II, sua avaliação sistemática e Relatórios, semestral e final, de Avaliação e Terminalidade, descrevendo os avanços na aprendizagem global do(a) aluno(a); Manter contato permanente com os responsáveis pelo(a) aluno(a), orientando-os quanto a evolução e ou dificuldades apresentadas no âmbito escolar; utilizar o Guia de atuação dos profissionais de Apoio Escolar II, para colher informações complementares que possam influenciar no desenvolvimento educacional do(a) aluno(a); Trabalhar de forma colaborativa com o(a) professor(a) de sala de recursos multifuncionais-SRM, caso o(a) aluno(a) receba o Atendimento Educacional Especializado na SRM; auxiliar o(a) aluno(a) na sala de aula, nas atividades pedagógicas (produção de materiais pedagógicos, aplicação de avaliação, realização de atividades da aprendizagem); promover a inclusão do(a) aluno(a) no âmbito da sala de aula e demais espaços da escola; zelar pelo desenvolvimento do(a) aluno(a).

inclusão dos alunos do ensino regular e as nossas equipes diretivas e todas as pessoas que estão lá nas escolas. É o nosso objetivo enquanto rede estadual de ensino, é a gente ampliar mesmo a Educação Especial ou conhecimento sobre educação, é a gente dá condições técnicas, condições de conhecimento, para que as redes municipais também consigam operacionalizar a sua Educação Especial, da melhor forma possível, oportunizando não somente o acesso, mas o acesso à sala de recursos, o acesso ao ensino regular, mas também oportunizando desenvolvimento a esses meninos (P11).

Percebe-se na voz o engajamento para que os objetivos pensados, estruturados e direcionados para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva realmente alcance a todos, no entanto, as políticas públicas educacionais precisam de efetividade com eficácia, de múltiplos olhares direcionados as especificidades de cada regional, pois assim como os alunos e alunas público-alvo da Educação Especial têm suas particularidades, o mesmo acontece com as regionais e tudo que a envolve.

A última voz da categoria em análise, P12 aborda pontos que são necessários para a efetivação da educação Especial, além dos já mencionados, assim:

A nossa percepção de Educação Especial é essa, ela é especial, ela precisa de um olhar especial, então é, nesse momento nós estamos passando por uma reforma estrutural né? Eu entendo que é educação Especial, existe uma afetividade com efetividade né? Se nós tivermos um olhar para o aluno com deficiência, se nós tivermos uma criatividade pedagógica instrumental de atendimento do aluno com deficiência, eu tenho toda e qualquer, para qualquer outro tipo de aluno, então eu acho que a educação Especial quando o professor ele, ele cria a excelência, ele gera, ele torna uma excelência, eu acho que é Educação Especial, ela me traz, é um desafio, é uma escolha minha né? É uma escolha mesmo, então eu estou muito mais feliz diante de tantos desafios. Mas também de compreender que é possível, é possível, é possível, é possível (P12).

As significações depreendidas nas vozes dos sujeitos sobre a Educação Especial apontaram lacunas e fragilidades no processo de implementação na rede estadual de ensino, ao tempo que foi constatado que a efetivação é possível, desde que haja um empenho mais consistente das políticas públicas educacionais, com olhares específicos, visto que a diversidade e suas diferenças é fato e com necessidades locais, culturais e estruturais.

Dos sujeitos envolvidos, observou-se que quase 100% (cem por cento) acreditam na efetividade, no entanto, precisam do fortalecimento da rede de apoio com trabalhos direcionados para as necessidades específicas da regional, assim como os serviços precisam, pois cada um (a) tem a sua própria história dentro da história da Educação Especial. E como posto na última tela, com a afetividade, a criatividade pedagógica, o enfrentamento dos desafios com coerência, além de também ser uma escolha profissional pessoal, a educação especial “é possível, é possível, é possível!”, conforme assevera, esperançosamente, P12.

3.3.2. Emergência da categoria Educação Inclusiva no conteúdo das entrevistas

Os significados de Educação Inclusiva emergiram tanto da pergunta sobre como o sujeito entrevistado concebe a categoria em pauta quanto de outras questões que remetiam às concepções de inclusão de forma intrínseca. Desse modo, os significados de Educação Inclusiva manifestam-se presentes nas unidades de registro (excertos das transcrições) referentes às falas de todos os sujeitos participantes, com exceção de P9 que não trouxe de forma evidente o significado buscado em sua fala. As significações depreendidas das unidades de registro estão apresentadas no quadro 03.

Quadro 03—Significados de Educação Inclusiva nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<p><i>Começa tudo pelo respeito ao próximo, por eu me colocar na pele do outro e para algumas pessoas isso é muito é, vamos dizer, muito difícil! Muita gente não se coloca no lugar do outro porque quando eu trato um pai ou uma mãe com austeridade, com uma falta de educação, muitas vezes eu não estou me colocando no lugar, né? Então, eu acho que tudo é muito simples, não é nada complicado, né? Não é nada complicado! Agora eu lembrei de Jesus porque Ele nos ensinou que o reino de Deus, assim como todas as coisas certas, não tem nada de complicado, é simples demais! Mas, por ser simples, as pessoas acham que não tem obrigação de fazer e temos! Quando eu trato uma mãe bem, quando eu arranjo uma vaga para o aluno, quando eu atendo aquela família, eu não tô fazendo favor, eu tô simplesmente fazendo a minha obrigação, não só como profissional, mas como gente, como pessoa, então é simples! O que falta é a gente decidir fazer; o que falta é a gente se colocar no lugar, respeitar; o que falta, realmente, é o amor ao próximo! É bem simples assim porque se eu sou um professor regular, por exemplo, [não posso pensar] “ah, eu não tenho formação, ninguém nunca me ensinou na faculdade como adaptar uma tarefa para um aluno”. Ora, mas eu não perdi a capacidade de aprender, né? “Ah, eu não sei lidar com um autista.” “Sim, mas quem não sabe aprende, né? (...) Quando a gente recebe um especial, eu não sou obrigada a saber, eu não culpabilizo pessoas que não têm essa informação, ninguém é obrigado a ter todas as informações, mas eu tenho uma obrigação de ser aberta para aprender, essa é a minha obrigação! Quando eu me encontro com um surdo, eu me sinto em falta com ele porque eu comecei o curso de Libras e não terminei, só fiz um módulo e não sei me comunicar, né? Só sei algumas coisinhas pescadas (risos). Então, não é ele o faltoso, sou eu que estou em falta. Eu me sinto em falta, eu me sinto até um pouco envergonhada porque se eu sou falante, sou ouvinte, sou eu quem tenho que saber me comunicar com ele, é minha obrigação. Então eu acho que Educação Inclusiva é bem nesse caminho, né? As coisas são simples, mas precisa haver decisão e respeito, sensibilidade, amor pelo próximo e, unido a isso investimento também nas políticas públicas porque não adianta... É, adianta, mas não... Não gera, vamos dizer assim, um desenvolvimento legal se quem tá lá em cima também não me manda profissionais, não me dá um suporte.</i></p>
P2	<p><i>Olha, esse processo de inclusão, a partir do momento que a gente passou por um processo tão dificultoso que é essa questão pandêmica, quando eu vi o profissional de apoio trabalhando com o aluno de forma igualitária, como ele [o aluno] também receber esse atendimento do seu professor regular, então, para mim, já é um processo de inclusão muito, muito válido, né? De forma presencial, onde esse aluno tem direito a esse apoio escolar que fica ao seu lado, dependendo da sua deficiência, a trabalhar essa parte, essa prática pedagógica, também, para mim, é um avanço dessa inclusão, dessa necessidade que temos. Lógico que a gente precisa de um olhar mais criterioso acerca de certos materiais didáticos que venham a favorecer, mas isso são coisas, assim, que a gente busca. A gente tenta conscientizar o gestor, o professor da sala regular que precisa entender que ele precisa se capacitar para tá atendendo também essa criança porque a inclusão também vai acontecer desde a sala regular, né, e a criança necessita desse olhar de todos. Como eu disse no início, a inclusão acontece quando todos abraçam a causa!</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P3	<p><i>Quando eu iniciei realmente na Educação Especial, eu já vinha com essa ideia [de Educação Inclusiva] sem antes muito falar sobre a Educação Inclusiva. Mas, eu acho que pela minha própria profissão, é ter essa perspectiva, de que a gente não vai ter só os problemas da escola, não está só ligado aos alunos com deficiência, né? O problema da escola, hoje, é não trabalhar com a diversidade de maneira geral; é de ver aquele aluno como um todo que tem seus problemas; é de ver a situação do negro, daquele aluno que é homossexual. Então, tem outros problemas, não só na Educação Especial, né? A Educação Especial só coloca no sentido de ser só o aluno com deficiência, mas e o restante? E as doenças que não são vistas como deficiência que a gente tem que trabalhar de maneira diferenciada, né? E muitas outras... dislexia, discalculia... se não são alunos com deficiência, mas são alunos que vão ter dificuldade de aprendizagem, então eu acho que a Educação Inclusiva vem nessa perspectiva e que é necessária.</i></p>
P4	<p><i>Eu acho que uma [Educação Inclusiva] ajuda muito a outra [Educação Especial]. Eu acho que não deve a gente discriminar, assim, separadamente [a Educação Inclusiva e a Educação Especial], né? Um exemplo: um aluno que tem múltiplas deficiências, eu não posso separar ele, posso ir às duas [Educação Inclusiva e Educação Especial], né? Às vezes, uma pertence a uma coisa e outra a outra, mas eles têm as duas e eu tenho que trabalhar de acordo ali com as duas. Eu acho assim, que a gente deve acolher, atender, independente dessas nomenclaturas. Às vezes, a gente tem uma nomenclatura para as coisas, mas a gente não vê muita diferença. Quando você tá lá com um aluno é diferente, né? E quem precisa do atendimento é ele, quem precisa daquele momento de atenção e de dar de respeito mesmo é ele! Às vezes, a gente divide, né, e muitas vezes não ajuda ao aluno que é quem vai receber o serviço.</i></p>
P5	<p>Educação Inclusiva, na minha cabeça, na minha concepção, é quando você trabalha esses meninos no meio dos outros. No caso, a sala de inclusão que a gente chama de sala regular. Pra mim é isso. A Educação Inclusiva pressupõe esse ajuntamento de meninos especiais com os que não são, é... digamos, especiais. Não sei se tô certo...</p>
P6	<p><i>A inclusão, para mim, é um divisor de águas da vida dessas pessoas [com deficiência], é de resgate, é de cidadania. Porque mesmo assim, a gente vê é os ganhos e é, assim, fantástico! Então, apesar de a gente tá aqui, ter conversado, termos colocados algumas dificuldades acompanhando a trajetória desses alunos, é, assim, esplêndido! Então eu digo assim, que é um resgate de cidadania! A inclusão se torna até de humanidade mesmo com o ser humano porque há pouco, um aluno, a menina que tem síndrome, ela mal parava para escutar e a semana passada tive contato com apoio escolar e [o profissional do apoio escolar] disse: "ela já tá escrevendo o nome dela!" Quer dizer, lógico, ela tá, ela ainda não tá alfabetizada quando fala escrevendo, mas a mãe, a preocupação da mãe era o que? Que queria deixar a filha preparada para viver só porque quando ela morrer, como é que ela vai ficar? Então olha o ganho para essa menina que há um ano atrás nem escutava a gente! Então isso se deu de que forma? E olhe que o apoio escolar tá pulando a cerca porque não pode ser no presencial na escola [devido à pandemia], mas ela vai na casa da menina duas vezes na semana. E aí a gente pode fazer isso... um aluno que tenha problemas mentais, mas, no entanto, foi através da escola que essa família foi orientada, que buscou a rede de proteção, então passou a tomar medicação... Então esse menino estabilizou e ele tá terminando a Educação Básica dele! Então esse é um resgate! Para mim, a inclusão é um resgate de cidadania mesmo!</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P7	<p>Inclusão é a criança estar no meio das outras. Eu tenho essa visão. Realmente, a inclusão tem que estar no meio das outras, dos coleguinhas, pra ter um afeto maior com as pessoas. (...) Eu acredito que a inclusão vai melhorar, com fé em Deus! Mas tem essa dificuldade: um especial que tem deficiência física, um cego, um surdo... Dependendo, a pessoa vai trabalhando..., mas tem outros casos... tem um intérprete também na sala que trabalha a criança.</p>
P8	<p><i>Rapaz... Tem vários aspectos, vários fatores para [a educação] ser inclusiva. Nós deveríamos ter escolas bem adaptadas para receber todos esses alunos. Então, assim... não adianta querer fazer educação [inclusiva] para uma escola que é apropriada, que foi pensada para ser uma escola para alunos do ensino regular que não são especiais. Você quer colocar esses alunos em uma escola que não foi pensada para eles, entendeu? Então, tem que se pensar também numa cultura de escola, de prédio que atenda melhor também esses alunos da Educação Especial, que, a partir daí, eles vão também se sentir mais à vontade nesse espaço. E também essa inclusão tem que partir de todos nós, não só da escola, mas também da comunidade escolar! A comunidade escolar tem que abraçar essa causa de inclusão, esse trabalho que tem que ser feito lá no chão na escola, tanto com a direção da escola, coordenador da escola, porteiro, merendeiro... Todos tem que ter a conscientização que não basta apenas um ou dois tentar fazer essa inclusão. Então, nós temos que ser também mediadores dessa inclusão. Então, fazer isso lá no chão da escola primeiro, certo? Então esse trabalho tem que ser um trabalho conjunto, de todos nós, não é só de um ou de outro ou só da sala de reforço, são todos que fazem parte da comunidade escolar que tem que pensar que a inclusão tem que partir de cada um de nós. E, assim, eu acredito que com prédios bem adaptados, bem equipados e com esse trabalho de conscientização lá na escola, dentro da escola, com alunos, professores e profissionais que lá trabalham, sim, essa concepção Educação Especial com inclusão, ela pode vir a melhorar sim. E também incluir no projeto pedagógico da escola essa inclusão, não deixar de fora. Todo trabalho de escola inicia-se com o projeto político pedagógico, então, tem que incluir no projeto político da escola a inclusão desses alunos; esse trabalho que venha ser feito por eles e que vai almejar um resultado positivo mais adiante.</i></p>
P10	<p>Eu tenho defendido na minha fala que para a Educação Inclusiva alavancar, de fato, a sociedade precisa entender é que a Educação Especial é Educação Inclusiva e que ela é importante, ela é fato! Está no nosso convívio diário e ela precisa ser entendida como um todo.</p>
P11	<p><i>Educação inclusiva é algo mais abrangente, envolve a inclusão não só da pessoa com deficiência, do público da Educação Especial, envolve outros tipos de inclusão também e aí, nas discussões que nós tivemos, ficou claro para a gente que o Serviço de Educação Inclusiva, ele tem como público unicamente o público da Educação Especial, certo? É importante a gente deixar claro isso, o nosso público é o público da Educação Especial. Aí você pode perguntar sobre as outras questões de inclusão. Nós temos, mas nós temos outros departamentos na Secretaria. Nós temos, por exemplo, o Serviço de Educação Indígena, Quilombola, do Campo para resolver essas questões, entendeu? Lá dentro do Secad [Serviço de Educação no Campo e Diversidade], nós temos também a questão da educação ambiental. Aqui nós temos setores que respondem sobre a questão da diversidade dentro da escola, entendeu? Então, é importante deixar claro para vocês que o Serviço de Educação Inclusiva do Departamento de Educação tem como público, o público da Educação Especial.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P12	<p>[Educação Inclusiva] é uma educação que seja... que ela consiga atender às especificidades de cada ser humano e isso ultrapassa desde as deficiências ou não. Então eu consigo compreender que a educação ela é um direito fundamental e esse direito precisa ser respeitado a partir do momento que eu tô trabalhando com aprendizagem. E aí eu entendo que até o conceito de aprender precisa ir além do cartesianismo, né? Dessa escola que aprende Português e Matemática e não é só isso porque quando a gente traz dentro do caminho da Educação Especial, o Português e Matemática, para alguns não faz sentido, como não faz sentido para mim Matemática, para a minha vida a Matemática. Eu sei para mim o que eu quero, né? Mas, assim que essa escola invista e potencialize e visualize nas Artes, visualize em outros campos que fogem desse caminho estruturante conteudista dessa organização curricular bastante violenta em alguns casos, né? – Não quero dizer que Português e Matemática não é importante, pelo contrário, é de suma importância – Então, eu desejo que essa escola, essa educação atenda o mínimo. E o mínimo é essa liberdade de ir e vir porque a escola é um ambiente bastante legal, bastante importante para o aluno. E mais importante para a família – eu não sei se é, mas eu acho que é – porque quando se fala da mãe, essa mãe tem esse amor que sobressai, então é muito mais importante para a mãe, para essa família e aí a gente vai desconstruindo o padrão histórico posto em cartaz, do [aluno] que não sabe nada, do coitadinho... É esse o lugar da inclusão que eu acredito.</p>

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

Os excertos destacados desvelam que os significados que os sujeitos participantes têm acerca da Educação Inclusiva são semelhantes no que concerne ao seu entendimento como um valor a ser alcançado e um lugar a ser demarcado e ocupado no processo educacional. No entanto, as unidades de significação presentes no conteúdo transcrito apontam elementos que denotam diferenciações quanto a alguns aspectos da compreensão do que vem a ser Educação Inclusiva.

No discurso de P1, as unidades de significação evidenciadas trazem a Educação Inclusiva como respeito, empatia, ensinamento cristão, direito e processo formativo. Refletindo a história da educação brasileira, torna-se possível compreender a presença de tais unidades na fala do entrevistado, pois, a educação brasileira, desde os tempos da colonização, é “um projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2004, p. 37). Sob essa perspectiva, as premissas educacionais de nosso país, desde os tempos da ação jesuíta, promovem a exclusão dos sujeitos que não se adaptam à homogenei-

zação advinda da colonização como *modus operandi* de manutenção do *status quo*, sem contar com a institucionalização excludente decorrente do ensino formal, elitizado e destinado aos detentores de capital durante o Império e de modo velado após a República.

Desde a promulgação da primeira Constituição brasileira, em 1824, a educação é assegurada como um direito civil inviolável, devendo ser ofertada de forma gratuita. Porém, ao partir do pressuposto de que todos têm os mesmos direitos e que estes devem ser assegurados da mesma forma e de que todos aprendem da mesma forma e, por isso, devem ser formados e aptos para exercer os mesmos deveres em uma sociedade injusta e desigual, apresenta-se como um projeto elitista, homogeneizador e excludente fundamentado na falácia da igualdade.

Como denunciava Darcy Ribeiro (2018), o caráter seletivo da educação brasileira a serviço do sistema econômico faz com que a criança pobre seja discriminada e vista como “sem futuro” para aprender, tornando a escola em um espaço antipopular. Máxima identificada também no contexto das pessoas com deficiência que, por não atenderem aos anseios do mercado, sequer eram consideradas como capazes de aprender. Nesse projeto, os sujeitos que apresentam diferenças socioeconômicas e/ou de aprendizagem necessitam da implantação de políticas públicas fundadas em equidade e justiça social e não em falsas expectativas de igualdade que renegam e hostilizam as verdadeiras necessidades da educação.

Em meio a esse contexto, a educação da pessoa com deficiência emerge como uma ação assistencialista em um Estado marcado pelo assistencialismo presente em políticas públicas que destinam aos sujeitos a condição de beneficiários de uma cidadania assistida que, na verdade, se configura como uma não-cidadania à medida que os cidadãos são levados a abdicar da autonomia e da garantia digna dos direitos em prol do recebimento de auxílios e favores carregados de humilhação e violação da dignidade por não serem subsídios que

representam condições de mudança da condição de assistência, mas sim mantenedores da condição de subalternidade (DEMO, 2002). Como afirmam Selau, Kronbauer e Pereira (2010),

O assistencialismo, implícito no impulso de ‘querer ajudar o outro’, muitas vezes, é erroneamente associado à educação inclusiva. A visão assistencialista não concebe a relação com a pessoa com deficiência como uma via de mão dupla, e sim como um ‘dar de si’ ao outro, considerado menos capaz ou menos válido (SELAU, KRONBAUER E PEREIRA, 2010, p. 04).

Essa visão assistencialista, por sua vez, decorre da influência das concepções advindas do Cristianismo em torno da deficiência. Strelhow (2018) explica que foi por intermédio da religião que as pessoas com deficiência deixaram de ser rejeitadas e abandonadas, pois, a Igreja passou a utilizar o discurso de que os deficientes também são “filhos de Deus” e, desta feita, são a personificação da vontade divina sob a forma de pessoas especiais e anjos de luz. Todavia, do ponto de vista da vida social, o que se observava e que ainda perdura nos dias atuais é a concepção de que as pessoas com deficiência são dignas de caridade e, portanto, dependentes do assistencialismo.

Nesse ínterim, quando P1 significa a Educação Inclusiva como respeito e empatia, valores estes oriundos de ensinamentos religiosos, demonstra indícios de que sua concepção sobre o tema remete ao assistencialismo e à caridade. Esse discurso traz à baila uma categoria emergente: a Educação Inclusiva assistencialista. Essa vertente da Educação Inclusiva, conforme destacam Selau, Kronbauer e Pereira (2010), parte da disposição humanitária que perpassa a docência e, a partir daí, ocupa o espaço que deveria ser destinado ao planejamento e implementação de intervenções pedagógicas amparadas em ações que possam subsidiar que o desenvolvimento dos alunos e alunas com deficiência para dar lugar à função de “ajuda” à pessoa com deficiência.

Essa significação assistencialista também pode ser verificada no discurso de P6, quando se refere à função social da Educação Inclusiva como sendo de resgate à cidadania, mas trazendo a ideia de que o cidadão com deficiência é aquele que necessita de um auxílio, um favor como o exemplificado em que o profissional de apoio, durante as atividades remotas desenvolvidas na pandemia “pulou a cerca” burlando as regras da Secretaria de Educação para “ajudar” uma aluna com deficiência.

