

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
PUC-SP

Cintia Souza Borges

SISTEMA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO: perfil e atuação de Professores  
Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE –  
da rede estadual de educação de São Paulo

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo  
2022

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Cintia Souza Borges

SISTEMA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO: perfil e atuação de Professores  
Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE –  
da rede estadual de educação de São Paulo

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, Área de Concentração em Educação e Ciências Sociais, sob a orientação do Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno.

São Paulo

2022

Banca Examinadora

---

---

---

Ao meu filho, *Miguel*: cor e luz em meus dias acinzentados e escuros, razão da minha existência e da minha persistência, ser humano pequeno e, ao mesmo tempo, gigante, por quem eu busco ser uma pessoa melhor sempre.

*“É por você que todo dia eu agradeço...”*

O presente trabalho foi realizado com apoio a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.475722/2020-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.475722