Reconhecemos como louvável a atitude em questão, visto que demonstra, de fato, o caráter humanitário dos profissionais da educação. Todavia, não podemos deixar de salientar a necessidade que emerge dessa unidade de registro de significação da Educação Inclusiva em sua perspectiva crítica na qual a inclusão é concebida como um direito e, como tal, deve ser assegurado pelo poder público por meio de um sistema educacional que reconheça o direito à diferença e busque atendê-las em vez de promover a homogeneização dos sujeitos no processo educativo.

Essa concepção de educação crítica embasada pela criticidade aponta para uma segunda categoria emergente: a Educação Inclusiva ético-crítica. Em conformidade com o pensamento de Dussel (2000), a compreensão ético-crítica da educação e da atuação pedagógica vislumbra a inclusão dos sujeitos excluídos – vítimas de um sistema-mundo injusto e desigual – a partir do objetivo de que é preciso que os sujeitos excluídos se reconheçam, antes de tudo, como sujeitos éticos inseridos em um sistema dominante que os conduzem à aceitação do *status quo* que, assumindo a postura ética motivada por uma pulsão solidário-alterativa criadora, se tornam conscientes da exclusão e autônomos na luta contra as práticas excludentes.

A Educação Inclusiva ético-crítica ancora-se em elementos fundantes da dignidade humana como corresponsabilidade solidária, sensibilização e ressignificação da realidade excludente que, de modo irresponsável, “leva a humanidade a um suicídio coletivo” (DUSSEL, 2000, p. 571) que nos mata mesmo quando ainda estamos

vivos à medida aniquila nossas diferenças em defesa da padronização comportamental e social modelada pela educação elitista, meritocrática e homogeneizadora discutida por Mantoan (2004).

Tais elementos se fazem presentes também no discurso de P1 quando remete a Educação Inclusiva a um direito tal qual demonstra P12, bem como nas significações de P2 quando fala de processo e conscientização; de P8 ao abordar ressignificação da escola, responsabilidade e coletividade, sendo esse último valor apontado ainda por P10. A esse respeito, o discurso de P12 elenca ainda a necessidade de observar as diferenças dos sujeitos e de tornar a Educação Inclusiva como um lugar a ser alcançado na sociedade, haja vista o seu reducionismo frente a outras pautas de lutas que se configuram no campo educacional.

Exemplificações desse reducionismo são observadas nas significações de P2, P3, P4, P10 e P11 quando reduzem a Educação Inclusiva a práticas pedagógicas, à Educação Especial e às ações desenvolvidas em espaços formais de ensino, desvelando, desse modo, a categoria emergente denominada Educação Inclusiva formal. Essa categoria pressupõe a Educação Inclusiva como as ações pedagógicas desenvolvidas na modalidade da Educação Especial. Segundo Magalhães e Ruiz (2011), a Educação Inclusiva formal é desenvolvida em consonância com o currículo formal que, por seu turno, é aparelhado por “mecanismos de controle social e de produção/reprodução da hegemonia” (p. 128).

Sob essa óptica, a significação da Educação Inclusiva é restrita à formalidade do currículo explícito que, como mencionado anteriormente, é pensado para atender aos anseios do modelo econômico instaurado na sociedade brasileira e, por conseguinte, para naturalizar a exclusão dos sujeitos que apresentam necessidades educacionais específicas na escola e diferenças fora dela. Com isso, deixa de considerar aspectos fundamentais para a ressignificação da Educação Inclusiva em sua vertente ético-crítica, pois não identifica o espaço escolar como *locus* de conscientização, sensibilização,

corresponsabilidade e despertar do senso crítico e da autonomia em oposição ao aparelhamento disposto no currículo formal.

A perspectiva formal da Educação Inclusiva também engloba, além das práticas pedagógicas, outros elementos que possibilitam a inclusão, como destaca a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva quando define que é preciso assegurar às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

Acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Desse modo, verifica-se que intrínsecos à significação da Educação Inclusiva formal estão envolvidos outros aspectos como formação docente, envolvimento da comunidade, acessibilidade e políticas públicas para que, de fato, a inclusão ocorra nos espaços formais de ensino. Essa constatação abre o leque para refletirmos sobre a complexidade do currículo e a necessidade de ressignificação curricular. Para Bolívar (2019), um currículo inclusivo está para muito além da descrição proposta no documento de matriz curricular, pois o concebe como um campo de enfrentamento à homogeneização devendo estar perpassado, em primeiro lugar, por:

una teoría de la justicia, entendida como equidad y reconocimiento de las diferencias. En segundo lugar, se propone argumentar que un currículum inclusive debe delimitar las

capacidades o competencias clave a asegurar para toda la población (BOLÍVAR, 2019, p. 828).

Ou seja, para que a Educação Inclusiva formal seja efetiva quanto à promoção da inclusão, faz-se necessário pensar um currículo que seja embasado pela Pedagogia das Diferenças, sendo ajustável às diferenças dos sujeitos, pautado em propostas pedagógicas que considerem a heterogeneidade dos contextos sociais e necessidades educacionais e superador da visão simplista da Educação Inclusiva.

Uma Educação Inclusiva simplista é aquela que acredita que cumprir a premissa inicial de matricular todos os discentes em um mesmo espaço escolar é suficiente para promover a inclusão e uma Educação Inclusiva verdadeira. Como afirmam Glat, Pletsch e Fontes (2007), não basta ofertar a matrícula aos alunos e alunas com deficiência, é preciso dar condições para sua permanência e desenvolvimento no processo de aprendizagem a partir das peculiaridades que cada sujeito apresenta.

A emergência da categoria Educação Inclusiva simplista é evidenciada nos discursos de P3, P4, P5 e P7 ao significarem que educação inclusiva é juntar ou agrupar pessoas ocupando o mesmo espaço. Essa compreensão de Educação Inclusiva, além de não contribuir com o compromisso político-social que deve ser pressionado pelas escolas para transformação dos sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos e democratização do conhecimento (OLIVEIRA, 2004), perpetua o “projeto educacional elitista, meritocrático e homogeneizador” (MANTOAN, 2004) da educação brasileira.

À vista dessas significações, percebemos que a Educação Inclusiva é compreendida pelos participantes da pesquisa, em maioria, sob a égide das categorias Educação Inclusiva formal e Educação Inclusiva simplista, havendo também indícios relevantes das categorias Educação Inclusiva assistencialista e Educação Inclusiva ético-crítica, sendo essa última observada em menor escala. Desta feita, urge

a necessidade de investimento por parte da SEDUC-SE em ações que vislumbrem a ressignificação do que vem sendo compreendido por Educação Inclusiva na rede estadual de ensino sergipana com vistas à promoção de uma inclusão verdadeira e balizada pelos princípios ético-críticos que devem ser premissas de toda a educação.

3.3.3. Emergência da categoria Formação Docente no conteúdo das entrevistas

As significações nas falas dos sujeitos entrevistados sobre a Formação Docente revelaram reflexões importantes sobre o processo nas diretorias regionais do Estado, assim como os serviços voltados para o apoio a essas diretorias estão contribuindo na promoção de mais profissionais preparados. Também traz significações que precisam melhorar em vertentes diferenciadas, pois é uma categoria emblemática no processo para uma Educação Inclusiva com equidade e qualidade para todos. O quadro 04 retrata o que cada sujeito expressou a partir das suas experiências pessoais e profissionais.

Quadro 04 – Significados da Formação Docente nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<i>Sim, tem ofertado sim, e, inclusive há pouco tempo, né? Numa parceria com a UFS, com a professora Rita, né? Houve uma formação para os gestores, a equipe gestora e os professores de sala de recursos, mas antes disso, é... a SEDUC-SE..., providencia, assim... cursos. Inclusive, atualmente tá acontecendo um curso para professores de ensino regular, né? É pela plataforma da secretaria, Plataforma Moodle, com professores de ensino regular que tenham alunos especiais, né? Tá acontecendo nesse período e termina agora em agosto [de 2021]. Pois acontece algo assim... é um pouco incoerente nesse sentido porque os professores regulares muitas vezes dizem: 'ah, mas a gente não foi, e não, não fomos orientados, né? A nossa formação não trabalhou a Educação Especial como a gente precisa em sala de aula, né? A gente não viu isso na faculdade, mas precisamos de cursos, precisamos de formação continuada'. Mas quando se oferta a formação continuada, a procura não é tanto assim, né? No entanto, todos os que se inscreveram, graças a Deus, permanecem, né? Então, assim... graças a Deus que não houve uma negativa de inscrições, pelo menos para a DEA. Ao contrário, se houvesse desistência, já teria uma pessoa para substituir aquela desistência, mas não há uma procura, vamos dizer assim, é... de acordo com a grande reclamação que eles fazem por não ter tido formação na faculdade, na área, na área da Educação Especial.</i>

Código do sujeito	Unidade de registro
P2	Referente à formação de professores, a SEDUC-SE sempre disponibiliza, sempre incentiva, aí tem aquele... aquele nível de rejeição de professores que vem reclamar sobre como tratar essas crianças, como ele trata as crianças com deficiência em sala. Referente a essa questão de formação, é a formação que as meninas fazem, que eu fiz em Aracaju de forma presencial. Mas, devido a essa questão pandêmica, foi criada essas formações tanto através do... do aplicativo do... da Plataforma Moodle, como também YouTube. Então eu, eu não tenho como sugerir algo a mais porque eu já fico bastante satisfeita porque quando se pode presencialmente tem, né? E bem feito! Trata-se de... de cursos que vem atingindo todos os tipos de deficiência, né? Aquele que eu fiz de forma presencial, foi algo, assim, muito engrandecedor. Estudei deficiência por deficiência no entorno de 10 meses... 8, 9 meses... algo assim... Também de forma online, através da plataforma com excelentes profissionais, então, é o professor que precisa também aceitar essas propostas de cursos de formações, né?
P3	<i>O Estado, sim! Na verdade, esse ano [de 2021] já foi um ano de muita formação, né? Nós tivemos – nós, como técnicos –, mas, também, os professores das salas de recursos. Está tendo uma formação também para os professores do primeiro ao quinto ano que tivessem interesse e, aí, veio a SEDUC-SE... Veio com essa proposta de uma formação que é a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Então, é... eles estão fazendo... Vai finalizar agora, no final de agosto [de 2021] essa formação. Então, a SEDUC-SE vem realmente trabalhando, realmente com as questões da formação sim! Trabalhar com a Educação Especial para alguns professores, para encarar essa situação, é um pouco mais difícil... Eles até tentam, eles têm boa vontade de querer aprender mais ainda e eu acho muito difícil..., mas a gente vê essa mudança, a gente vê mudança, né? Naquele professor que decide fazer essa formação, a gente vê mudança! Com professores ligando dizendo como é que faz para ser um professor da sala de recursos... Então, ele já vem olhando a Educação Especial de maneira diferenciada que antes a gente não via, né? A Educação Especial, por muitas vezes, ficou excluída... A própria pasta já era excluída, né? E, hoje, a gente vê que a SEDUC-SE vem incluindo cada vez mais com os outros serviços, com os outros departamentos, então já vem trabalhando, já, dessa forma!</i>
P4	<i>Uma [formação] que ela é online, é pela plataforma. E eu tô [cursando]! Eles sempre disponibilizam os cursos assim [online] para gente, tá? Sempre tem reunião. Também nas reuniões, eles trazem muitas coisas que tá na atualidade ou alguma coisa que mudou e que vai mudar, que pode mudar para a gente discutir algumas coisas antes, aqui na DRE, nas reuniões e tem essas plataformas, sempre tem cursos, sempre tem alguma coisa para a gente pesquisar aqui. E é aberto para eles também. No caso, as inscrições, a gente incentivou aqui, coloca no grupo que eles se inscrevam e vamos dando continuidade aos cursos. Muitos até pedem para fazer, mas tão terminando aqui. Mas tem alguns fóruns, aí tem que ter essa... essa questão de aguardar os fóruns para terminar o curso.</i>
P5	<i>Sim... Eu fiz... em 2013. Eu fiz o curso básico. Aquele curso, né, da SEDUC-SE... do pessoal da DIEESP, né? Aquele básico pra quem tá entrando na sala de recursos. Aí eu fiz isso em 2012, 2013... E, recentemente, eu fiz algumas formações porque eu, como técnico da regional, né? Eu tive de participar de uma formação agora [em 2021] para o pessoal de apoio II e participei agora de uma formação que vocês ofertaram. Vocês não ofertaram uma formação aí na UFS, não foi? Eu participei dessa última formação também. Eu acho que é a formação mesmo. Acredito que é uma questão de formação. Possa ser que exista algum... alguém que não tenha algum interesse, mas eu vejo muito essa questão da falta de habilidade mesmo pra lidar com os meninos especiais porque não é fácil, né? A gente que tem um pouco de formação e já lida com isso há algum tempo, às vezes se depara com algumas situações complicadas. Imagino o professor da sala de inclusão mesmo... Ter de lidar com tantos meninos e ainda ter que dar atenção especial aos meninos da sala de recursos. Acho que é questão de formação mesmo. Um pouquinho mais de formação pra eles, dar atenção pra eles. Tá, inclusive, acontecendo essa formação para os professores do primeiro até o quinto ano da sala de inclusão. Estão tendo uma formação agora [em 2021], específica mesmo pra eles ofertada pelo SEINC.</i>

Código do sujeito	Unidade de registro
P6	<p>É... eu tive... Quando eu fiz a minha formação acadêmica, a graduação, eu também tive a oportunidade de [estudar a disciplina Educação Inclusiva], se eu não me engano, é... com Verônica... professora Verônica. Então já era uma discussão forte e eu também, assim, fui agraciada por alguns professores com os quais eu tive contato nessa formação que tinha uma sensibilidade maior. Se não tivesse esse trabalho que já nos abria, já nos colocava, aliás, em meio a essas discussões que eu tive quando eu passei pela universidade que já tinham, já tinha um período, né?, que tratava sobre... eu não sei se era Educação Especial... E, depois foram as formações via SEDUC-SE. Eu tive esse contato na graduação que só foi um período, mas, assim, foi um período de discussões muito é... como é que eu posso dizer... que instigava mesmo, que a gente conseguia ter vontade de aprender, que nos estimulava e, depois, as formações oportunizadas pela SEDUC-SE. As formações é, quando foram abertas, as formações ofertadas... ofertadas, não! Existentes! Quando foi aberto para professor regular, a procura foi baixa, né?, inclusive, nós estamos com uma agora que os professores não estão frequentando. Fizeram inscrição, ocuparam uma vaga, no entanto, não participam, né? Como esse momento é... eu reconheço que é um momento meio que esgotou para todo mundo, apesar de tá aqui, a gente tá, você tá no seu espaço, eu tô no meu, então nós temos um certo como é que eu posso dizer... é... um conforto... eu não precisei sair, não, mas tá... não sei se o professor tá esgotado nesse sentido porque também, por outro lado, a gente não tem horário, nós não conseguimos porque se eu vejo várias mensagens, eu não vou deixar só para responder amanhã. Se as pessoas ligam, então a gente atende. Então não sei se por conta disso, mas, infelizmente, os professores não estão fazendo, participando, infelizmente. Não, não, não. Pelo contrário, quando nós fizemos algumas tentativas de que natureza? Vamos reunir professor, professor que tá com aluno incluso, o professor da sala de recursos, o professor e o coordenador da escola. Vamos fazer esses ensaios, esses ensaios para ver se esse ano a gente consegue avançar um pouquinho na proposta pedagógica dessas escolas, então, lógico, normalmente, quando a gente faz esse tipo de trabalho, primeiro vem essa sessão do descargo, eles colocam: 'eu não tive formação, como é que eu vou trabalhar com um aluno que tá ali, que ele não me ouve, que eu não tenho conhecimento disso e daquilo, como é que eu vou fazer, que eu vou avaliar esse aluno?'. Primeiro, ver isso. Quando a gente começa a construir possibilidades de um planejamento de uma adaptação curricular, não tem tempo, não consegue... Então, assim... nós ainda temos muitas fragilidades na nossa formação e, de manter isso aí. Então, os professores é... eles são sensíveis dos da sala regulares, eles são sensíveis, mas como eu falei, infelizmente, eles não veem na sua maioria, não veem aqueles alunos como seu aluno e que a lei, eu também posso é... associar que eu preciso ampliar meus conhecimentos porque aquilo é algo que vai estar sempre acontecendo, mas, infelizmente, não. Ah, os professores da sala de recurso só não topam tudo por dinheiro, mas o que aparecer eles estão tipo assim, o que aparece – a gente tem um grupo – e, muitas vezes, é... eu falo: "você não quer fazer isso, não? Olha aqui que interessante!" Eles fazem. Então, é assim, eles são abertíssimos a ampliar o conhecimento, até porque uma dificuldade muito grande assim, dificuldade não, desafio, né? Tem alguns alunos que o desafio é muito, muito, muito! Então pra poder atendê-lo e de uma forma que eles também, que os professores não se frustrem, porque querem ver, né, o avanço naquilo ali que eles estão fazendo, eles precisam estudar. E agora, nós temos uma safra muito boa lá, o bom da história são esses profissionais.</p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P7	<p>Essa formação e a formação da SEDUC-SE durou um ano, a qual era quinzenal. O Estado entrou com a estrutura, com o auditório em que ocorria as formações, com o lanche e o município entrava com os formadores. Ambas as redes recebiam a formação e, no final, foram certificados pela rede estadual, pelo CQP⁴ lá da SEDUC-SE. Tem um setor responsável para capacitação e certificação desses cursos. Então, houve essa parceria aqui em Propriá, em 2019, muito boa e foi muito grande. Juntou professores da rede estadual e da rede municipal de Propriá. Então eu vejo que os municípios têm uma abertura muito boa quando se trata de alunos especiais, essa modalidade e tal, por conta da especialidade mesmo, do aluno em si, em ter essa atenção mais voltada pra ele. Pela experiência que eu já tenho, eu acredito que realmente para essa inclusão ficar ainda mais verídica seria mais formações. Agora, que o professor estivesse realmente interessado em fazer porque às vezes a pessoa quer trabalhar com a criança, mas no decorrer da vida, no corre-corre de uma coisa e outra... porque tem professores que têm dois vínculos, aí eles ficam um pouquinho amarrados em fazer um curso. E quando tem uma abertura de um curso, uma formação, eles, às vezes, não podem. Então, acredito que tá havendo essa inclusão, só que melhoraria mais se eles tivessem mais formações. Ajudaria muito.</p>
P8	<p><i>Porque não é nem o não querer, né, dos professores do ensino regular. Não ter aquela motivação, não é? E dar o melhor para o aluno que é especial, né, porque ele não tem formação para isso, né? Acho que todo profissional, né, que exerce uma área, ele tem que ter uma formação, tem que ter uma formação contínua. Então, aqueles, eu digo assim por mim, hoje eu tô tendo né, uma formação, que eu estou tendo alguns conhecimentos, mas porque eu tô trabalhando com Educação Especial. O professor do ensino regular, muitas vezes, ele não é motivado a trabalhar com aluno dentro da sala especial porque, muitas vezes, falta formação para ele, falta formação, falta conhecimento para eles de como trabalhar aquele aluno na sala regular que é, como se diz... uma preocupação muito grande de oferecer aos estudantes da Educação Especial do Estado a melhor aprendizagem possível para eles. Mas o que eu acredito que o que falta para ter um aprendizado melhor, uma qualidade melhor para o nosso estudante especial da [rede] estadual é a formação, é a formação dos professores da rede. Formação não só para os professores da sala de recursos, mas também aos professores do ensino regular. Como nós vamos pensar em inclusão desses alunos, no ensino regular, não é? Nós temos sim que trabalhar em parceria, sala de recursos com sala regular, mas, para isso, nós temos que ter o profissional da sala regular, o professor capacitado, formado. Nós temos o apoio escolar I e II que dá esse suporte aos professores do ensino regular, mas eles próprios, professores do ensino regular, também tem que ter esse conhecimento.</i></p>

4 CQP é a sigla referente à Coordenadoria de Qualificação Profissional, antigo setor da SEDUC-SE responsável por promover, entre outras ações, formação continuada para profissionais da educação. Atualmente, o setor é denominado Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais (CEFOP) e tem como responsabilidades: Promover formação dos profissionais da educação; Educação a Distância e Midiática, tecnologias educacionais e curadoria.

Código do sujeito	Unidade de registro
P9	<p><i>Sim, eles buscam, né? Assim... não são todos, 100%, né? Nós sabemos que sempre, em todo local, assim, a gente encontra um ou outro com alguma resistência, sempre com muitos questionamentos e também dizer eu tenho outro vínculo, incluído em muita coisa. Mas, em torno de 99%, eles buscam sim. Todos eles têm especialização em Educação Especial e Inclusiva, até porque também agora é uma exigência para passar em concurso. Têm muitos que têm muitos outros cursos, mesmo que não seja especialização, mas cursos de atualização, de várias deficiências. Nós temos um quadro de professores bem informados mesmo e eles buscam sim essas formações que tem. Por exemplo, agora em maio [de 2021] houve um ciclo formativo com o grupo NÚPITA⁵ da UFS também e outros. Então, é uma participação expressiva mesmo dos professores da DR8. Olha, os professores da sala regular, realmente eles são mais resistentes. Por exemplo, agora mesmo está tendo o Serviço da Educação Inclusiva da SEDUC-SE, está desde o final de maio com uma formação com um grupo de professores e a gente vai, solicita [que eles participem] e eu tive resistência de alguns que se inscreveram e depois não queriam acessar. Aí, quando a gente diz: 'Poxa! Nas reuniões ficam dizendo que não têm formação ou então quando chega aluno com deficiência nós não temos como saber como lidar porque não tem formação.' E, aí, eu uso desse argumento, né? Agora [em 2021] tem a oportunidade, mesmo que esteja aqui de forma virtual. Mas é melhor dessa forma porque os conteúdos estarão na plataforma, né? Então você pode ir lá à noite e acessar. Mas do grupo, do meu grupo de professores – porque eu uso uma quantidade por regional que eu indiquei – eu tive sim resistência de umas duas pessoas que desistiram e outros eu consegui substituir na hora, mas eles, realmente, alguns têm sim, essa resistência. Formação para os professores e para a equipe diretiva, né? Ter mais formação para eles, para, tipo assim, conscientizar mesmo, sensibilizar! Acho que a parceria com profissionais multidisciplinares seria de grande importância para ajudar essas famílias a terem esses relatórios, ter orientações de como está trabalhando com esses alunos e, talvez, também assim, alguma mais estruturada nas escolas também. Algumas escolas ter mais suporte, não sei... É suporte humano e suporte mesmo de, digamos assim, de materiais, né, para trabalhar ou se assim... um professor está com dois alunos com deficiência na turma, reduzir o número de alunos para que possa ter um tempinho a mais para tá trabalhando com esse aluno. Então eu acredito que dessa forma melhoraria mais a inclusão desses alunos e, como já citei também, talvez um outro centro como o João Cardoso para atender mais, atender outros alunos com mais comprometimento.</i></p>
P10	<p>Hoje, nós estamos fazendo um curso de capacitação na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse curso é voltado para quem? Para professores de sala regular que têm no seu quadro de matrícula alunos com deficiência. E aí, o meu choque foi: no período de inscrição pra esse curso, a quantidade de vagas foi um pouco pequena, mas também nossa demanda foi um pouco pequena na questão da busca. Para minha surpresa, infelizmente, a não aceitação em querer a capacitação. E aí meu contraponto foi: então, se nas formações, nos acompanhamentos pedagógicos que nós fazemos enquanto diretoria, vocês enquanto escola sinalizam a necessidade dessa capacitação, a capacitação hoje está chegando à sua porta, batendo na sua porta diretamente e você me dizer que você não tem interesse em participar, então aí agora cai por terra a sua argumentação que o Estado não estava dando suporte.</p>

5 NÚPITA é a sigla correspondente ao Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva, vinculado à UFS e liderado pela Prof.^a Rita de Cácia Souza, atualmente aposentada pela referida instituição.

Código do sujeito	Unidade de registro
P11	<i>Concluímos o curso agora em agosto [de 2021]. Foi ofertado 100 vagas para 100 professores, do primeiro ao quinto ano que tivesse matrícula de alunos público da Educação Especial. Esse ano [de 2021], nós ofertamos esse ciclo formativo para as equipes diretivas. Tivemos uma tentativa de escritos que nos surpreendeu. Apesar de toda dificuldade que as equipes diretivas vêm enfrentando nesse momento de pandemia, eles participaram. Foi pelo canal do YouTube. Aí, nós temos lista de presença dessas formações, da participação dos mesmos. Mas já tivemos uma série de formações. Nós tivemos formações para profissionais de apoio escolar I e II esse ano. Tivemos formações para os tradutores e intérpretes de Libras e tivemos as formações dos professores das salas de recursos, a formação para as equipes diretivas e a formação para professores do ensino regular.</i>
P12	<i>Não existia formação, tá? Hoje, tem formação! E aí, nossa formação ela é, explicitamente endógena e isso é importante frisar porque a gente tem... a gente... eu, às vezes tenho um pensamento de que uma formação, a gente precisa trazer o expert da avaliação, né? E eu percebi aqui [na SEDUC-SE], a partir dessa avaliação endógena, que os ministrantes da avaliação, da nossa formação foram os próprios profissionais. O que é que a gente percebe? A gente percebe a necessidade do diálogo e da discussão que, às vezes, por vários motivos, esse colega, ele fica ali estático, né? Ele fica estático e aí, o próprio desenvolvimento de criação de pesquisa, da consulta, do caminho que deve ser visto nessa perspectiva do biopsicossocial. Eu fui questionado pelo serviço de formação sobre esse modelo. Olha, eu disse: 'Professora, Educação Especial específica e avaliação e muito mais, então é só avaliação!' Essa formação, ela se restringe a nós [do Creese] porque nós precisamos nos estruturar, precisamos refletir sobre e aí estamos com uma formação de 120 horas que acaba em novembro, mintto, em outubro [de 2021].</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

A análise da categoria “Formação Docente” pelas vozes dos sujeitos deu uma dimensão de como o processo formativo vem acontecendo nas regionais e nos serviços de Educação Especial do Estado, assim como a aceitação ou rejeição por parte dos profissionais envolvidos. Pensar, estruturar, realizar e fazer acontecer impõe os seus desafios diante de tantas especificidades que envolvem vários pares, entendimentos e construções pessoais do que venha a ser uma Educação Inclusiva com equidade e qualidade para todos, assim como a necessidade da reflexão pessoal de qual é o meu papel enquanto profissional da educação.

P1 foi enfático na oferta da formação continuada pelos setores competentes, no entanto evidencia uma situação emblemática vivenciada pelas regionais em relação à cobrança dos professores e professoras das salas regulares por essas formações, e quando as mesmas são disponibilizadas não há procura como posto:

Sim, tem ofertado sim, e, inclusive há pouco tempo, né? Numa parceria com a UFS, com a professora Rita, né? Houve uma formação para os gestores, a equipe gestora e os professores de sala de recursos, mas antes disso, é... a SEDUC-SE..., providencia, assim... cursos. Inclusive, atualmente tá acontecendo um curso para professores de ensino regular, né? É pela plataforma da secretaria, Plataforma Moodle, com professores de ensino regular que tenham alunos especiais, né? Tá acontecendo nesse período e termina agora, em agosto [de 2021]. Pois acontece algo assim... é um pouco incoerente nesse sentido porque os professores regulares muitas vezes dizem: 'ah, mas a gente não foi, e não, não fomos orientados, né? A nossa formação não trabalhou a Educação Especial como a gente precisa em sala de aula, né? A gente não viu isso na faculdade, mas precisamos de cursos, precisamos de formação continuada'. Mas quando se oferta a formação continuada, a procura não é tanto assim, né? (P1)

Nota-se por meio da fala em tela que há uma incoerência entre as falas dos professores e professoras do ensino regular acerca da cobrança pela formação continuada e a participação quando os setores competentes fazem a oferta. Tardif (2014, p. 16) expõe que “o ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.” P2 corrobora com a fala emergida do P1 quando traz “referente à formação de professores, a SEDUC-SE sempre disponibiliza, sempre incentiva, aí tem aquele, aquele nível de rejeição de professores que vem reclamar sobre como tratar essas crianças como ele trata as crianças com deficiência em sala.”

Na sequência, P3 reafirma as formações ocorridas na perspectiva de uma Educação Inclusiva não só para os professores e professoras de Salas de Recursos Multifuncionais, assim:

O Estado, sim! Na verdade, esse ano [de 2021] já foi um ano de muita formação, né? Nós tivemos – nós, como técnicos –, mas,

também, os professores das salas de recursos. Está tendo uma formação também para os professores do primeiro ao quinto ano que tivessem interesse e, aí, veio a SEDUC-SE ... Veio com essa proposta de uma formação que é a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Então, é ... eles estão fazendo ... Vai finalizar agora, no final de agosto [de 2021] essa formação. Então, a SEDUC-SE vem realmente trabalhando, realmente com as questões da formação sim! (P3)

Sobre a condição para a aquisição e produção de saberes profissionais, Tardif (2014, p. 21) pontua que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.” Na fala do P4, percebe-se o que já vem sendo posto pelos sujeitos anteriores em relação ao ciclo de formações ofertadas pelo estado para os profissionais da educação na perspectiva inclusiva. Para Bardin (2011, p. 150), “[...] uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido e é produtivo se fornece resultados férteis.”

Eles sempre disponibilizam os cursos assim para gente tá, sempre tem reunião, também nas reuniões eles trazem muitas coisas que tá na atualidade, ou alguma coisa que mudou e que vai mudar, que pode mudar para a gente discutir algumas coisas antes, aqui na, nas reuniões e tem essas plataformas, sempre tem cursos sempre tem alguma coisa para a gente pesquisar aqui. (P4).

Por trás da voz de P5, surge a reflexão sobre o professor do ensino regular e as dificuldades em incluir alunos e alunas em situação de deficiência ao trazer a dinâmica das salas de aula e aponta como sendo uma questão de formação quando:

A gente que tem um pouco de formação e já lida com isso a algum tempo, às vezes se depara com algumas situações complicadas.

Imagino o professor da sala de inclusão mesmo ter de lidar com tantos meninos e ainda ter que dar atenção especial aos meninos da sala de recursos. Acho que é questão de formação mesmo, um pouquinho mais de formação pra eles, dar atenção pra eles. Tá inclusive acontecendo essa formação para os professores do primeiro até o quinto ano da sala de inclusão. Estão tendo uma formação agora específica mesmo pra eles ofertada pelo SEINC (P5).

P6 faz um passeio memorável pelas lembranças na graduação onde já existiam discussões postuladas por alguns professores e professores sobre a Educação Especial e os movimentos instigando os mesmos na busca por mais informações. Traz também as fragilidades nítidas nas escolas, as dificuldades no dia a dia impostas na dinâmica da pasta que responde, ao lidar com a rejeição de alguns professores e professoras do ensino regular e às vezes escolas no que se refere à sugestão de propostas de trabalhos acessíveis. Comportamento que vai de encontro ao desejo de conhecimento dos professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais. Sobre as oportunidades de conhecimento na área que atua, expressa:

E, depois foram as formações via SEDUC-SE. Eu tive esse contato na graduação que só foi um período, mas assim foi um período de discussões muito é, é, como é que eu posso dizer, que instigava mesmo que a gente conseguia é ter vontade de aprender, que nos estimulava e depois as formações oportunizadas pela SEDUC-SE (P6).

Stainback e Stainback (1999) trazem que:

Talvez o indicador mais revelador da resistência à inclusão esteja contido nas estatísticas referentes aos alunos com deficiência. Desde 1970 têm havido aumentos vigorosos no número de crianças identificadas como pessoas com deficiência, mas apenas um aumento geral mínimo com respeito a encaminhamentos mais inclusivos (STAINBACK & STAINBACK, 1999, p. 41).

Já P7, dentro da sua análise, aponta a sobrecarga do trabalho do professor para a não participação em algumas formações, visto que alguns trabalham os dois turnos. Assim expõe:

Pela experiência que eu já tenho, eu acredito que realmente para essa inclusão ficar ainda mais verídica seria mais formações. Agora, que o professor estivesse realmente interessado em fazer porque às vezes a pessoa quer trabalhar com a criança, mas no decorrer da vida, no corre-corre de uma coisa e outra... porque tem professores que tem dois vínculos, aí eles ficam um pouquinho amarrados em fazer um curso. E quando tem uma abertura de um curso, uma formação, eles, às vezes, não podem. Então, acredito que tá havendo essa inclusão, só que melhoraria mais se eles tivessem mais formações. Ajudaria muito (P7).

P8 também enfatiza a formação de forma geral para que o estado possa pensar em uma inclusão de fato e de direito no ensino regular, priorizando a equidade e qualidade do ensino.

Formação não só para os professores da sala de recursos, mas também aos professores do ensino regular. Como nós vamos pensar em inclusão desses alunos, no ensino regular, não é? Nós temos sim que trabalhar em parceria, sala de recursos com sala regular, mas, para isso, nós temos que ter o profissional da sala regular, o professor capacitado, formado. Nós temos o apoio escolar I e II que dá esse suporte aos professores do ensino regular, mas eles próprios, professores do ensino regular, também tem que ter esse conhecimento (P8).

Nas significações da voz de P9, enfatiza-se as formações do seu quadro de profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais, ao tempo que expõe pontos já mencionados por outros sujeitos da pesquisa em relação a rejeição dos professores e professoras do ensino regular na participação das formações ofertadas. Há cobrança pelas formações e quando os setores responsáveis disponibilizam, mesmo

não sendo um número alto de vagas por DRE a batalha dos técnicos é grande para preenchimento.

Olha, os professores da sala regular, realmente eles são mais resistentes. Por exemplo, agora mesmo está tendo o Serviço da Educação Inclusiva da SEDUC-SE. Está desde o final de maio com uma formação com um grupo de professores e a gente vai, solicita [que eles participem] e eu tive resistência de alguns que se inscreveram e depois não queriam acessar. Aí, quando a gente diz: 'Poxa! Nas reuniões ficam dizendo que não têm formação ou então quando chega aluno com deficiência nós não temos como lidar porque não tem formação.' E, aí, eu uso desse argumento, né? Agora [em 2021] tem a oportunidade, mesmo que esteja aqui de forma virtual (P9).

P10 corrobora na sua fala o que foi expressado em tela por P9, a dificuldade de ter uma participação acentuada dos professores e professoras do ensino regular na capacitação na perspectiva da Educação Inclusiva ofertada.

Hoje, nós estamos fazendo um curso de capacitação na perspectiva da Educação Inclusiva. Esse curso é voltado para quem? Para professores de sala regular que têm no seu quadro de matrícula alunos com deficiência. E aí, o meu choque foi: no período de inscrição pra esse curso, a quantidade de vagas foi um pouco pequena, mas também nossa demanda foi um pouco pequena na questão da busca. Para minha surpresa, infelizmente, a não aceitação em querer a capacitação. (P10)

Sobre as formações ofertadas no ano de 2021, P11 pontua positivamente as mesmas, tendo ciência das dificuldades das DRE que fazem a ponte com os professores e professoras na divulgação, inscrição, assim como no acompanhamento da participação.

Concluimos o curso agora em agosto [de 2021]. Foi ofertado 100 vagas para 100 professores, do primeiro ao quinto ano que tivesse

matrícula de alunos público da Educação Especial. Esse ano [de 2021], nós ofertamos esse ciclo formativo para as equipes diretivas. Tivemos uma tentativa de escritos que nos surpreendeu. Apesar de toda dificuldade que as equipes diretivas vêm enfrentando nesse momento de pandemia, eles participaram. Foi pelo canal do YouTube. Aí, nós temos lista de presença dessas formações, da participação dos mesmos. Mas já tivemos uma série de formações. Nós tivemos formações para profissionais de apoio escolar I e II esse ano. Tivemos formações para os tradutores e intérpretes de Libras e tivemos as formações dos professores das salas de recursos, a formação para as equipes diretivas e a formação para professores do ensino regular (P11).

Por se tratar de necessidades específicas, P12 expõe que até então não tinha capacitação e que os mesmos precisam de formações que foquem na demanda do serviço, e assim foi estruturada dentro dos pontos mais expressivos e com os próprios profissionais possibilitando aos mesmos mobilização e parceria.

Não existia formação, tá? Hoje, tem formação! E aí, nossa formação ela é, explicitamente, endógena e isso é importante frisar porque a gente tem... a gente... eu, às vezes tenho um pensamento de que uma formação, a gente precisa trazer o expert da avaliação, né? E eu percebi aqui [na SEDUC-SE], a partir dessa avaliação endógena, que os ministrantes da avaliação, da nossa formação foram os próprios profissionais. O que é que a gente percebe? A gente percebe a necessidade do diálogo e da discussão que, às vezes, por vários motivos, esse colega, ele fica ali estático, né? Ele fica estático e aí, o próprio desenvolvimento de criação de pesquisa, da consulta, do caminho que deve ser visto nessa perspectiva do biopsicossocial (P12).

Sobre a categoria “Formação Docente”, as capacitações na perspectiva da Educação Inclusiva, vem acontecendo de forma frequente, no entanto, ficou evidenciado a resistência dos professores e professoras do ensino regular em participar das mesmas. Em sua

totalidade, a participação e aceitação por parte dos professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais é de 100%.

Professores e professoras do ensino regular apresentam discursos contraditórios o que inquieta as diretorias regionais e ao serviço de Educação Especial do Estado. Ao tempo que solicitam formações quando as oportunidades surgem, não participam efetivamente. Para Charlot (2005),

O problema é, finalmente, que, para ajudar os professores a enfrentar as novas situações de ensino, oferece-se a eles hoje uma formação de tipo universitário em que predomina um acúmulo de conteúdos disciplinares. Esses conteúdos não são inúteis (não há boa pedagogia sem um bom conhecimento dos conteúdos ensinados), mas não se vê realmente em que eles permitem aos professores resolver os problemas com os quais são confrontados (CHARLOT, 2005, p. 86).

Que as vozes ecoadas na análise dessa categoria possam possibilitar reflexões na dinamicidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com equidade e qualidade. Que professores e professoras do ensino regular acreditem nas competências e habilidades de alunos e alunas em situação de deficiência, e assim estejam abertos para as possibilidades ofertadas de construção de saberes.

3.3.4. Emergência da categoria Profissionalidade Docente no conteúdo das entrevistas

A categoria da Profissionalidade Docente apareceu de forma fluida nas falas dos entrevistados e das entrevistadas, mas, ao mesmo tempo, em alguns momentos, fica claro o que para eles ou elas, é preciso ser ou ter dentro da profissão.

Quadro 05—Significados da Profissionalidade Docente nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<p><i>Com certeza, graças a Deus, a grande maioria dos professores de sala de recurso é efetivo né, ou em situação de DE, que pegou DE, então a grande maioria deles são efetivos, tem pouquíssimos que são contratos, né? Já o profissional de apoio II, ou de apoio I, os intérpretes, infelizmente, a questão de não permanecer, da não permanência de quando acaba o contrato, ainda ter que esperar abrir outro PSS [Processo Seletivo Seriado] e aquele mesmo profissional tem que esperar seis meses, né, entre um contrato e outro. Realmente, isso é retardar um pouco o processo, realmente, a gente gostaria de que fosse profissionais permanentes, seria ótimo se... se abrisse concurso, né? Se eles fossem efetivos, seria muito bom, muito bom!</i></p> <p><i>É, esse pessoal do apoio I e II, assim que eles chegam, participam da formação continuada para eles, né? Assim que eles chegaram, eles fizeram. Eu também fiz esse curso pela plataforma Moodle da Secretaria, um curso completinho com as deficiências online, apoio I e II, né? Então eles participaram sim da formação continuada e os cursos que a gente, por exemplo, os cursos que a gente fez com a equipe gestora e os professores de sala de recurso, eu compartilhei, eles não puderam se inscrever porque era específico para os professores da sala de recurso, mas eles puderam sim de ter daqueles conhecimentos por que a gente sempre tá compartilhando né, o link para eles também conhecer. Te, o NÚPITA, o canal... Então eu sempre tenho essa questão do cuidado da divulgação né, dos cursos, mesmo que eles não possam se inscrever, mas que eles bebam daquele conhecimento, além do que eles já fizeram, né?</i></p>
P2	<p><i>Professores da sala regular porque muitas das vezes ele pensa que aluno com deficiência é exclusivamente do profissional que trabalha na sala de recurso ou do apoio escolar.</i></p>
P3	<p><i>Então, é, na verdade, o que eles vêm me dando realmente de feedback, tanto os professores como eu disse assim, foi um ano de muita formação. Nós tivemos algumas formações também pra os diretores, né, equipe diretiva, diretor e coordenador, e assim, é aos pouquinhos, né? Eu percebi que eles estão mudando um pouco a compreensão da questão da inclusão, né? Do que é realmente a Educação Especial e com essas formações vindo muito com o viés na perspectiva inclusiva, né? O que que a gente pede muito nesse sentido, por exemplo, os professores ainda estão em formação, mas aos pouquinhos eles vão me dando esse retorno de que está gostando, que não era bem assim que eles achavam, né, porque acho que muitos, é... tem muitos professores que ainda também ainda não tem muita vontade de participar das formações... [Pensam] Ai, isso não vai mudar muito a minha vida, né? Não vai me dar retorno nenhum. Eu vim aqui pra essa sala que tá um barulho danado e não vai me dar muito retorno... Então, aos pouquinhos, eles vão mudando nessa ideia. A Educação Especial, ela vem mudando com o tempo, mas, é, ainda a gente encontra muitos entraves, né? Seja com o professor, seja coma equipe diretiva, né? Nessa perspectiva a gente ainda vê muitos professores achando que o aluno com deficiência vai ser um aluno que vai dar muito trabalho, que ele não tá preparado. Mas quando a gente oferta ainda a formação, eles não querem, então fica, né, nesse dilema... Eles não querem trabalhar com esse aluno, dizem que não sabem, mas quando tem a formação, não querem participar, então a gente vê muito essa situação, mas também vê aqueles que ainda estão se esforçando, né... vem trabalhando aos pouquinhos, estão procurando entender melhor sobre o assunto, ligam pra mim, e [perguntam] como é que eu faço pra trabalhar com esse aluno? E aí sempre ficam, entram [na SRM]... Alguns entram muito em contato com os professores da sala de recurso, outros não, né? Pra ficar trabalhando junto com esse professor da sala de recurso.</i></p>

Código do sujeito	Código do sujeito
P6	<i>Então, não é satisfatória. O que é que acontece? Como eu falei para você, né, é como eu tô na [diretoria] regional [de ensino]. Então, eu tenho duas décadas, eu tenho um panorama. A rotatividade, ela se dava de que forma? Infelizmente, as pessoas que se aposentavam, muitas vezes, até pela questão salarial, por conta de que sempre tinha uma dedicação [referindo-se à gratificação de dedicação exclusiva] um aditivo ao salário, então, às vezes, tinha [rotatividade]. Alguns momentos foram pessoas que eram sensíveis à causa, pessoas que tinham esse interesse... Em outros momentos, pessoas que eram colocadas circunstancialmente e, lógico, que todas procuravam desempenhar bem, mas há um diferencial: não era cumprimento de tarefa e alguns outros não estão cumprindo tarefas, mas sempre pesquisando, sempre procurando sistematizar algo que ainda não está bem sistematizado... Tentar [sistematizar], né? Vou tirar até sistematizar, mas passar orientações e conduzir e apoiar os profissionais das salas de recurso de uma outra forma e os alunos também.</i>
P10	<i>Há várias situações que a gente vem se deparando e colocando a importância de o Estado ver a Educação Especial e tomar pra si, não de um departamento, não de um serviço, tomar pra si a necessidade de inclusão dos nossos alunos. Por que digo isso? Porque quando a gente vai pra prática, quando a gente vai pra parte do acompanhamento pedagógico, quando a gente vai conversar com os professores de salas de recursos, quando a gente vai conversar com gestores, quando os gestores vão pra parte de implementação e reformulação do PPP [Projeto Político Pedagógico], do plano de ação e também do regimento interno, sentem dificuldade no sentido de o que é que eu preciso colocar no papel, o que é que eu preciso dar suporte ao meu aluno com deficiência, meu aluno com deficiência na parte da Educação Inclusiva. E aí são várias nomenclaturas que eles não conseguem identificar. O que é Educação Especial, o que é Educação Inclusiva, porque ela vem passando por processos. Inclusive, também o nosso departamento, hoje, que é Serviço da Educação Inclusiva, também passou por uma nova nomenclatura e até hoje não chegou pra gente, enquanto rede, do porquê, do significado da transição. Sai de Educação Especial, chega em Educação Inclusiva e é algo que é feito e, às vezes, a gente não tem as informações ou então a gente não tem as formações.</i>

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

O participante P1 falou bastante da precarização do trabalho, sobre a forma de contratação do apoio I e II e dos intérpretes de Libras, demonstrou entender o quanto é ruim para esses profissionais não serem efetivos, mas não fez uma relação direta de que isso intervém no desenvolvimento de uma Educação Inclusiva efetiva. Dada a precarização posta desses profissionais, chegamos à conclusão de que eles sofrem com a desprofissionalização, um processo de enfraquecimento das especificidades da profissão docente e que resulta em perda da qualidade da formação inicial e contínua; perda de direitos e precarização das condições de trabalho; priorização do desempenho avaliativo em detrimento da aprendizagem e exclusão

do professorado dos processos de construção de políticas educativas que são postos “de cima para baixo”(MEJÍAS, 2010). De acordo com Morgado (2011), a profissionalidade docente se dá de forma progressiva e ao longo de toda carreira.

P2 citou a dificuldade que professores e professoras da sala regular têm em assumir uma postura de responsabilidade perante alunos e alunas com algum tipo de deficiência, porém não fez uma análise dos motivos que podem levar a isso, mas afirmou que eles acham que essa responsabilidade é dos professores e professoras da sala de recursos ou do apoio escolar. Segundo Roldão (2008), o fortalecimento do coletivo é fundamental para a compreensão da profissionalidade docente, percebe-se pelas falas que falta noção de coletividade e projetos que ajudem a mudar a realidade.

Já P3 afirma que ainda falta compreensão sobre a inclusão tanto da parte de muitos professores e professoras das salas regulares como também de algumas equipes diretivas, diretor e coordenador e que, apesar da falta de conhecimento, alguns não fazem questão de participar dos cursos de formação continuada porque acham que não terão retorno pessoal, nem profissional e que só arranjarão mais trabalho. Ela afirma também que isso vem mudando aos poucos, mas diante o posto, podemos dizer que ainda não se efetivou a Educação Inclusiva em algumas escolas sergipanas, pois mais de um entrevistado, declara que a maioria dos professores e professoras não está preparada, de fato, para um projeto de escola inclusiva.

A falta de entendimento sobre o que é Educação Inclusiva e o que é inclusão é um dos maiores empecilhos, sabemos que infelizmente nem todos tiveram acesso a esse conhecimento na formação inicial, onde a disciplina de Educação Inclusiva é relativamente nova na maioria dos cursos de pedagogia de nosso país. Sacristán (1995) ressalva que a formação inicial e continuada deve se preocupar com as técnicas e conteúdos como também promover mudanças pedagógicas e desenvolvimento pessoal e profissional do coletivo.

P6 disse que para ela, uma das maiores dificuldades em seu trabalho é a rotatividade dos profissionais e que muitos desses, acabam indo para a Educação Especial por conveniência, por um aditivo ao salário e nem sempre porque tinha interesse pela área, ela expôs:

Alguns momentos foram pessoas que eram sensíveis à causa, pessoas que tinham esse interesse... Em outros momentos, pessoas que eram colocadas circunstancialmente e, lógico, que todas procuravam desempenhar bem, mas há um diferencial: não era cumprimento de tarefa e alguns outros não estão cumprindo tarefas, mas sempre pesquisando, sempre procurando sistematizar algo que ainda não está bem sistematizado.... (P6)

Quando P6 traz essa realidade, refletimos sobre os valores que são permeados nas atividades. Para Libâneo (2015), a profissionalidade docente é um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes e habilidades necessárias para conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

P10 traz uma discussão mais ampla, ele entende que para professores e professoras realizarem um bom trabalho na escola que seja na perspectiva da Educação Inclusiva, é preciso que antes o próprio Estado compreenda a importância da inclusão não apenas como um simples serviço. Como alerta Sacristán (1995), são professores e professoras que são cobrados de forma individual por bons resultados, porém, estes têm autonomia limitada e são controlados pelo currículo, organização, legislação. A profissionalidade docente não é uma construção fácil, pois não depende apenas da natureza da profissão docente, mas sua solidez influencia diretamente na atividade docente e no processo educacional como um todo.

3.3.5. Emergência da categoria Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico no conteúdo das entrevistas

A Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico apareceu na fala dos entrevistados em diferentes momentos, quando perguntados se eles/elas têm uma equipe de trabalho ou se trabalham sozinhos/as e também quando questionados/as como é a articulação entre professores e professoras das salas regulares e professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais ou entre os setores de trabalho.

Quadro 06 – Significados da Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<p><i>Então, nós temos na DEA 78 escolas ao todo e todas abertas para inclusão, né? Só que umas estão mais bem preparadas que outras, né? Entre essas 78, nós temos 32 que têm as salas de recurso. Em questão de Educação Especial, quando eu cheguei na [pasta de] Educação Especial, tinha além de mim, mais duas pessoas, respondendo pela pasta, né? Eram mais dois técnicos, aliás, duas técnicas, além de mim. Então, ao todo, três pessoas. Depois, essas duas técnicas tiveram que sair porque elas recebiam [gratificação de] dedicação exclusiva, trabalhavam em escolas e na DEA recebiam apenas a dedicação exclusiva. E aí, não se renovou a dedicação exclusiva delas por questões maiores que eu desconheço detalhes e aí, na verdade, foi de todos que tinham dedicação exclusiva, não foi só delas. E aí, eu fiquei sozinha, né? Fiquei sozinha respondendo pela pasta na esperança de sempre chegar alguém e de lá para cá – isso aconteceu em 2018, né, o fato de eu ficar só, no início de 2018. Agora veja bem, eu cheguei no final de 2017. Tinha acabado de fazer o curso de AEE oferecido pelo Estado. Graças a Deus, peguei o último que foi oferecido pelo Estado, um dos últimos, né... Espero que ofereçam esse ano ou no próximo ano, com fé em Deus! E aí já de início, o fato de eu ficar sozinha me fez eu me desdobrar, né, para dar conta de muita coisa que eu ainda estava aprendendo, né? E de lá para cá, tem chegado pessoas para ficar na pasta, mas são pessoas que não permanecem, infelizmente. Chegou mais ou menos de 4 a 5 pessoas, não de vez. Cada um tem sua vez, mas assim, são pessoas que passam, às vezes, dois meses, três, às vezes, nem um mês, né? Teve uma colega que chegou e não completou nem um mês! Então, infelizmente tem chegado pessoas na pasta para responderem junto comigo, mas, infelizmente, não permanecem... Já tô perdendo mais uma colega que eu tava com ela né...</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<p><i>Eu sempre falo isso dos professores de sala de recurso, né? É um pessoal que se especializa, é um pessoal que faz cursos, eles compartilham muito os cursos no grupo. Eu acho muito interessante isso, eles não têm a questão de dizer assim: "ah, eu já tenho o AEE; eu já sou pós-graduada; eu não preciso disso!" Não! Eles fazem e é dão valor a tudo que vem! Assim, quando a gente diz: "olhe, tem esse curso aqui!" Então eles só não fazem se não puderem mesmo! Alguns viajam para fazer fora... Então, é um pessoal assim, que não faz corpo mole para se especializar e para renovar os conhecimentos, mas é conhecimento acumulado ali com eles, né? É a questão do professor regular também de ter desse conhecimento. O que eu fico assim, imaginando, é que podemos melhorar muito nesse sentido, por quê? Não por conta só do professor da sala de recurso porque como todo professor é cheio de demanda e tem pouquíssimo tempo para tanta coisa, mas, às vezes, tem uma resistência do professor regular né? Por exemplo, vou pegar um ponto de adaptação de tarefas, né? Adaptação de tarefas escolares. Um professor do ensino regular acha que só porque a escola dele tem uma sala de recursos, que essa função é única e exclusivamente do professor da sala de recursos – a adaptação de tarefas escolares – e esse professor da sala de recurso, ele pode adaptar todas as tarefas de todas as áreas, de todos os professores. Ele não vai conseguir, né? Então, isso foi colocado no último curso que a gente fez, né? Que o NÚPITA participou também com a parceria com a SEDUC-SE. Essa questão de não ficar só a cargo do professor de sala de recurso quanto às tarefas porque ele não tem pernas para isso, né? Mas alguns professores, senão muitos, acham que essa é uma função deles e somente deles, é deles no sentido de orientar, no sentido de ensinar como um especialista, mas como Lilian [coordenadora do SEINC] falou no curso, é uma tarefa que tem que ser em conjunto, né? Em conjunto com professor regular e professor da sala de recurso juntos sempre, sempre! Então, nesse ponto aí, existe realmente algo a melhorar, algo a melhorar, com certeza, né? E nisso as equipes gestoras que estão juntas no sentido de melhorar... é chamar o professor para as reuniões pedagógicas... O professor da sala de recurso, ele é um professor e se a reunião é pedagógica, então ele tem que ser chamado, tem que ser não só chamado, mas ter um vínculo, tem que ser colocado, tem que ter um espaço para ele colocar ali todas as orientações que eles precisam, né? Tem escolas que diz assim: os seus alunos, o aluno especial não é só aluno do professor da sala de recurso, é aluno da escola! Todos os professores são professores desse aluno especial, né? Mas, infelizmente, ainda existe essa postura, né? Infelizmente! Eu sonho com um dia que ela não exista mais, né?</i></p> <p><i>Então, eu vou falar da minha experiência, né? Como eu já falei, vou confirmar o que eu já falei. Graças a Deus, todas as vezes que eu entro em contato com a coordenadora do SEINC e suas técnicas, elas sempre me atendem com muita solicitude. Então, não tenho negativo para falar de jeito algum, né? São compreensíveis no sentido de saber que uma pessoa só para dar conta de uma pasta da Educação Especial numa diretoria como a minha é, assim, é pesado, né... Então são bem compreensivas nesse ponto, né? Fazem as cobranças, mas com muito respeito e com muita sensibilidade, né? Com muita paciência também. Então, assim, não tenho negativo para falar sobre essa relação, a relação é muito boa, muito boa!</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P2	<p><i>A minha avaliação acerca desse acompanhamento é o seguinte: é porque quando a gente recebe um convite para participar de uma Secretaria, muita das vezes, a gente não fica com uma modalidade, né? Lá [na DRE], por exemplo, eu fico com a busca ativa, eu tenho Educação Especial e tenho uma com acompanhamento pedagógico que antes era seis escolas entrou mais [curso] técnico e agora estou com quatro. Diminuiu, então, lógico, que se fosse eu sozinha [só com a pasta de Educação Especial], o acompanhamento da sala de recurso com Educação Especial seria algo mais tranquilo, já que a gente não tem outra instância. Não tenho só a sala de recurso daqui, né? E aí vem essa questão também de transporte. Mas trata-se de um grupo de trabalho muito unido! Nós temos pessoas responsáveis, como o próprio diretor Franz — que é o diretor que tem essa sensibilidade desenvolvida no projeto [da Educação Especial]. O período no início do ano, ele me acompanhou no domingo, visitamos a família dos autistas da nossa [diretoria] regional aqui toda. Nas casas levamos um kit de lanche ele, com toda paciência... Nós saímos 6 horas da manhã (que eu tive que pegar ele lá em Itabaianinha onde ele trabalha, em Pedrinhas onde ele mora) e aí, a gente percorreu todas as cidades visitando esses meninos autistas. Então é um diretor que tem essa sensibilidade e isso favorece o trabalho muito como também de Elaine que é responsável pelo transporte. Toda vez que agenda para gente fazer uma visita, sempre há esse acordo e como trata-se de um acompanhamento pedagógico dividido por técnicos dentro da própria [diretoria] regional, eles visitam a gente, eu digo o que a gente vai tratar lendo o conteúdo que a gente recebe da SEDUC através do NAP que é o núcleo de acompanhamento pedagógico. A gente também customiza essa pauta inserindo as necessidades de cada modalidade. Então, quando tem algo da Educação Especial, cai dentro da pauta e aí essa conversa é essa visita com os demais técnicos também. Então trata-se de um grupo muito unido e isso favorece bastante nosso trabalho.</i></p> <p><i>Muitas das vezes, ele [docente da sala regular] pensa que as deficiências são exclusivamente do profissional que trabalha na sala de recurso ou no apoio escolar. Não! A responsabilidade do aluno com deficiência é de todos, né? Quando ele tá na sala regular, a responsabilidade é do professor. O professor tem que adequar atividades para tá atendendo as necessidades daquele aluno, né? E aí ainda tem professor que ainda aguarda, insiste, às vezes, não tem o acolhimento, não dá acolhida suficiente ao professor da sala de recurso ou apoio escolar II que é o que trabalha com a parte pedagógica mesmo e aí a gente tenta estar conversando que o compromisso é de todos, né?</i></p> <p><i>Pronto, o acompanhamento antes dessa pandemia era de forma presencial. Às 9h que a gente tinha sempre presencial. Agora, através do grupo [de WhatsApp], existe essa, essa comunicação e o apoio através dos instrumentais, os estudos experimentais, registros fotográficos. A gente enquanto técnico pedagógico das DRE sempre à disposição em termo de projeto e a conversação é constante com a gente. Eu sou técnica responsável [na DRE], também tem a técnica dentro do SEINC. A minha técnica de acompanhamento direto é Thálita [funcionária do SEINC], a gente mantém esse diálogo com a troca de experiências, de dúvidas. Então, mantém sempre esse diálogo.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P3	<p><i>Saber que hoje a escola ela pode encaminhar esse caso pra assistência, pra saúde, né? Pra tentar resolver aquele problema daquele aluno, realmente a gente vê que alguns órgãos, que assim, a escola as vezes até tenta, mas, aí o outro órgão que recebeu ali aquele encaminhamento não dá o retorno para a escola, então, a escola hoje, por exemplo, um grande parceiro que deveria ser – o conselho tutelar – e muitos dizem não vou mais encaminhar para o conselho tutelar porque ele não me dá retorno. Então, na verdade, é a facilidade das outras políticas, né? Às vezes, a escola tenta fazer, e aí não consegue, sozinho a gente não consegue, né?</i></p> <p><i>Na verdade, é, eu acho precisa assim [de trabalho coletivo] porque, na verdade, fica só realmente articulado, só naquele setor. Eu acho que, hoje, assim, até pra gente funcionar melhor, né? Em alguns setores, por exemplo, a gente não tem muito conhecimento. Por exemplo, diário eletrônico. Eu acho que é, deveria ir direto ao setor, né? E aí já pra não ter tantos arroudes, e tantas coisas e tipo, pede ao DED [Departamento de Educação da SEDUC-SE] pra o DED mandar, né? Eu acho que deveria ser já diretamente e até pra ter o retorno pra gente, tipo, pra gente não precisar encaminhar pra eles. Eu sei que tem uma questão de hierarquia, mas, assim, é, a gente já solicitando ao SEINC sobre tal pasta, tal serviço, por exemplo, assim ou outros e aí já ir diretamente, acho que demoraria menos.</i></p> <p><i>É, na verdade assim, pra mim eu ainda tô conseguindo dar conta aqui na DRE. Eu sei que é muita coisa, mas eu tenho o apoio das outras técnicas que elas me ajudam. Assim, a gente trabalha nessa política, né? Quando vê o outro mais um pouquinho apertado, vai lá e socorre. Mas, assim, eu acho que desse jeito que tá, tá funcionando bem, assim, porque a gente também teve uma redução de escolas, na DRE, a DRE02. Algumas escolas foram para a DRE01 e isso folgou um pouco. Então, eu tô conseguindo fazer meu trabalho melhor, mas eu acho assim, que não é aqui na DRE, mas, assim, eu acho que com esse novo viés da perspectiva inclusiva, quando a gente fala, né, nesse sentido, eu vejo que muita gente não tem conhecimento acerca desse assunto. Então, não só a gente tem que trabalhar dizendo ao professor os tipos das deficiências, como é que a gente tem que trabalhar as deficiências, entendeu? Mas levar em consideração a situação daqueles alunos como um todo e eu acho que o que precisaria mais é realmente nessas formações e não estar especificando cada deficiência, por exemplo, né? E ter mais rodas de conversa para trabalhar com esses assuntos com os professores, com a equipe diretiva pra que eles venham entender melhor do que se trata. Eu acho que na verdade não é a quantidade de pessoas, mas a maneira que deve ser trabalhada cada política, né? Cada pasta.</i></p> <p><i>Acho que é de uma vez ou outra que tem esse encontro geral, porque é como você está colocando, a DRE02 é muito grande. Então, quando é feito um encontro, mesmo de maneira presencial, até de maneira virtual, não tem nem como essa quantidade toda de professores participarem de uma vez só! Aí, a gente trabalha por município, né, e tentando trabalhar por escola, né? Depois, eu trabalho, por exemplo, quando eu quero trabalhar só com professores das salas de recurso, aí realmente vai ser pra todas as escolas, mas quando é pra professores realmente das escolas, com os outros professores das outras escolas, é por município que a gente trabalha, é mais difícil trabalhar com todos ao mesmo tempo.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P4	<p><i>Então, a nossa relação [com o SEINC] é mais pelos bancos de dados assim e quando, por exemplo, se eu precisar de uma reunião voltada para uma determinada necessidade especial ou voltada para alguma necessidade de alguma escola mesmo, eles [profissionais do SEINC] chegam juntos, mas a nossa relação é muito de dados. Por exemplo, é de me pedirem quantos alunos, de fazer levantamento de necessidades da escola, de necessidades de alunos em tal lugar, em tal escola... Eles sempre pedem isso para gente tá sempre fazendo os consolidados para ter uns dados o mais verdadeiro possível do que tá acontecendo em cada escola, como tá sendo o serviço em cada escola, é mais ou menos isso... Sempre que eu preciso, eles atendem, o mais rápido possível. O nosso trabalho é mais burocrático, né? Eles mandam algumas demandas e a gente tenta fazer os levantamentos e passa para eles.</i></p> <p><i>Então isso é de escola para escola. Tem escola que consegue conciliar o diálogo entre as partes e tem outras que não, né? Até agora, há pouco tempo, foi Lilian que fez um curso voltado para os professores, para os diretores das escolas pra trabalharem isso dentro da sua escola, né? É você trabalhar a mente mesmo do professor pra ele entender que aquele também é aluno dele, né? E a gente vê alguns casos assim, tipo, professor nem aí para esse aluno especial, fica aí na sua sala de recurso mesmo que é melhor que aqui não tá dando certo. Às vezes, o aluno tá um pouco mais agitado e aí ele [professor da sala regular], às vezes, ele não toma essa, essa responsabilidade para ele. Acha que é responsabilidade da sala de recurso e não é, né? É de todos! Como eu disse lá no início, ainda tem essa mentalidade das pessoas de não entender o aluno especial como ele sendo da escola e não ele só é daquele canto ali, daquela turminha, da sala de recurso dali. Então, não é em todo os lugares, mas a gente vê muito isso de alguns professores não trabalharem casadinhos com professor da sala de recurso.</i></p> <p><i>Então nós temos esse grupo né, de WhatsApp. Sempre quando alguém tem alguma dúvida ou existe alguma coisa, coloca no grupo e se precisar de algum amparo, de alguma coisa, todo mundo vai conversando para tentar ajudar no possível, ajudar o outro, que é o pessoal aqui da sala de recurso tá sempre, sempre trocando algumas figurinhas.</i></p> <p><i>Então, assim, eu acho que o que pode ser feito é uma conscientização maior em cima do professor do regular, né? O professor da sala de recurso, ele tem a plena consciência do que deve ser feito com aluno ou não e o do regular, ele que precisa do professor da sala de recurso. Eu acho que, nesse sentido de trazer uma atividade para o aluno... Eu quando dava aula, tudo eu ia [pra SRM], os meus alunos que eram especiais, eu levava as atividades pra ela [docente da SRM] customizar as atividades para eu passar para eles de acordo com a necessidade do aluno. Foi como eu fui orientada desde o início, né? E eu sei que nem todo professor faz isso de pegar aquela atividade ou a prova, a própria avaliação ou atividade do dia a dia e mostrar o professor da sala de recurso dizendo: "veja aqui essa atividade, ela pode ser trabalhada com ele? Se não, veja o que é melhor para ele. Reescreva e me dê que eu vou passar para ele na sala". Para o aluno também entender que ele não tem atividade só na sala de recurso, que ele também tem comigo, né? Então, eu acho que é só mais uma questão de sentar e conversar e a gente, assim, vai passando e sempre conscientizando os professores, né, alguns coordenadores, no caso. A gente não conversa muito diretamente com professor aqui, né? Eu, porque tô na sala, tô com essa pasta de Educação Especial, eu converso muito com os professores de sala de recurso. Mas a nossa conversa aqui mais é com diretor e coordenador. A gente passa a informação para eles repassarem para escola e aí como tá sendo repassado lá a gente não sabe. A gente sabe o que a gente tá passando aqui. Eu tenho contato, assim, um pouco mais próximo com os professores por causa da sala de recurso e da pasta da Educação Especial, mas nas minhas outras pastas, nas minhas outras demandas, eu só falo com diretor e coordenador, não converso com professor de sala, só na [pasta de] Educação Especial.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P5	<p><i>Eu a gente tem trabalhado isso [da coletividade] com os professores da sala de recurso daqui no sentido de diminuir essa distância que há entre o professor da sala de recursos e o professor do ensino regular. Agora, eu acho que falta, Mônica e Isabela, eu acho que falta, talvez um pouquinho mais de... digamos assim, de atenção para o professor que está no ensino regular com esses meninos especiais, sabe? Eu sei que é uma das metas, um dos objetivos do professor da sala de recurso é tá em contato com esse professor. A gente insiste bastante nisso, mas a gente ainda ouve muito dos professores das salas de inclusão, entendeu, que eles não tiveram formação nenhuma pra lidar com aqueles meninos, então de repente eles recebem aquele pacote pronto e eles não sabem muito o que fazer com eles e então ficam meio que refêm o tempo todo do professor da sala de recursos. Eu acho que precisaria um pouquinho mais de atenção para esses profissionais.</i></p> <p><i>A gente... a gente tem um grupo. Um grupo aqui, específico da [diretoria] regional, com os professores e a gente sempre tá trocando experiência. A gente tem reuniões mensais e no grupo a gente vê bastante participação do pessoal, tiram dúvidas, dão sugestões... Eu acho que tá bem legal esse momento aqui da regional. O grupo tá funcionando plenamente, é um grupo que tava desativado, sabe, e a gente conseguiu reativar e ele tá funcionando muito bem, viu?!</i></p> <p><i>O trabalho da gente [na pasta de Educação Especial] ... Eu não sei se é da mesma forma pra vocês aí, mas o trabalho da gente aqui é mais um trabalho de acompanhamento, de repassar as informações pra SEDUC-SE. A gente visita as escolas, eu tenho essa preocupação de tá visitando as escolas. Agora, por conta da pandemia, não. Mas a gente tem essa preocupação de tá acompanhando mesmo o planejamento, a gente pede que, no caso das aulas agora, né, como elas estão sendo ofertadas de forma remota... Eu tenho essa preocupação de tá pedindo que ele mande... que eles mandem as evidências pra mim, sabe. Então, sempre estão mandando vídeos, sempre tão mandando foto das atividades que eles estão desenvolvendo porque, na minha cabeça, essa é uma forma de você até se precaver. E se houver algum tipo de contestação, eu tenho como provar. Então, assim, né... é um suporte mais nesse sentido de tá acompanhando, repassando as informações, transmitindo aquilo que Lilian, no SEINC, passa pra gente nas reuniões, então eu repasso pra eles. E, assim, quando tem necessidade que eles pedem alguma ajuda, a gente dá esse suporte.</i></p> <p><i>A gente tem um apoio muito bom de Lilian. A gente se dá muito bem, e assim, para mim ela é uma excelente pessoa sempre que eu busco ajuda, sempre que eu procuro apoio, ela nos dá esse suporte, entendeu... Então, assim, a gente tem todo apoio da SEDUC-SE, eu não sinto falta não.</i></p> <p><i>Olha, eu acho que se pudesse é, tá todo mundo articulado, acredito que seria bem melhor, né? Não sei, assim, se seria viável entendeu, mas acho que quanto mais integrado fosse, melhor.</i></p>
P6	<p><i>Hoje, ainda é, infelizmente a inclusão – não em termos de [diretoria] regional, eu tô falando de escola, onde tudo acontece – ainda é sala de recurso e não meu aluno né? Infelizmente, ainda predomina... não vou dizer que são todas as escolas, mas não predomina essa questão de eu tenho um aluno no 4º ano, ele tem síndrome e ele é meu aluno, então eu vou fazer um planejamento, vou procurar o professor da sala de recurso ou vou acatar o apoio do professor da sala de recurso para fazer uma adaptação curricular, enfim... Infelizmente, tem essa questão dessa cultura ainda não estar firmada entre os nossos pares. Outra questão é algumas situações de alunos que precisam de apoio e nem sempre nós temos, nem sempre a rede tá ligada com a questão mesmo dessa continuidade. Por exemplo, alunos que precisam do apoio escolar I, nem sempre nós temos esse apoio escolar. Nós agora estamos num período muito bom que nós temos o apoio escolar II porque tem o aluno autista que não consegue ir ao banheiro.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P6	<p><i>Só que tem determinado comportamento que ele não pode ficar só com o professor da sala regular, ele [professor da sala regular] não tem como dar um atendimento que esse aluno precisa porque ou ele fica com os demais ou ele se para só com ele porque quando os autistas de um grau mais severo estão, exigem muito. Então nós temos esses desafios, né? A questão da equipe, de uma equipe e dar continuidade. Hoje, nós temos escola que têm (Meu Deus, tudo acontece assim justamente agora que a gente está nesse formato remoto!) quatro profissionais de apoio escolar !! Ai, meu Deus, se nós pudéssemos, assim, que no presencial, quando retornar o presencial, continuar com eles porque quando voltar já acabou o contrato desse pessoal e aí já vem mais um tempo para que novos profissionais cheguem, tempo que para esses alunos já passou! De certa forma, são esses desafios.</i></p>
P7	<p><i>Temos uma certa dificuldade sim. Às vezes acaba o contrato, demora um certo período para poder chegar outro. A função da regional é justamente informar quando o contrato está acabando ao RH [setor de Recursos Humanos] da secretaria. A escola nos informa e nós passamos a informação: "o contrato daquele professor de apoio I ou apoio II está encerrando". Aí a gente repassa para a secretaria e às vezes demora um pouco, às vezes é rápido. Tudo vai depender do contexto, da conjuntura como está naquele momento. Nesse período de pandemia mesmo, está demorando. Muitas escolas estão sem esses profissionais, mas como a gente tinha a expectativa de retorno para o mês de agosto eles devem estar retornando à contratação desse profissional. Tudo vai depender do contexto que estamos vivendo naquele momento, mas assim, não é de imediato. Às vezes fica um professor regente na sala dando aquele suporte até chegar o professor específico.</i></p> <p><i>Olhe, da minha turminha dos professores da sala de AEE, eu fiz o grupo. Então, a gente conversa muito no grupo e eu peço que uma sempre esteja ajudando a outra. E algumas têm receio de conversar no grupo, aí vêm no meu privado e conversam comigo. E em questão dos professores de sala regular, as coordenadas no caso, a gente sempre tem diálogo com o gestor, com o coordenador, com o secretário. Quando a gente está fazendo acompanhamento pedagógico, a gente sempre está em contato com os diretores e diretamente na escola, aí a gente vai conversando com eles, explicando alguma coisa. Eu levo o físico do material, mostro como é que se faz e vou orientando na medida do possível. Qualquer dúvida eles vêm no particular e me perguntam alguma coisa, ou ligam. Estou sempre à disposição para atendê-los a hora que for, só não atendo se não puder. Mas enquanto eu puder, o horário que eles ligarem eu sempre estou dando informação. E qualquer coisa a gente busca na SEDUC-SE.</i></p> <p><i>Nós também temos um grupo que é com a coordenadora Lilian [coordenadora do SEINC] e ela tem o nosso grupo dos técnicos das [diretorias] regionais. Então ela sempre passa as informações no grupo e qualquer dúvida dependendo do que for, a gente vai no particular e fala com ela ou ela liga diretamente para o técnico. No caso aqui ela liga pra mim e a gente conversa. E temos um cronograma de reuniões. Vai haver uma agora dia 6, já está determinado. Até dezembro já tem o cronograma de reuniões, onde ela passa as novas informações ou ela pede algum andamento do que ela já tinha deixado numa reunião anterior e o que tem que ser pedido ela vai pedindo. A gente vai aos poucos conversando e resolvendo as situações das escolas.</i></p> <p><i>Eu acredito, particularmente, que teve uma diferença aí de mudar de departamento pra o serviço. É como a Lilian nos diz, a coordenadora de lá. Ela diz que dá mais uma segurança porque dá autonomia de a gente trabalhar ainda mais com essas crianças. Antes dependia de outro departamento pra dar o alvará pra resolver se fazia ou não alguma coisa e agora a gente já toma as providências. A gente pode, tem essa autonomia pra ajudá-los.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P8	<p><i>Assim, tem a pessoa que trabalhava antes de mim, que se aposentou, né? A mãe dela é minha vizinha aqui, mas, de vez em quando, ela está aqui e no início eu sempre eu recorri a ela. [Ela dizia] O que precisar, você ligue para mim que eu te ajudo. Então, sempre quando surge as dúvidas, eu ligava, aí ela ia lá e tirava as minhas dúvidas. Eu também tive também muito acesso com o pessoal lá na SEDUC-SE, no SEINC com Lilian, com Rita de Cássia, com Carla... O pessoal todo dizia: "ligue para mim, entre em contato!" E eu sempre fui entrando em contato com elas pra ir aprendendo, pra ir me inteirando sobre a pasta e, foi assim, foi assim aos poucos, a gente tá aprendendo aos poucos.</i></p>
P9	<p><i>Um outro ponto também que implica um pouco nessa questão [da Educação Especial] também é de o aluno ter relatórios, são as condições sociais das famílias, porque, por exemplo, uma família que mora em um povoado de São Cristóvão, que não tem leitura, que não tem condições financeiras, que não tem um bom conhecimento de andar em Aracaju, para conseguir chegar ao Creese fica difícil, entendeu? Aí, por sua vez, às vezes os municípios também não têm uma equipe para estar dando esse relatório, por exemplo. Eu tô dando exemplo de São Cristóvão porque eu já tenho conhecimento de um caso assim, um aluno que a mãe tem muita dificuldade de obter um relatório, então, um dos pontos também é que se demora a ter um relatório preciso mesmo. São essas questões, a questão social da família e a falta também dessa assistência aos moradores que nos municípios não tem.</i></p>
P10	<p><i>Quando um professor tem interesse em querer aprender, ele tem buscado sim a [diretoria] regional e, automaticamente, eu fico na perspectiva que eu me antepenho, vamos dizer assim, ao problema. Por exemplo, na nova implantação da sala de recursos: eu tive um caso, por exemplo, a professora era de 5º ano e ela não tem habilitação na área de Educação Inclusiva e ela sentiu a necessidade porque o aluno estava chegando para ela, era novo, ela não conseguia entender. E aí, mediante ao contato que ela tinha, uma outra diretora diferente da sua escola pegou meu contato enquanto técnico da diretoria e ela entrou em contato comigo. E aí eu disse: "olhe, professora, eu não tenho material para essa deficiência, mas eu vou fazer o seguinte, eu vou buscar junto ao serviço [SEINC] alguns materiais que possam lhe dar suporte para que a gente vá trabalhando a inclusão desse aluno no ambiente escolar também. E aí foi isso que eu fiz.</i></p>
P11	<p><i>Então, a proposta da mudança do serviço [de DIEESP para SEINC], ela surgiu do entendimento mesmo da atual gestão da Secretaria, o professor Josué e também do entendimento da professora Ana Lúcia – que é a diretora do Departamento de Educação – de que essa dimensão, a esfera de trabalho da divisão era muito grande, entendeu? Era algo, por exemplo, a questão da modalidade deve estar sendo especial. Por exemplo, as outras modalidades não têm instituições que oferecem a EJA, instituições que são de Educação do Campo, mas a modalidade Educação Especial não, a modalidade Educação Especial nós temos escolas sim, são escolas de referência, temos um Centro de Atendimento Educacional Especializado, que é o João Cardoso, mas a perspectiva de inclusão ela abre as portas de todas as escolas da rede. Então, se baseando na dimensão da esfera de trabalho da divisão, tanto na Secretaria do senhor Josué, como a diretora do Departamento de Educação, entenderam que a decisão precisava se tornar o serviço. Por que? Para ter mais autonomia porque até então, a divisão ela respondia a outros serviços. No processo de mudança de Divisão de Educação Especial, ela respondia aos serviços de educação em direitos humanos e aí, nesse processo, quando você responde a um serviço, que corresponde a um departamento, as suas ações elas se tornam um pouco mais não tão céleres como deve ser. E aí, pensando nisso nessa perspectiva, essa dimensão, esta importância da Educação Especial, a decisão foi transformada no Serviço de Educação Inclusiva e já instituída, editado por decreto governamental. Nós temos um decreto e nesse decreto do governo de Sergipe, está lá a criação do Serviço de Educação Inclusiva do Departamento de Educação da Secretaria.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P11	<p><i>E aí, com essa criação do SEINC, que é o Serviço de Educação Inclusiva, nós enquanto serviço, conseguimos apresentar projetos de forma mais célere, projetos de formação, em relação à nossa rede e também as nossas ações internas enquanto rede. Enquanto orientações pedagógicas, elas chegam de fato com muito mais, vamos dizer, celeridade e também com muito mais força, muito mais, me fugiu a palavra, com muito mais autoridade, vamos dizer assim, porque é um serviço de Educação Inclusiva, que foi instituído dentro do Departamento de Educação da Secretaria para responder por todas as questões e orientações e diretrizes pedagógicas para a Educação Especial da rede estadual de ensino de Sergipe. Então, a nossa dimensão de trabalho, ela se ampliou, ela se tornou mais incisiva, mais enfática, mais célere, era isso que a gente precisava, na questão da celeridade. Os serviços de Educação Inclusiva, assim como outros serviços e departamentos da Secretaria, nós não trabalhamos de forma direta com a escola, nós trabalhamos junto com as nossas diretorias regionais de educação, mas toda a orientação pedagógica parte de serviço. É importante, isso é muito importante, porque há uma unificação em relação à orientação, nós estamos aí no processo de finalização do caderno da Educação Especial complementar ao Currículo de Sergipe.</i></p>
P12	<p><i>Não, aí fica uma questão. É um grande desafio para nossa rede e por que desafio? Eu entendo que uma Educação Especial, ela por ser tão específica, por ser tão plural, então é desafiadora dentro da Secretaria e ela é fragmentada, então nós temos o SEINC e temos o Creese.</i></p> <p><i>Quando se começou a construção o Creese, era ligado ao gabinete do Secretário [da SEDUC-SE], a DIEESP antiga também era. Então, eram espaços que só a misericórdia de Jesus e aí, o que é que acontece? Acontece que com o novo modelo da estruturação que a Secretaria passou há pouco, entendeu-se que a DIEESP teria que ficar no DED, no Departamento de Educação [da SEDUC-SE], né? E aí colocaram o nome chamado de Serviço de Educação Inclusiva. Eu perguntei: mas em que perspectiva, professores? Por que quando você fala de Educação Inclusiva, você tá abrindo ali possibilidades inúmeras que essa política, ela busca chegar e aí o Creese ficou no Departamento de Apoio Educacional. Eu entendo que o olhar educação, Educação Especial, ela precisa ser apoio, ela precisa ser um setor que ajude a essa educação porque eu acredito que quando a gente tipifica enquanto modalidade, eu entendo que fica um pouco diminuto, um pouco reducionista no pensar essa política como uma política que permeia, inclusive, no ensino profissionalizante que eu entendo ser um espaço muito próspero para alguns tipos de alunos, para o desenvolvimento educacional de outros olhares, a Educação de Jovens e Adultos... Então, o que acontece? Nós somos avaliados, somos o lugar onde se avalia e aí quem vai disso, quem vai dar o desdobramento disso? Então, é lógico, fica muito solto... aí eu juntamente com o grupo daqui [do Creese], a gente coloca isso, né, que é uma das atribuições é que a DIEESP, o SEINC, ele monitore o processo pedagógico de acompanhamento, isso acredito que nunca existiu.</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

O quadro 06 nos traz a percepção dos sujeitos entrevistados sobre a Dimensão Coletiva do Trabalho Pedagógico e/ou sobre como ocorre o trabalho coletivo dentro da Rede Estadual de Educação do Estado de Sergipe. Percebe-se que nas falas existe uma carência quanto a essa categoria e que falta a concretização de uma ideia de sistema, na qual as partes efetivamente se entendam como um todo.

As reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram para o contexto brasileiro a implementação de princípios democráticos, propondo novos modelos de gestão do ensino público voltados a formas mais participativas no contexto escolar (AUGUSTO, 2004), porém, até os dias atuais, ainda encontramos muitos entraves para que essa realidade aconteça e por diversos motivos, um deles é a falta de políticas públicas e condições de trabalho.

O primeiro sujeito entrevistado nomeado por P1 traz em uma só fala muitos pontos importantes, dificuldades que precisam ser frisadas aqui e que dificultam a realização de um trabalho coletivo, P1 relata um trabalho solitário e que não tem ninguém para dividir ou compartilhar as atividades, além da demora de um novo curso formador, ele expõe:

(...) o fato de eu ficar sozinha me fez eu me desdobrar, né, para dar conta de muita coisa que eu ainda estava aprendendo, né? E de lá para cá, tem chegado pessoas para ficar na pasta, mas são pessoas que não permanecem, infelizmente. Chegou mais ou menos de 4 a 5 pessoas, não de vez. Cada um tem sua vez, mas assim, são pessoas que passam, às vezes, dois meses, três, às vezes, nem um mês, né? Teve uma colega que chegou e não completou nem um mês! Então, infelizmente tem chegado pessoas na pasta para responderem junto comigo, mas, infelizmente, não permanecem... (P1)

P2 desabafa com relação à sobrecarga de trabalho, que além da modalidade de Educação Especial faz também acompanhamento pedagógico em várias escolas e que apesar do grupo de trabalho ser unido à quantidade de atividades acaba atrapalhando. Outro fator citado por P2 é que professores e professoras da sala regular não têm o mesmo comprometimento que professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais têm com os alunos e alunas com deficiência. Percebemos pelas falas que falta diálogo entre as partes, professores e professoras deveriam se perceber como grupo e sendo

grupo, trabalhar conjuntamente e se apoiam mutuamente, visando atingir os objetivos comuns a todos (BORGES, 2010) e a busca pela efetividade da Educação Inclusiva ficaria menos complexa.

Assim como P2, P3 também reclamou da sobrecarga de trabalho. Reis e Cecílio (2014) alertam que o trabalho intensificado pode gerar cansaço físico e mental e causar sérios problemas de saúde. Outro ponto levantado por P3 foi que as escolas ficam muito isoladas, que falta retorno e diálogo de outros órgãos com a escola “às vezes a escola tenta fazer, e aí não consegue, sozinho a gente não consegue, né?”.

Igualmente como P2, P4 reclamou que professores e professoras das salas regulares não querem responsabilidade com os alunos e alunas com deficiência, que acham que essa é função da sala de recursos e que não fazem questão de dialogar. Com relação à articulação entre a SEDUC-SE e a DRE, P4 disse ser uma relação mais técnica, um trabalho mais administrativo:

a nossa relação [com o SEINC] é mais pelos bancos de dados assim e quando, por exemplo, se eu precisar de uma reunião voltada para uma determinada necessidade especial ou voltada para alguma necessidade de alguma escola mesmo, eles [profissionais do SEINC] chegam juntos, mas a nossa relação é muito de dados. Por exemplo, é de me pedirem quantos alunos, de fazer levantamento de necessidades da escola, de necessidades de alunos em tal lugar, em tal escola... Eles sempre pedem isso para gente tá sempre fazendo os consolidados para ter uns dados o mais verdadeiro possível do que tá acontecendo em cada escola, como tá sendo o serviço em cada escola, é mais ou menos isso... Sempre que eu preciso, eles atendem, o mais rápido possível. O nosso trabalho é mais burocrático, né? Eles mandam algumas demandas e a gente tenta fazer os levantamentos e passa para eles. (P4)

P5 reforçou a ideia de que é preciso mais integração entre os setores e também trouxe em seu discurso a dificuldade de entrosar-

mento entre professores e professoras das salas regulares e professores e professoras das Salas de Recursos Multifuncionais, porém disse fazer um trabalho voltado para buscar diminuir essa distância e explicou que entende que não é fácil o papel dos professores do ensino regular e que é necessário dar mais atenção a essa situação

E a gente tem trabalhado isso [da coletividade] com os professores da sala de recurso daqui no sentido de diminuir essa distância que há entre o professor da sala de recursos e o professor do ensino regular. Agora, eu acho que falta, Mônica e Isabela, eu acho que falta, talvez um pouquinho mais de... digamos assim, de atenção para o professor que está no ensino regular com esses meninos especiais, sabe? Eu sei que é uma das metas, um dos objetivos do professor da sala de recurso é tá em contato com esse professor. A gente insiste bastante nisso, mas a gente ainda ouve muito dos professores das salas de inclusão, entendeu, que eles não tiveram formação nenhuma pra lidar com aqueles meninos, então de repente eles recebem aquele pacote pronto e eles não sabem muito o que fazer com eles e então ficam meio que refém o tempo todo do professor da sala de recursos. Eu acho que precisaria um pouquinho mais de atenção para esses profissionais. (P5)

P6 afirmou que a cultura do apoio entre pares ainda não estar firmada nas escolas. Já P7 disse haver uma dificuldade na continuidade dos trabalhos pela forma de contratação de alguns profissionais, como é o caso do apoio I e do apoio II porque acaba tendo muita rotatividade. Krein (2018) destaca que os contratos atípicos das novas configurações de trabalho têm como consequência o esvaziamento das ações coletivas.

Quando perguntado se acha que houve diferença de quando a DIEESP mudou pra SEINC, P7 afirmou que agora o SEINC dar mais autonomia para que eles trabalhem e assim diminuiu a burocracia de ter que depender do alvará de outro departamento para poder resolver.

P8 demonstra em sua fala que ao chegar na DRE não teve um coletivo de trabalho e que apesar de ter acesso aos outros setores, ela chegou a entrar em contato com uma funcionária aposentada para ir se inteirando sobre a pasta.

P9 afirma que faltam equipes para dar assistência às famílias dos alunos e alunas nos municípios e, por isso, muitos acabam não indo ao Creese. Ou seja, fica a depender de as famílias terem condições de irem até lá, mas sabe-se que a maioria é famílias carentes e que não conseguem a locomoção. Já P10 explicou que conseguiu dar suporte aos professores e professoras que o procuram, porém muitos não buscam pela regional, apesar de precisar. Nesse caso, fica a depender dos e das docentes buscar o contato com a DRE, como já foi dito aqui, os docentes são muito sobrecarregados e sabemos que o tempo fica bem escasso. Percebemos que a fragmentação do trabalho e a não consciência coletiva do trabalho prejudica e aumenta a precarização docente.

P11 reafirma o que disse P7 sobre as mudanças positivas do SEINC, ele explicou que agora a comunicação entre os setores está mais rápida e incisiva:

(...) com essa criação do SEINC, que é o Serviço de Educação Inclusiva, nós enquanto serviço, conseguimos apresentar projetos de forma mais célere, projetos de formação, em relação à nossa rede e também as nossas ações internas enquanto rede. Enquanto orientações pedagógicas, elas chegam de fato com muito mais, vamos dizer, celeridade e também com muito mais força, muito mais, me fugiu a palavra, com muito mais autoridade, vamos dizer assim, porque é um serviço de Educação Inclusiva, que foi instituído dentro do Departamento de Educação da Secretaria para responder por todas as questões e orientações e diretrizes pedagógicas para a Educação Especial da rede estadual de ensino de Sergipe. Então, a nossa dimensão de trabalho, ela se ampliou, ela se tornou mais incisiva, mais enfática, mais célere, era isso que a gente precisava, na questão da celeridade. Os serviços de Educação Inclusiva, assim como outros serviços e departamentos da Secretaria, nós

não trabalhamos de forma direta com a escola, nós trabalhamos junto com as nossas diretorias regionais de educação, mas toda a orientação pedagógica parte de serviço. É importante, isso é muito importante, porque há uma unificação em relação à orientação, nós estamos aí no processo de finalização do caderno da Educação Especial complementar ao Currículo de Sergipe. (P11)

É muito bom poder escutarmos esse relato positivo do P11, pois nos dá a certeza de que é possível fazer acontecer a Educação Inclusiva, o que precisa de fato é buscarmos solucionar o que está ao nosso alcance. Para concluir temos o P12, que destacou em sua fala que o trabalho na Educação Especial é desafiador por ser fragmentado e afirmou ainda que:

(...) a Educação Especial, ela precisa ser apoio, ela precisa ser um setor que ajude a essa educação porque eu acredito que quando a gente tipifica enquanto modalidade, eu entendo que fica um pouco diminuto, um pouco reducionista no pensar essa política como uma política que permeia, inclusive, no ensino profissionalizante. (P12)

Todos os doze entrevistados disseram, apesar de os problemas citados por cada um, que acreditam na Educação Inclusiva e que a Secretaria de educação vem buscando melhorar para alavancar a Educação Especial.

3.3.6. Emergência da categoria Políticas Públicas Educacionais no conteúdo das entrevistas

As significações acerca das Políticas Públicas Educacionais manifestaram-se nas falas dos sujeitos entrevistados à medida que perguntamos sobre a sua função na promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e em argumentos utilizados pelos participantes para explicitarem desafios enfrentados na atuação profissional. O quadro 07 apresenta as significações emergentes das

falas de P1, P3, P6, P9, P10, P11 e P12 que expressaram, de maneira explícita, a categoria em questão no conteúdo de seus discursos.

Quadro 07 – Significados de Políticas Públicas Educacionais nas vozes dos entrevistados

Código do sujeito	Unidade de registro
P1	<p>A gente tem muitas leis, né? A questão não é falta de leis, a questão é cadê? São os governos, é o governo do estado em parcerias, é a Secretaria... Então, assim, é um conjunto, é um trabalho em conjunto. No entanto, o que eu posso fazer, o que você pode fazer, o que uma gestora pode fazer, o que o professor pode fazer é não cruzar os braços. Então, assim, enquanto não a as políticas públicas não atendem como deveriam, como a gente precisa, como a população precisa, eu tenho uma parte a desempenhar sim, né? Eu tenho uma parte a desempenhar e ninguém me diga que não faz diferença! Faz! Porque se faz diferença para uma mãe, já fez a diferença; se faz a diferença para um aluno, já fez a diferença; se não der certo, mas eu fiz a minha parte, então já faz a diferença em minha consciência.</p>
P3	<p><i>Realmente, a gente não vai conseguir resolver isso tudo, né? A escola não vai conseguir resolver tudo! Mas que a gente trabalhe em conjunto com outras políticas, né? Vamos tentar fazer alguns encaminhamentos... Se a escola não consegue resolver, vamos encaminhar pra saúde porque aquela criança tá sem acompanhamento médico, por isso que não tá conseguindo um relatório médico... Eu acho que vem muito nesse sentido, sabe?</i></p> <p><i>Saber que hoje a escola ela pode encaminhar esses casos [dos alunos com deficiência] pra assistência, pra saúde, né? (...) Realmente, a gente vê que alguns órgãos, que assim... A escola, às vezes, até tenta, mas aí, o outro órgão que recebeu ali aquele encaminhamento, não dá o retorno para a escola... Então, a escola, hoje... Por exemplo, um grande parceiro que deveria ser o Conselho Tutelar – e muitos dizem não vou mais encaminhar para o Conselho Tutelar porque ele não me dá retorno... Então, na verdade, é a facilidade das outras políticas, né? Às vezes, a escola tenta fazer e aí não consegue sozinho... A gente não consegue, né?</i></p> <p><i>Essa política [de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva], eu acredito que é de 2008, salvo engano, tá começando com as formações, né? Pra que os professores, pra que a equipe diretiva, venha entendendo melhor, né, essa política na perspectiva inclusiva. A Educação Especial, por exemplo, a gente ainda tem dificuldades, por exemplo... A escola, hoje, liga muito pra mim, no caso que a gente trabalha no início do ano com a matrícula, né? A própria escola ainda tem dificuldade em saber se seu aluno é público da Educação Especial ou não, né? [Perguntam] “Esse aluno aqui, ele tem esse CID, então ele é um aluno com deficiência?” Entendeu? A gente ainda fica trabalhando devagarzinho pra que eles venham entender o que é deficiência ou o que não é deficiência. E ainda trabalhar nessa perspectiva [da Educação Inclusiva], eu acho que, no momento, não conseguimos. Eu acho que eles [gestores e professores das escolas e turmas regulares] não entendem ainda... Realmente, é devagar, né, que vai implementando a proposta política... Mas, no momento, a gente não vê [a Educação Especial sendo desenvolvida na perspectiva da Educação Inclusiva]! Algumas escolas, por terem uma política já mais diferenciada de trabalhar com a inclusão por mais tempo, por também ter a sala de recurso, ela já vem trabalhando, né? Mas, às vezes, nem acha que tá trabalhando a Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas é porque ela já tem essa visão de trabalhar com o diferente, né? Sejam eles [os alunos] com deficiências ou não. Mas, no geral, eu acredito que não trabalhamos [a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva].</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P6	<p>[A implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva] <i>está a caminho porque aqueles pontos que eu já toquei – quando eu ainda tô numa sala que eu recebo o aluno que eu não sei o que fazer com aquele aluno, tá tudo bem porque eu não tenho que saber de tudo, mas se eu não sei, vou procurar. Então, quando uma escola ainda não tem inclusão, apesar do seu projeto político pedagógico prever [inclusão] para aquela sala de recurso... Mas quando uma escola ainda tem um agente externo futucando, quando a gente tem que atender a determinadas demandas por ação do Ministério Público... A gente apresenta uma necessidade de aluno tal e o professor da sala de regular não vai dar conta, o professor da sala de recurso não vai dar conta e a gente não consegue, o pai vai no Ministério Público. Quando o Ministério Público aciona, aí em dois meses chega o atendimento! Se é um transporte, se é um profissional, chega! Então, assim, a gente ainda, a gente tá caminhando... Não estamos lá na política de 2008, não temos essa política efetivada ainda não.</i></p> <p><i>Eu acredito que as dificuldades encontradas [na Educação Inclusiva] é questão mesmo de política pública. Não é questão dessa gestão nem da outra porque as amarras são pesadas! As amarras da rede eu falo, a palavra rede é a qual eu faço parte, a rede estadual. As amarras são muito pesadas, então, por mais que os que estejam no momento de direção se esforcem, não há uma continuidade. Infelizmente, a gente ainda vive um pouco disso e não só em Sergipe. Mas, apesar que nós estamos numa sequência de governo, eu digo assim, a gente precisa de décadas para que as coisas se firmem não é só 8 anos não! Principalmente em relação à inclusão, né? A inclusão não se faz em quatro anos, então, eu acredito que há uma sensibilidade, tanto é que nós estamos nesse momento [de pandemia], nós estamos com profissionais de apoio. Temos o [profissional de apoio] II, não temos o [profissional de apoio] I porque não teve mais contrato PSS para I, mas nós temos o apoio escolar II. Nós estamos recebendo agora instrutores para ficarem na sala de recurso onde tem aluno surdo. É um ganho, né? Então, as demandas e as necessidades, elas são discutidas, eu acredito, pelas respostas, pelo que nós estamos recebendo, então, sinaliza isso.</i></p>
P9	<p><i>Então... Esse processo... Esse apoio pedagógico II, ele é novo na rede, né? Ele entrou em 2018. Foi o primeiro processo seletivo. Antigamente era chamado de cuidador, que era só o apoio pedagógico I para aquele aluno que precisava de suporte nas necessidades né fisiológicas, higiene e alimentação. Esse apoio escolar II, que é o apoio pedagógico que fica na sala com aluno, ele é novo na rede. Então houve o primeiro processo seletivo, os primeiros convocados já encerraram [o contrato], esses que estão atuando agora são os últimos chamados desse processo seletivo. Então, assim, não é que tem, assim, uma brevidade, por conta que nós sabemos que tudo é questão de impacto... Financeiro, questão das prioridades, questão se a família já buscou o Ministério Público, entendeu? Mas, desde 2018 para cá, quando foi implantado [o apoio pedagógico II] houve, né, a inclusão. Não supriu 100% da necessidade, mas chegou, assim, para alguns... E agora chegaram para os outros, mas estamos aguardando a chegada de mais. Tem que ter um processo seletivo, mas nós sabemos que, realmente, não é assim, né, de uma hora para outra! Como eu já falei, a questão do intérprete, ficou muito tempo mesmo sem intérprete!</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P10	<p><i>Quando a gente passa aí da reformulação de Departamento [referindo-se à antiga DIEESP] para Serviço [referindo-se ao atual SEINC], hoje, o Serviço, ele é vinculado a um departamento e nós temos o Departamento de Educação como um todo. Aí eu disse na minha fala, na minha concepção, que o Estado de Sergipe, ele vai entender e vai alavancar mais quando entender que a Educação Inclusiva no Estado precisa de um Departamento próprio, que ele precisa caminhar de acordo com as Diretrizes, de acordo com a Política, mas ele tenha uma voz própria e não a voz meio que subordinada, porque o Serviço é subordinado ao Departamento. E o Estado vai alavancar quando ele entender que Educação Inclusiva precisa de um departamento dele. Lógico que pode dialogar junto ao Departamento de Educação, mas eu acredito que caminhará com mais fluidez, daria maior visibilidade, maior importância quando a Educação Inclusiva se tratar de um departamento único dela porque a gente vai ter vários departamentos. No entanto, enquanto técnico, enquanto pessoa que contribui ali diretamente na Educação Inclusiva, eu acredito que se fosse um departamento único, que ele tivesse as suas próprias políticas e diretrizes. Lógico, subordinada no sentido de tendo o Estado como soberano, na política de Estado e não subordinado à política de um departamento, mas ele tendo essa voz e vez, visto como departamento próprio. Eu acredito que a política a política e o procedimento da Educação Inclusiva, ela alavancaria bem melhor. Pelo menos, é o que eu, o que a gente tem visto nas nossas conversas, da necessidade dessa questão.</i></p>
P11	<p><i>Então, nós sabemos que existe ainda muitos receios em Educação Especial, sobre Educação Especial no ensino regular. Nós que trabalhamos, vocês são pesquisadores da área, vocês sabem disso. Eu digo que são barreiras atitudinais, aí eu sempre falo, as barreiras atitudinais ainda persistem, né? Elas são, vamos dizer assim, um gargalo que a gente tem, que a gente está trabalhando, sensibilizando. Eu tenho a opinião que não é mais pra gente tá falando em sensibilização, não era e nós estamos depois de a política de educação ter seguido uma perspectiva inclusiva desde 2008. Então, 13 anos! 13 anos de política de educação seguindo a perspectiva inclusiva e, infelizmente, eu digo com muita tranquilidade isso, ainda nós temos que falar de sensibilização, entendeu? Para a gente que já tem um tempo de Educação Especial, às vezes até é chato! Às vezes, você perde um pouquinho, assim... Perde a paciência mesmo! Mas a gente também tem que se colocar no lugar do outro! Eu sempre digo assim, que o desconhecimento acaba provocando medo e nem todo mundo tem a mesma facilidade para enfrentar desafios, nem todo mundo! Cada um é cada um; cada um tem a sua maneira de ser! (...) Então a gente ainda tem que falar de sensibilização em nossas formações, de sensibilidade, de empatia, de se colocar no lugar do outro, enfim, infelizmente! Muitas pessoas que trabalham dentro do Serviço de Educação Inclusiva são pessoas que escolheram trabalhar com Educação Especial, assim como eu. E aí eu tiro dessa questão, eu tiro para a escola, para o espaço da escola esse mesmo movimento, que, hoje, já se encontra dentro do Serviço, também está acontecendo nas escolas. Hoje, nas escolas, nós temos vários professores que não têm nenhum vínculo com Educação Especial, mas tem um olhar sensível para ela. Começou a estudar, começou a ler sobre o assunto, nós temos professores que já procuram as salas de recursos, que já procurou os professores da sala de recursos para pedir ajuda, entendeu? Então, esse movimento, a gente percebe que também já está acontecendo nas escolas. É lógico, evidente, que ele não é tão célere como a gente gostaria, mas ele existe já. Isso é fruto justamente desse trabalho de formiguinha; isso é fruto também do fortalecimento da política da SEDUC-SE para com a Educação Especial porque quando a gente, enquanto Serviço, enquanto Departamento de Educação, nós fizemos o DED itinerante no início de 2020. Foi uma ação do DED em que a gente ia nas Regionais com a presença de equipes diretivas, de escolas daquelas regionais; em que o DED apresentava os seus serviços, a nossa função, aquilo que era de nossa hierarquia tratar sobre Educação Especial. Então, a partir do momento que o DED fez esse momento, dizendo: "olha, a SEDUC-SE transformou a Divisão de Educação Especial no Serviço de Educação Inclusiva..." Você está dizendo para sua rede que a Educação Especial não pode, não deve ser tratada à parte da sua escola, não, ela é parte integrante da sua escola! É isso que a SEDUC-SE disse aos seus diretores.</i></p>

Código do sujeito	Unidade de registro
P12	<p><i>Eu entendo que o olhar sobre a Educação Especial é que ela precisa ser apoio; ela precisa ser um setor que ajude a essa Educação Inclusiva porque eu acredito que quando a gente tipifica enquanto modalidade, eu entendo que fica um pouco diminuto, um pouco reducionista no pensar essa política [de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva] como uma política que permeia, inclusive, no ensino profissionalizante, né? Eu entendo ser um espaço muito próspero para alguns tipos de alunos para os desenvolvimentos educacionais de outros olhares; a Educação de Jovens e Adultos... Então, o que acontece? Nós somos avaliados, somos o lugar onde se avalia e aí quem vai dar o desdobramento disso? Então é lógico que fica muito solto! Aí, eu com o grupo daqui, a gente coloca isso, né? Que é uma das atribuições é que a DIEESP, o SEINC, ele monitore o processo pedagógico de acompanhamento, isso acredito que nunca existiu.</i></p> <p><i>Se a Secretaria não tem uma estrutura, como é que eu vou estruturar? E aí eu adentro na necessidade de um apoio político e quando eu chamo de política, eu tô chamando as Diretrizes Operacionais de uma Rede. Então eu vou conversar sobre o aluno deficiente intelectual no Sul e no Norte do Estado. E eu tô vendo isso, essa diferença, a partir dessa portaria [de funcionamento do Creese] que a gente institucionalizou aqui.</i></p> <p><i>Vamos fazer essa coisa da formiguinha, né, que eu acredito também... Nessa coisa mais basilar porque é dicotômico nós estarmos há mais de uma década de um movimento de inclusão de uma política bem mais ativa, mas nós estamos ainda em campos muito primitivos dentro desse conceito, entendeu?</i></p>

Fonte: Elaboração própria com base nas transcrições das entrevistas, 2022.

As significações dos entrevistados sobre políticas públicas versam, em unanimidade, sobre a sua função regulamentadora da/na Educação Inclusiva. Os discursos de P1, P3, P6, P9, P10, P11 e P12 trazem nas unidades de registro elementos que abarcam compreensões das políticas públicas como leis, encaminhamentos legais para resolução de problemas e atendimento da população e regulamentação do funcionamento da educação, denotando, assim, o que Nepomuceno (2017) concebe como visão discricionária dos instrumentos legais que perpassa pelo conjunto das decisões e ações propostas por agentes do Estado em uma determinada área que impacta a vida da sociedade tanto pelas ações quanto pelas omissões. Nas palavras de Kim e Miranda (2010),

As políticas públicas discricionárias são decisões que ficam a critério dos conselheiros/gestores com relação aos conteúdos de suas deliberações, nas escolhas de sua conveniência, opor-

tunidade e conteúdo. O discricionário difere do vinculante em virtude de sua maior liberdade de ação e dos fatos que acontecem não previstos pela lei. Ou seja, o que determina a lei é política pública vinculante, ou seja, aquela política obrigatória, em que os conselheiros, com seu poder deliberativo, não podem fazer menos nem ultrapassar os limites estabelecidos pela própria lei. Por outro lado, a política pública discricionária possibilita que o poder público e/ou conselheiros tenham alguma liberdade no estabelecimento dos processos e objetos da implantação, na medida em que a lei apenas autoriza sua realização (KIM; MIRANDA, 2010, p. 74-75).

Sob a égide da política pública discricionária, verifica-se nos discursos dos sujeitos entrevistados a emergência da categoria política pública distributiva-regulatória que trata das “obrigações estatais positivas fixadas pela Constituição Federal com o objetivo de proporcionar as condições básicas e fundamentais dos cidadãos, nas áreas da seguridade social, habitação, saúde, educação etc.” (KIM; MIRANDA, 2010, p. 75) e do estabelecimento de “proibições, ordens, diretrizes a uma determinada atividade, ou seja, visam regular determinado setor, não implicando nestes casos, necessariamente, custos ao governo” (*idem*).

Os elementos significantes dessa categoria são observados em todas as falas quando os participantes se referem às leis e parcerias do Estado para o funcionamento da Educação Inclusiva (P1); à resolução de problemas por parte do poder público e encaminhamentos de soluções às escolas (P3); à regulamentação do funcionamento da educação inclusiva, da Educação Especial e das Salas de Recursos Multifuncionais na rede estadual de ensino (P6, P9, P10 e P12) e ao atendimento da população por meio de um serviço ofertado pelo Estado, no caso, a inclusão das pessoas com deficiência (P12).

Contudo, essa significação distributiva-regulatória da política pública é limitante no sentido de que delega única e exclusivamen-

te ao Estado a responsabilidade da execução das políticas públicas, deixando de compreender o papel da sociedade civil na cobrança e fiscalização das ações decorrentes de uma política pública e a necessidade de serem submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação, conforme destaca Nepomuceno (2017). Para esta autora, é importante que haja uma ressignificação conceitual da política pública na perspectiva da “possibilidade múltipla de atores na construção do bem comum, inclusive como exercício de aprendizado e fortalecimento democrático” (idem, p. 48).

Desta feita, identificamos a necessidade de ampliação do significado de política pública por parte dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, por parte do Estado e da SEDUC-SE a quem representam, no sentido de compreenderem-na na vertente participativa e fundado na concretização do coletivo, sendo capaz de “potencializar ações participativas efetivas e superar consensos e homogeneizações” (NEPOMUCENO, 2017, p. 98) a partir da significação de coletividade como a “reunião/organização de sujeitos sociais mobilizados que buscam justiça e transformação sociais e assumem, de forma inalienável, sua dimensão emancipatória” (idem).

Para tanto, faz-se necessário que haja formação destinada aos agentes do Estado voltada para a reflexão e aprofundamento do que é uma política pública e para a análise das políticas públicas educacionais e sua execução a fim de possibilitar novos entendimentos acerca da sua função social e do papel da sociedade civil frente as políticas públicas e o modo como são executadas em especial, das que são propostas para a educação e, de modo específico, para a Educação Inclusiva. Isto posto, defendemos a necessidade de criação de uma política pública estadual pensada na vertente participativa para a implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Estado de Sergipe.

3.3.7. Análise dos questionários

Os questionários enviados aos docentes lotados nas Salas de Recursos Multifuncionais da SEDUC-SE foram pensados a partir dos eixos norteadores presentes no roteiro de entrevista semiestruturada. Por conseguinte, versaram sobre as mesmas categorias discutidas e analisadas no tópico anterior, buscando compreender aspectos relacionados à concepção de Educação Especial e Educação Inclusiva; formação docente inicial e continuada; profissionalidade docente e dimensão coletiva do trabalho pedagógico; políticas públicas educacionais e desafios da ação docente nas SRM.

Os questionários construídos na plataforma *Google Forms* por meio de formulário eletrônico e foram enviados por *e-mail* e *WhatsApp* para 184 docentes lotados nas 124 Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento distribuídas entre as dez diretorias regionais de ensino vinculadas à Secretaria, conforme dados fornecidos pelo SEINC no ano de 2021. Os contatos de endereços eletrônicos e telefone dos professores e professoras foram informados pelos técnicos de Educação Especial entrevistados e/ou pelos diretores das DRE e os sujeitos foram contatados tanto pela equipe técnica do projeto quanto por funcionários da SEDUC-SE, haja vista o fato de ter sido solicitado a este órgão apoio na divulgação do *link* do formulário entre as redes e canais de contato utilizadas para interlocução entre as SRM e a Secretaria.

Todavia, em que pese tenha havido esse movimento coletivo em prol da participação dos docentes na pesquisa, o resultado quanto a esse quesito não foi satisfatório, visto que, dos 184 docentes convidados a responder o questionário, somente 03 (três) se dispuseram a participar da pesquisa, mesmo diante de repetidos pedidos e alargamentos de prazos para envio do formulário respondido.

Em conformidade com Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um instrumento de produção de dados que apresenta vanta-

gens como economia de tempo e viagens a campo, possibilitando a obtenção de um grande número de dados quando a amostra a ser pesquisada é grande e territorialmente distribuída; condições de maior alcance de pessoas de modo simultâneo, bem como maior abrangência geográfica; obtenção de respostas mais rápidas e precisas; exposição a menos riscos de distorções nas respostas, uma vez que não há influência da presença do pesquisador durante a resolução das questões; possibilidade de maior conforto, pois o participante responde as perguntas na hora e local que achar mais conveniente; e observância de maior uniformidade na interpretação dos dados em virtude da natureza impessoal do instrumento. E foi considerando esses elementos que definimos como uma etapa dos procedimentos metodológicos o *e-survey* e optamos pela elaboração de questionários virtuais para os docentes das SRM.

No entanto, as autoras também apontam que existem desvantagens na utilização dos questionários como a pequena porcentagem de respostas, uma vez que poucos questionários voltam ao pesquisador respondidos, além do fato de que muitas perguntas são deixadas em branco ou respondidas inadequadamente em virtude de possível má compreensão das questões; e desconhecimento por parte do pesquisador das circunstâncias em que os questionários foram preenchidos, o que torna difícil o controle e verificação da veracidade das respostas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Ademais, o envio de formulários *online* também pode perpassar por circunstâncias como o *e-mail* chegar ao destinatário na caixa de *spam*; exigência de o participante estar conectado à *Internet* para responder o questionário e enviá-lo e receio dos sujeitos de clicarem em links e terem os sistemas operacionais de seus equipamentos infectados por *malwares* – vírus.

Os resultados obtidos neste estudo no que concerne aos questionários recaíram no campo das desvantagens, posto que o retorno foi ínfimo a ponto de não nos possibilitar condições de compreender a

realidade do que tem ocorrido nas Salas de Recursos Multifuncionais como objetivado no início da pesquisa, restringindo a interpretação das condições de implementação da Educação Especial pela SEDUC-SE às informações obtidas pelo grupo de técnicos entrevistados.

Contudo, não nos restringimos a entender esse retorno de participação por parte dos docentes única e exclusivamente às desvantagens do uso do questionário explicitadas por Gerhardt e Silveira (2009), afinal a escolha de não participar de uma pesquisa não se centra somente em questões técnicas e operacionais, mas também por circunstâncias inscritas no campo da subjetividade.

A esse respeito, Zeichner (1998) afirma que uma das dificuldades no campo da pesquisa no âmbito da docência é a linha divisória entre o professor pesquisador e o professor atuante da sala de aula, pois, devido à construção histórica de que os professores pesquisadores são concebidos somente como aqueles que estão nas universidades e centros de pesquisa enquanto os professores da Educação Básica são os operacionalizadores de métodos e técnicas de ensino, incapazes de desenvolver pesquisas.

Nesse íterim, estabeleceu-se, ao longo dos anos, um campo de tensão entre o Ensino Superior e a Educação Básica, sobremaneira porque durante muito tempo, pesquisadores assumiram um “olhar tribunal” advindo de um modelo investigativo baseado no racionalismo técnico acerca dos dados obtidos e muitas pesquisas serviram como denúncias e culpabilização da atuação docente pelo fracasso escolar em um contexto que desde o início da educação brasileira desvaloriza o professor, vulnerabilizando-o e colocando-o em situação de proletarização na qual o docente passa “a ser o profissional mais provável de ser responsabilizado por problemas educacionais, eximindo o Estado e os diversos setores do poder público das suas conhecidas omissões ao longo dos anos” (CAVALCANTI; NASCIMENTO; OSTERMANN, 2018, p. 1067). Situação destacada por Zeichner (1998, p. 06) quando afirma que:

Frequentemente, o conhecimento, gerado por meio da pesquisa educacional acadêmica, é apresentado de uma forma que não leva os professores a nela se engajarem intelectualmente. A pesquisa educacional tem sido, estranhamente, muito antieducativa. Seus resultados são simplesmente apresentados como certos e definitivos, ou usados como justificativas para impor algum programa prescritivo a ser seguido pelos professores.

Tais fatores elencam indícios dos motivos que podem ter levado professores e professoras das SRM a não responderem os questionários e, conseqüentemente, a não participarem da pesquisa. Além disso, outros fatores podem ser refletidos em decorrência das afirmações dos autores como, por exemplo, o medo de represálias e o aumento da desvalorização social da profissão docente. Campagnucci (2014) evidencia em seu estudo sobre o silêncio do professorado frente ao jornalismo que os docentes esquivam-se de participarem de atividades que registrem suas representações críticas acerca da educação por receio de sofrerem represálias por parte dos governantes e/ou diretores, uma vez que, não raramente, presenciaram situações de professores e professoras que perdem lotações ou cargos por posicionamentos contrários ao governo ou por críticas às políticas, programas e projetos educacionais, instaurando entre a classe educadora um silenciamento oriundo do temor à “caça às bruxas” que, de modo velado, continua a ocorrer no campo educacional.

A desvalorização social da profissão docente, por sua vez, emerge da precarização das condições de trabalho por parte do Estado que responsabiliza professores e professoras a desempenharem um trabalho de excelência sob condições laborais em que faltam recursos e materiais de trabalho, espaços físicos adequados e salários suficientes para uma vida digna junto à manipulação da opinião pública pela ofensiva ideológica conservadora que responsabiliza os docentes pela

(...) profunda crise dos sistemas escolares e lhes é atribuída a culpa pelas péssimas condições de aprendizagem dos alunos e alunas, pelas altas taxas de repetência, pelas escassas oportunidades de inserção no trabalho para os recém-saídos do sistema escolar, pela violência dentro e fora das escolas e pela falta de participação cidadã nas questões mais relevantes que nossas sociedades devem enfrentar (GENTILI, 2008, p. 47).

Desse modo, acreditamos que os fatores aqui elencados podem ser motivos ou podem ter contribuído para o silenciamento de professores e professoras das SRM frente a este estudo, algo observado, ainda que minimamente, nas três respostas obtidas em que docentes lotados em Salas de Recursos Multifuncionais de tipo I⁶ afirmaram ter dificuldades relacionadas a materiais didáticos e pedagógicos nos espaços escolares; tempo de atendimento educacional especializado com os alunos e alunas que, segundo eles, é pouco para o tamanho da necessidade educacional específica que os e as discentes atendidos(as) apresentam e falta de apoio ao trabalho tanto no quesito pro-

6 Segundo o Manual de orientação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação em 2010, as salas de tipo I são as que devem ser equipadas com equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos e mobiliários (02 Microcomputadores, 01 Material Dourado, 01 Laptop, 01 Esquema Corporal, 01 Estabilizador, 01 Bandinha Rítmica, 01 Scanner, 01 Memória de Numerais, 01 Impressora laser, 01 Tapete Alfabético Encaixado, 01 Teclado com colmeia, 01 Software de Comunicação Alternativa, 01 Acionador de pressão, 01 Sacolão Criativo Monta Tudo, 01 Mouse com entrada para acionador, 01 Quebra Cabeças - sequência lógica, 01 Lupa eletrônica, 01 Dominó de Associação de Ideias, 01 Dominó de Frases, 01 Mesa redonda, 01 Dominó de Animais em Libras, 04 Cadeiras, 01 Dominó de Frutas em Libras, 01 Mesa para impressora, 01 Dominó tátil, 01 Armário, 01 Alfabeto Braille, 01 Quadro branco, 01 Kit de lupas manuais, 02 Mesas para computador, 01 Plano inclinado – suporte para leitura, 02 Cadeiras e 01 Memória Tátil). Já as SRM de tipo II são equipadas com os mesmos materiais das salas de tipo I acrescidos de materiais destinados às pessoas com deficiência visual (01 Impressora Braille – pequeno porte, 01 Máquina de datilografia Braille, 01 Reglete de Mesa, 01 Punção, 01 Soroban, 01 Guia de Assinatura, 01 Kit de Desenho Geométrico e 01 Calculadora Sonora) (BRASIL, 2010)

fissional quanto no quesito comunidade. Esses elementos desvelam o comprometimento da dimensão coletiva do trabalho pedagógico, assim como contradições entre os discursos apresentados pelos entrevistados em que são recorrentes as afirmativas de que as SRM estão equipadas com tudo o que é necessário para o desenvolvimento do atendimento educacional especializado e para a implementação da Educação Especial da perspectiva da Educação Inclusiva nas unidades escolares da SEDUC-SE.

Outro fator observado nas respostas dos docentes das SRM diz respeito à falta de fomento à formação docente, sendo mencionados a existência de cursos de curta duração ofertados pela Secretaria relacionados à Educação Especial e à Educação Inclusiva junto às dificuldades citadas em relação ao incentivo à formação continuada na modalidade *stricto sensu*, pois, além de ser muito difícil obter licença remunerada para realização de cursos de Mestrado e Doutorado, não há retorno financeiro mesmo depois da conclusão do curso quando, enfim, se consegue realizá-los.

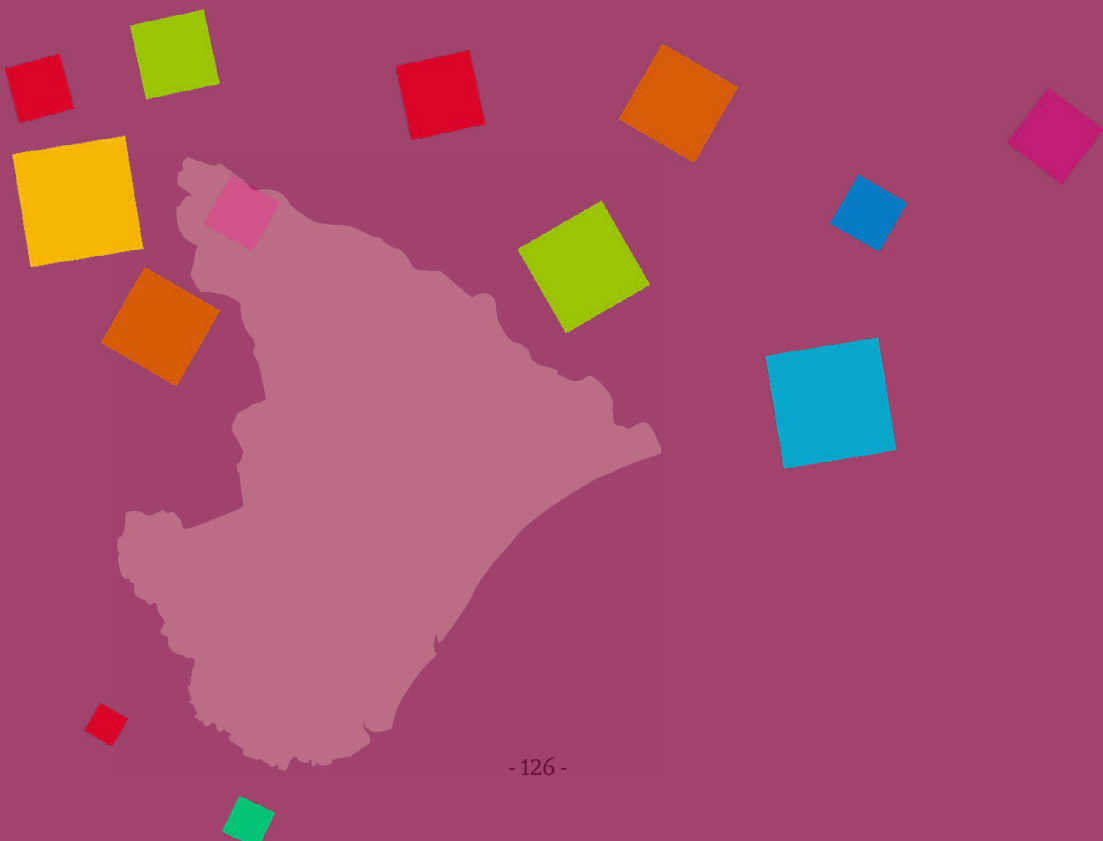
Os fatores apontados nos questionários respondidos corroboram tanto com os apontamentos de Zeichner (1998) e Gentili (2008) acerca das pesquisas educacionais e da profissionalidade docente quanto com as dificuldades presentes na atuação docente asseveradas por Gatti (2016) em que se observam oito pontos que precisam ser revistos para a melhoria do trabalho do professorado brasileiro, a saber:

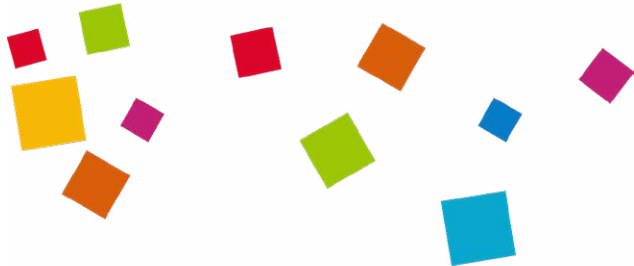
- a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;

d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (GATTI, 2016, p. 168).


Os fatores elencados por Gatti (2016) junto aos elementos compreendidos dos questionários respondidos nos levam a inferir que é urgente repensar a aproximação e interlocução entre a educação superior e a educação básica a fim de eliminar a linha divisória existente entre esses dois espaços apontada por Zeichner (1998) e, assim, possibilitar o diálogo entre todos os docentes e o avanço das pesquisas educacionais e acabar com as tensões e temores sentidos por professores e professoras da Educação Básica durante a etapa de produção de dados das pesquisas e que se fizeram presentes tacitamente neste estudo. Inferimos também a necessidade de repensar a coletividade do trabalho pedagógico entre a Secretaria, os técnicos de Educação Especial das DRE e professores e professoras das SRM e o fomento à formação continuada por parte da SEDUC-SE a fim de melhorar não só a profissionalidade docente, mas também o serviço ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais e, conseqüentemente, a Educação Especial almejada na perspectiva da Educação Inclusiva.

Entretanto, sabemos que ações pontuais não dão conta de enfrentar e solucionar os problemas relacionados à implementação da Educação Especial na rede estadual de ensino identificados nos discursos docentes e nos questionários respondidos, uma vez que é preciso que haja uma política educacional de âmbito estadual voltada para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e é sobre este objeto que versa o tópico a seguir.





INDICADORES DE MELHORIA E PROPOSIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SERGIPE FRENTE À ESPERANÇA DA PERSPECTIVA INCLUSIVA



Com base no que foi evidenciado durante a pesquisa, tornou-se possível mapear os indicadores que nos permitiram traçar o diagnóstico da Educação Especial em Sergipe e os percalços que entremeam sua implementação da rede estadual de ensino em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, desde 2008, apresenta diretrizes para que a inclusão de alunos e alunas com deficiência nos espaços formais de educação supere as barreiras da integração.

Nessa vertente, os resultados da pesquisa desenvolvida nas dez diretorias de ensino jurisdicionadas à Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe apontaram oito indicadores que dificultam o desenvolvimento de uma educação especial e inclusiva nas instituições escolares que compõem a rede estadual de ensino sergipana. São eles: 1) Concepções equivocadas acerca da Educação Especial; 2) Concepções equivocadas sobre Educação Inclusiva; 3) Concepções limitadas sobre políticas públicas; 4) Formação continuada deficitária; 5) Prática pedagógica desmobilizada; 6) Desvalorização da carreira docente; 7) Desarticulação da dimensão coletiva do trabalho pedagógico e 8) Reducionismo das ações da SEDUC em relação à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Os dois primeiros indicadores desvelaram que ainda se fazem presentes nos discursos de parte dos sujeitos responsáveis pelo setor de Educação Especial nas diretorias regionais de ensino a concepção de uma Educação Especial excludente, ancorada na segregação

e no reducionismo da função da Educação Especial que é concebida como sendo somente o Atendimento Educacional Especializado e as ações ocorridas nas Salas de Recursos Multifuncionais, ainda que alunos e alunas com ou sem deficiência estejam convivendo no mesmo espaço que compreendem as salas regulares, fato este concebido como Educação Inclusiva.

Tais indicadores refletem o que Mantoan (2015) nos alerta desde o início dos anos 2000: a ênfase em uma inclusão marcada por soluções escolares imediatistas e indefinidas que, em vez de oportunizarem o avanço e concretização de uma Educação Especial que seja inclusiva em sua essência, continuam reprisando medidas ineficazes que não buscam novas saídas nem se aprofundam nas reais necessidades educacionais do público atendido pela Educação Especial. Tampouco investem na recriação/ressignificação de estratégias educacionais com foco verdadeiramente inclusivo que requerem mudanças no modelo educativo escolar instaurado no país e em Sergipe que envolvem acessibilidade arquitetônica e reorganização da rede de ensino e das escolas no que concerne a aspectos administrativos e pedagógicos, desde a reestruturação do lugar ocupado pela Educação Especial na estrutura organizacional da SEDUC-SE quanto às revisões desse lugar no currículo disposto para as unidades escolares, nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas ações desenvolvidas nas instituições de ensino.

A partir dos resultados da pesquisa, identificamos ainda que somadas a essas concepções equivocadas sobre Educação Especial e Educação Inclusiva está a concepção limitada das políticas públicas, sobretudo, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Foi verificado que o entendimento que paira acerca de políticas públicas por parte dos entrevistados é reduzido ao seu aspecto legal e ao cumprimento de um dispositivo legal, faltando a compreensão de que uma política pública diz respeito a um instrumento participativo que envolve os conflitos decor-

rentes de interesses e antagonismos entre o que pensam ao sujeito que as elaboram e executam e o que pensa o público a quem elas são destinadas que, por vezes, é silenciado e invisibilizado, ficando a mercê das decisões do Estado baseadas meramente na força da lei e desconsiderando as reais necessidades da população.

Conforme afirma Höfling (2001), essa compreensão limitada sobre políticas públicas é conveniente ao Estado, pois enquanto a necessidade de participação popular se mantiver silenciada e secundarizada, será mais fácil para os agentes políticos implantarem ações pouco efetivas e ancoradas em resultados quantitativos, deixando em segundo plano a qualidade e a eficácia das políticas educacionais. Em suas palavras:

Pensando em política educacional, ações pontuais voltadas para maior eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, da gestão escolar e da aplicação de recursos são insuficientes para caracterizar uma alteração da função política deste setor. Enquanto não se ampliar efetivamente a participação dos envolvidos nas esferas de decisão, de planejamento e de execução da política educacional, estaremos alcançando índices positivos quanto à avaliação dos resultados de programas da política educacional, mas não quanto à avaliação política da educação (HÖFLING, 2001, p. 39).

Todavia, esses três primeiros indicadores são reflexos do que foi constatado como quarto indicador – a formação continuada deficitária. De acordo com Gatti (2018), os dilemas relacionados à formação docente no Brasil persistem desde a criação dos primeiros cursos de licenciatura que eram arraigados na perspectiva de que para ser professor basta dominar o conteúdo respectivo à área escolhida. Com uma formação inicial fragmentada e sem um olhar direcionado para os aspectos psicológicos, sociológicos, históricos e culturais que compõem os processos educacionais e metodológicos,

a promoção de uma educação especial e inclusiva torna-se um óbice, visto que docentes não são preparados para esse objetivo durante a graduação e precisam improvisar quando passam a exercer a docência e se deparam com os desafios emergentes nas salas de aula, fazendo-se necessária a formação continuada.

Entretanto, os modelos de formação continuada ofertados no Brasil seguem a mesma organização fragmentária da formação inicial e são acompanhadas por um aligeiramento dos cursos que não enfocam em mudanças, proposições ou ações que possam se reverberar em práxis, servindo apenas como um *pro forme* a ser cumprindo com a finalidade de demonstrar que há investimento público e privado no país em formação docente, como preconiza a LDB. Para Gatti (2020),

(...) essas formações [continuadas], na maioria dos casos, são iniciativas de governos – central, regionais ou locais –, ou de associações, ou de organizações não governamentais, com formato e conteúdos pré-definidos, na pressuposição de que é exatamente daquilo que os professores precisam. Quando não, oferta de conteúdos para doutriná-los apenas. Nessas condições, mesmo com adesão voluntária dos docentes (o que nem sempre é o caso), não se pode assegurar interesse e correspondência a necessidades ou buscas desses docentes, bem como seu envolvimento de fato com a formação oferecida. E, mais ainda, nada assegura efeitos nas práticas educacionais, ou sequer efeitos para a melhor qualidade das aprendizagens dos alunos (p. 20, grifo nosso).

Os dados do estudo realizado na rede estadual de ensino de Sergipe não se opõem ao que Gatti (2020) tem identificado no cenário brasileiro ao longo de suas pesquisas. As entrevistas evidenciaram que a formação continuada que vem sendo ofertada pela SEDUC não tem sido suficiente para a transformação do contexto educacional sergipano e, muito menos, para o desenvolvimento de uma

Educação Especial inclusiva, haja vista a ausência de uma política estadual de formação docente e a falta de investimentos em ações formativas aprofundadas e direcionadas à transformação das práticas e alcance de práxis inclusiva.

Consequentemente, uma formação continuada deficitária se reverbera em outros três indicadores – práticas pedagógicas desmobilizadas, desvalorização da carreira docente e desarticulação da dimensão coletiva do trabalho pedagógico. Sabemos que o desenvolvimento das práticas pedagógicas não depende somente do conhecimento que se tem sobre o assunto a ser ensinado que se adquire com formação, mas também com o despertar da mobilização, elemento circunscrito na essência da ação pedagógica.

Segundo Charlot (2012), a docência é uma ação que precisa estar ancorada em uma equação pedagógica composta por três fatores: atividade intelectual, sentido no que se faz e prazer pelo que se faz. Contudo, em meio à formação deficitária que professores e professoras do Brasil vêm tendo ao longo da história e às péssimas condições de trabalho somadas à desvalorização da carreira docente e do papel dos professores e professoras em nossa sociedade, torna-se muito difícil despertar o desejo em torno da docência na realidade brasileira.

Com efeito, as práticas pedagógicas vão se tornando cada vez mais individualistas porque não há fomento de condições e oportunidades para que docentes possam investir na melhoria de suas ações devido à necessidade de estarem complementando a renda em outros vínculos trabalhistas e a dimensão coletiva do trabalho pedagógico passa a ser inexistente, conforme se identificou nos resultados obtidos nesta pesquisa, posto que há também uma articulação deficitária entre as ações da SEDUC e as diretorias regionais e entre estas e as instituições escolares.

Tal desarticulação, por seu turno, decorre do último indicador identificado – o reducionismo das ações da SEDUC em relação

à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A esse respeito, os dados desvelaram que a decisão tomada por parte da SEDUC em transformar a Educação Inclusiva na rede estadual de ensino em um serviço a ser ofertado a partir de uma subordinação a uma diretoria de ensino torna a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva deficitária em Sergipe, pois na condição de setor, o SEINC torna-se limitado em suas ações devido à falta de orçamento e de poder de tomada de decisões quanto ao desenvolvimento de ações efetivas no que concerne a uma Educação Especial e Inclusiva.

Nesse sentido, acreditamos e defendemos a necessidade de haver um reordenamento organizacional na SEDUC que disponha a Educação Especial e a Educação Inclusiva como objetivo a ser alcançado por uma diretoria própria de Educação Inclusiva e não como serviço subordinado a uma diretoria que atende a Educação Básica de Sergipe como um todo, sem a observância das necessidades educacionais especiais como pauta de atuação. Ademais, identificamos ainda a necessidade do estabelecimento de redes de colaboração entre a SEDUC e outras secretarias a fim de assegurar o atendimento adequado dessas necessidades e, por conseguinte, a melhoria da aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, além de disponibilização de investimento para formação continuada e valorização da carreira docente.

Desta feita, defendemos ainda a necessidade de criação de uma política pública estadual que contemple a Educação Especial na perspectiva inclusiva que seja construída de modo participativo, levando em consideração os anseios da população a ser atendida por tal dispositivo e o atendimento das necessidades emergentes do contexto educacional sergipano aqui explicitadas sob a forma de indicadores.

4.1. Por uma Política Pública Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva

Esboçamos neste tópico as diretrizes que acreditamos serem necessárias para a elaboração de uma política pública estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva para Sergipe a partir dos resultados identificados durante o desenvolvimento da pesquisa e das emergências que foram descortinadas no contexto da rede estadual de ensino pelos sujeitos participantes e que entendemos como necessárias de serem discutidas com a população para constituição de um dispositivo legal contextualizado, humanizado e democrático.

4.1.1. Do dever do Estado para a implementação da Educação Especial na perspectiva inclusiva

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é dever do Estado assegurar aos discentes currículos, métodos, recursos e organização escolar que atendam às necessidades educacionais específicas de alunos e alunas com ou sem deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo acesso e permanência ao ensino regular de modo a garantir participação, aprendizagem e continuidade dos estudos tanto na Educação Básica quanto em níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial articulada com a Educação Inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino; oferta de Atendimento Educacional Especializado articulada com as classes regulares; oferta de formação docente adequada para a Educação Especial na perspectiva inclusiva; participação da família e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem dos discentes; acessibilidade nos prédios escolares, transportes, mobi-

liários, comunicações e informação; e articulação intersetorial na elaboração e implementação das políticas públicas.

4.1.2. Da concepção de Educação Especial

Considerando a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e com a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação se constitui como um direito de todas as pessoas, com ou sem deficiência, e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, entende-se por Educação Especial uma modalidade de ensino a ser ofertada em todos os níveis que prevê a garantia de recursos e serviços educacionais especiais que atendam as necessidades, estilo de aprendizagem de alunos e alunas em situação de deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, propiciando condições para as singularidades subjetivas, apoiando, suplementando e em casos individualizados, específicos, podendo substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças, jovens e adultos em processo de escolarização.

Nessa perspectiva, todas as ações da Política Pública Estadual de Educação Especial no que tange os processos de ensino e aprendizagem de estudantes devem estar voltados para o atendimento com equidade e qualidade para todos, consolidando-se em acordo ao que está estabelecido na Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988; na Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); na Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal n.º 13.146/2015) e nos Cadernos da Educação Especial Complementar ao

Currículo de Sergipe (2022), por amparo dos direitos e garantias individuais.

Para a efetivação de uma Educação Especial como modalidade de ensino que atenda às Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas instituições escolares, urge o engajamento e entendimento dos profissionais envolvidos de que os objetivos da mesma só serão alcançados quando a articulação entre os pares acontecer (Educação Especial, salas regulares, Educação Inclusiva) a partir das trocas de experiências, do trabalhar juntos, do fazer em comunhão.

Os discentes pertencem à escola e são alunos e alunas de todos os docentes. Com essa concepção, o trabalho fluirá dentro de uma rede de apoio colaborativa entre as salas regulares, as Salas de Recursos Multifuncionais, equipe técnica, profissionais de outras áreas e a família. Faz-se necessário compreender as singularidades e necessidades educacionais para a oferta e garantia da educação a todos e todas, independentemente se temos sujeitos que aprendem de maneira diferente, cabe a nós, os profissionais envolvidos ensinar do jeito que alunos e alunas aprendem.

4.1.3. Da concepção de Educação Inclusiva

Em conformidade com a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988; com a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e com a Lei Brasileira da Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei Federal n.º 13.146/2015) e em consonância com a literatura especializada, entende-se por Educação Inclusiva o processo de ensino e aprendizagem ofertado em todos os níveis e modalidades de ensino voltado para o desenvolvimento da cidadania global, livre de preconceitos e que reconhece e compreende as diferenças

ao tempo em que fomenta a valorização da identidade e da pluralidade dos sujeitos em uma perspectiva democrática.

4.1.4. Da Formação Docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva

Considerando o que está disposto na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e na Resolução CNE/CP n.º 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), entende-se por formação docente para a Educação Especial na perspectiva inclusiva a oferta contínua de cursos que vislumbrem uma educação para todos e perpassem pelas concepções de Educação Especial e Educação Inclusiva supramencionadas.

Desse modo, é dever do Estado promover a oferta de tais cursos e assegurar que professores e professoras em exercício na rede estadual de ensino de Sergipe possam cursá-los, sem prejuízo na sua carga horária, priorizando as demandas coletivas surgidas, assim como os profissionais da educação que desempenham outras funções nas instituições escolares, visando inclusão, equidade e qualidade no ensino e aprendizagem garantindo-se a educação a todos (as) os (as) estudantes ao longo da vida.

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SEDUC-SE), o Departamento de Educação (DED) e o Serviço de Educação Inclusiva (SEINC), com a Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais (CEFOR) e em consonância com as diretorias regionais ou por meio do

estabelecimento de convênios com Instituições de Ensino Superior devem promover ações de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, eventos, oficinas, especializações *lato sensu*, entre outros) que devem ser sinalizadas em calendário anual de acesso às instituições para organização dos dias letivos sem prejuízo para nenhuma das partes envolvidas.

Outro ponto de relevância a ser reestruturado pela Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, trata do incentivo à formação *stricto sensu* que não existe na prática e, por isso, os e as docentes que almejam continuar a formação ficam desmotivados e desmobilizados a partir do momento que necessitam de licença remunerada para realização de cursos de Mestrado e Doutorado e têm corte nos rendimentos financeiros porque não estão em regência de classe.

No momento que mais precisam do fomento financeiro em virtude dos gastos advindos de uma formação de nível *stricto sensu*, são, de certa forma, censurados, cortados e porque não afirmar, impedidos. Muitos desistem e outros nem tentam porque precisam cumprir com as obrigações enquanto provedores. O reflexo do não incentivo à formação de tipo *stricto sensu* pela SEDUC-SE é a perda evidenciada de profissionais capacitados na área da Educação Especial e Educação Inclusiva pela não valorização do referido órgão à formação continuada em pauta e ao desrespeito ao plano de carreira e à desvalorização do magistério.

4.1.5. Da Prática Pedagógica para a promoção da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

A inclusão escolar é um direito de todos e todas, isso já sabemos. Sabemos também que não é apenas o acesso que vai garantir que esse direito seja cumprido, é preciso que de fato se efetive uma prática inclusiva e medidas que fomente a cultura inclusiva nas es-

colas e na comunidade escolar, pois não se faz inclusão apenas dentro das salas de aula regular e/ou nas salas de recurso multifuncional, os professores e professoras, de forma isolada e sem apoio, não conseguem exercer o que o sistema não vem conseguindo.

Para a construção de uma rede escolar verdadeiramente inclusiva, se faz necessário o diálogo e a parceria entre escola, alunado, famílias, sociedade civil e os órgãos públicos, em busca de ações para superar as dificuldades encontradas, de modo intencional, processual, coletivo e participativo.

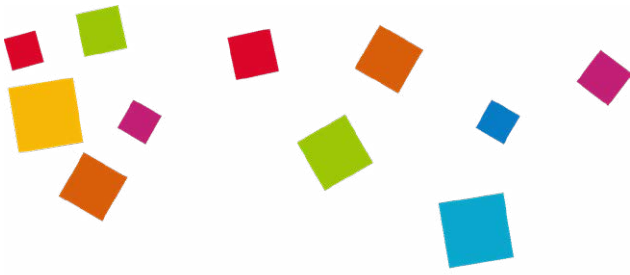
De acordo com a Lei Federal n.º 13.146/2015, toda e qualquer prática pedagógica deve ser pautada no respeito às diferenças de cada estudante e baseada nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) em seus currículos. Para isto, se faz necessário um Projeto Político Pedagógico (PPP) que trace a efetivação do ensino colaborativo, promovendo tempos e espaços de articulação entre professores e professoras dotados de especialização adequada e docentes regentes das classes regulares, visando o aprimoramento de estratégias para o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno e aluna, sem exceção, e a elaboração de materiais pedagógicos inclusivos e a disponibilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de tecnologia assistiva nas salas de aula regular.

A participação, a colaboração e a convivência entre todos (as) é fundamental para a construção de uma rede escolar sergipana mais inclusiva, justa e democrática. Além de fortalecer uma rede de colaboração, a descentralização da SEINC deixando de ser setor subordinado a um departamento e assumindo a condição de departamento próprio com articulações junto a todas as diretorias de ensino também se torna primordial, para que se possa construir Educação Especial e Inclusiva no Estado de Sergipe.

Portanto, é dever do Estado oferecer aos profissionais da educação e, em especial, aos e às docentes, condições de trabalho adequadas e formação oportuna para o desenvolvimento das práticas

pedagógicas necessárias para o atendimento das necessidades educacionais específicas de Pessoas com Deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de modo verdadeiramente inclusivo





O esperar da Educação Especial e Inclusiva em Sergipe

■ cada entrevista que realizamos, pudemos perceber por intermédio das falas, olhares e gestos, que existe o sentimento do querer, do sonhar. Por vezes, de forma vaga, outrora de maneira pacífica, mas todos e todas entendiam a importância da Educação Especial na perspectiva inclusiva porque todos nós sabemos que somos únicos e que, ao mesmo tempo, somos pares, sabemos que todo ser importa. É desse sentimento do querer fazer acontecer e do sonhar por melhoras, de nossos entrevistados e nossas entrevistadas, que cresce dentro de nós, pesquisadoras, o sentimento de esperança. Esperança, parafraseando Paulo Freire, do verbo esperar e não do verbo esperar.

Esperança, nesse sentido freireano, é buscar, é se movimentar e, como defendido anteriormente, não é tentar construir algo sozinho, é planejar e atuar de forma processual, intencional, colaborativa, coletiva. É formar, é dialogar. Temos a esperança de que esta pesquisa contribua para a implementação integral da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, bem como para a criação de uma Política Estadual de Educação Especial na perspectiva inclusiva e ajude a consolidar as diretrizes e bases para a organização e atuação da rede estadual de ensino, garantindo a educação de todos e todas como previsto legalmente, defendido teoricamente e almejado socialmente.



REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/976>. Acesso em 27 maio de 2022.

ARAUJO, Isabela. Rosália. Lima. PIZZI, Laura. Cristina. Vieira. Catacrese e estilo docente em contexto de precarização. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 69–85, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9712>. Acesso em: 17 nov. 2021.

AUGUSTO, Maria. Helena.Oliveira.gonçalves. Trabalho docente e organização escolar na rede estadual de ensino em Minas Gerais. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/09/Dissertacao_MariaHelena.pdf. Acesso em 27 maio de 2022.

BACCON, Ana. Lúcia. Pereira. Um ensino para chamar de seu: uma questão de estilo. 169f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000165959>. Acesso em 27 de maio de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB** n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 27 maio. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Decreto n. 3.298/1999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, Brasília, DF: 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 5.296/2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 30 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. **7.611/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=2%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%20deve,e%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2020%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sica%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)). Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 12.796/2013**. Altera a Lei n. 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de orientação**: Programa de implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 1° de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 jun. 2022.

BRASIL, Maria Tertuliana; GUIMARÃES, Lucas Peres. Dialogando com os documentos normativos da educação de Portugal e Brasil sob a perspectiva inclusiva. **Journal of Education Science and Health**, v. 1, n. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <http://jeshjournal.com.br/jesh/article/view/18>. Acesso em: 27 fev. 2022.

BOLÍVAR, Antonio. Un currículum inclusivo en una escuela que asegure el éxito para todos. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p.

827-851jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43925/29936>. Acesso em 08 abr. 2022

BORGES, Cecília. Trabalho coletivo. In: OLIVEIRA, Dalila. Andrade; DUARTE, Adriana. Maria. Cancelli; VIEIRA, Livia. Maria. Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, Gestrado, FaE, Universidade Federal de Minas Gerais. 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=429>. Acesso em: 20 abril 2022.

CAMPAGNUCCI, Fernanda. **Silêncio dos professores?** Uma interpretação sociológica sobre a “ausência” da voz docente no jornalismo educacional. 133 fls. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo). 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09122014-112912/publico/FERNANDA_CAMPAGNUCCI.pdf Acesso em: 01 mai. 2022.

CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda.; NASCIMENTO, Matheus Monteiro.; OSTERMANN, Fernanda. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. In: **Revista Thema**. v. 15, n. 3, p. 1064–1088. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1059>. Acesso em: 01 mai. 2022.

CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. In: **Revista Contemporânea de Educação**. vol. 7, n. 13, jan/jul 2012. p. 10-26. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1655>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, CIED - Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e com problema. São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Enrique. Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola da contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009, p. 71 – 80.

FERNANDES, Adriana Alves Fernandes. VARANI, Adriana. Do trabalho coletivo docente: o conceito revisitado. *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 50-66, jan./jun.2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/105/246>. Acesso: 27 maio 2022.

FLICK, Uwe. **Métodos de Pesquisa**: introdução à pesquisa qualitativa. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, Bookman, 2009.

FOULCAULT, Michel. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975); tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

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

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87561>. Acesso em: 07 jun. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. [Entrevista concedida a] Bruno de Pierro. In: **Revista Pesquisa Fapesp**. São Paulo. P. 24-29. Edição 267. mai. 2018. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2018/05/024-029_Entrev-Bernadete_267.pdf. Acesso em: 19 jun. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores: condições e problemas atuais. In: **Revista Internacional de Formação de Professores**. mai. 2016. p. 161-171. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347>. Acesso em: 01 mai. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. In: **Revista FAEEDA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/8265/5327/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e Utopia**: A educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Vozes, 2008.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso: 01 mai. 2022.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Educação**, v. 32, n. 1, 2007. P. 343-356. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 8 abr. 2022.

HARGREAVES, Andy. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos Cedex**. Ano XXI, nº 55, novembro/2001. p. 30-41. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B9Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). In: *Revista De Estudos Em*

Educação E Diversidade. 2021. volume 2, número 3, p. 115-137. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>. Acesso: 27 maio de 2022.

KIM, Richard Pae.; MIRANDA, Valsiélen Adiani. Democratização das políticas públicas pelos conselhos e tutela dos interesses fundamentais. In: **Cadernos de Direito**. v. 10, n 19. jul.-dez. 2010, p. 69-89. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/cd/article/view/217>. Acesso: 09 abr. 2022.

KREIN, José Dari. O desmonte dos direitos, as novas configurações do trabalho e o esvaziamento da ação coletiva: Consequências da reforma trabalhista. *Tempo Social, revista de sociologia da USP*, v. 30, n. 1, abril 2018, p. 77-104. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/WBdDjRLGTC5XffZDqPThnbs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LOPES, Brenner.; AMARAL, Jefferson Ney. Conceitos de políticas públicas. In: CALDAS, Ricardo Wahrendorff. (Org.) **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008. p. 05. Disponível em: <http://www.mp.ce.gov.br/nespeciais/promulher/manuais/manual%20de%20politicas%20p%C3%AAblicas.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva.; RUIZ, Erasmo Miessa. Estigma e Currículo. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Vol.17. Ago 2011. P. 125-142. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NkxmGbZTdgVWP4JctFZY4KG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 07 abr. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. Escolas dos diferentes ou escolas das diferenças? **ComCiência**, n. 135, fev. 2012. p. 1-3 Disponível em http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151976542012000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 fev. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: **Revista CEJ**: Conselho da Justiça Federal. Brasília, v.8, n.2, p 36-44, set.2004. Disponível em: <https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/622>. Acesso em: 08 abr. 2022.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro III. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Fundamentos de Educação Especial. São Paulo: Pioneira, 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MEJÍAS, Marco Raúl. Reconfiguración de la pedagogía, pedagogías críticas y movimientos pedagógicos en el contexto educativo actual. In: **Anais da Conferência proferida no Encontro Nacional de Movimento Pedagógico**. Colégio de Professores de Chile, Santiago de Chile. 2010. CDRom.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Aracaju**: Formação de professores e práticas educativas (1968-1988). Aracaju: Criação, 2018.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa; SANTOS, Adriana de Andrade. Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso do Nascimento Júnior: histórico de criação e o legado de seu patrono para a sociedade sergipana, enquanto médico e professor. In: MODESTO, Mônica Andrade; REIS, Anderson de Araujo; ANDRADE, Elvis Nichollas Pereira de. (Org.). **A Tessitura do Saber na Educação Especial**: Experiências do Atendimento Educacional Especializado em Sergipe. Curitiba: CRV, 2021, p 23-33.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de *survey* e amostragem: aportes teóricos elementares. In: **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 1, n. 2, p. 284-306, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7677>. Acesso em: 01 mai. 2022.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas educacionais., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FGxQczxQYCJvQfyLdvGfTRc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 23 maio de 2022.

NEPOMUCENO, Aline Lima de Oliveira. **Das tensões políticas à prática pedagógica socioambiental**: Contextos da Política Estadual de Educação Ambiental (SE) Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe). 242 fls. São Cristóvão, 2017. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4603/1/ALINE_LIMA_OLIVEIRA_NEPOMUCENO.pdf Acesso em: 27 fev. 2022.

NUNES, Patrícia Matos Souza. **O processo educacional do cego em Aracaju (1950–1970)**. 2013. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. In: **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2007, v. 15, n. 57. pp. 511-524. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?lang=pt>. Acesso em 08 abr. 2022.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira.; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A entrevista na pesquisa educacional. In: MARCONDES, Maria Inês.; TEIXEIRA, Elizabeth.; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. (Orgs). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010. P. 37-54.

REIS, Briana Mazan; CECILIO, Salua. Precarização, trabalho docente intensificado e saúde de professores universitários. In: **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 109–128, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9141>. Acesso em: 11 abr. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Educação como prioridade**. Seleção e organização Lúcia Velloso Maurício. São Paulo: Global Editora, 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 40-49.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 23 maio de 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SANTOS, Kátia Silva. Políticas públicas educacionais no Brasil: tecendo fios. In: **Anais do Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/2011**. p. 1-13. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0271.pdf> Acesso em: 27 fev. 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELAU, Bento.; KRONBAUER, Carlise Inês.; PEREIRA, Priscila. Educação inclusiva e deficiência visual: Algumas considerações. In: **Benjamin Constant**, n. 45, 2010, p. 01-08. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/issue/view/55>. Acesso em 07 abr. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Murici. (Org.) **Caderno complementar da Educação de Jovens e Adultos e educação especial**. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/810d76b0-db37-49e8-b046-fdc980f75aa6>. Acesso em 19 jun. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Murici. (Org.) **Caderno complementar da Educação Infantil e educação especial**. Aracaju, SE: Secretaria de

Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/59c31a9f-1589-4576-990e-71f03af67e0e>. Acesso em 19 jun. 2022.

SOUZA, Ana Lúcia Lima da Rocha Murici. (Org.) **Caderno complementar do Ensino Fundamental e educação especial**. Aracaju, SE: Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, 2022. Disponível em: <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/18d696a7-481a-4e89-94d0-9a9689c4b599e>. Acesso em 19 jun. 2022.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão: um guia para educadores**; tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRELHOW, Thyeles Moratti Precillio Borcarte. As influências conceituais do cristianismo sobre a deficiência: o papel do Ensino Religioso na construção de sujeitos de direitos. **Revista Educação Especial**. v. 31, n. 61, p. 275–284, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/25002>. Acesso em: 7 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOZETTO, Susana Soares. Trabalho docente e suas relações com o saber. In: TOZETTO, Susana Soares (org.). **Trabalho docente: saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2010. p.21-51.

VARANI, Adriana. **Da constituição do trabalho docente coletivo: re-existência docente na descontinuidade das políticas educacionais**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/344116>. Acesso em 23 maio de 2022.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras; ABL, 1998. pp. 207-236.



SOBRE AS AUTORAS

Mônica Andrade Modesto

Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutora em Educação. Professora ajunta da Universidade Federal de Sergipe atuando no Campus Professor Alberto Carvalho e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental de Sergipe (GEPEASE/CNPq). Dedicar-se, na docência, ao ensino, pesquisa e extensão com ênfase nas áreas de Educação Ambiental; Educação Inclusiva e Educação Especial no âmbito da formação docente.



Isabela Rosália Lima de Araújo

Licenciada em Pedagogia. Mestre em Educação (com intercâmbio na Pontifícia Universidade Católica-SP quando integrante do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica - PROCAD entre PUC-SP, UNESA-RJ e UFAL). Doutora em Educação (com doutorado sanduíche na Universidade do Porto- Portugal pela CAPES). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS) no Campus Professor Alberto Carvalho. Líder do grupo de pesquisa Clínica da Atividade e Trabalho Docente. Também é pesquisadora do grupo Educação e Movimentos Sociais e do grupo Currículo, Atividade Docente e Subjetividades. Dedicar-se às áreas do Trabalho Docente; Educação Inclusiva e Formação de Professores.



Ana Cláudia Sousa Mendonça

Licenciada em Pedagogia. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da rede pública da Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Cultura de Sergipe (SEDUC-SE). Membro dos grupos de pesquisas Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/CNPq) e Educação e Contemporaneidade (Educon/CNPq). Mediadora do GT Neuroeducação e Inclusão (NÚPITA/UFS). Dedicar-se às áreas de Educação Especial, Educação Inclusiva e Formação de Professores.





SECRETARIA DE ESTADO
DA EDUCAÇÃO, DO ESPORTE
E DA CULTURA



SERGIPE
GOVERNO DO ESTADO



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
SERGIPE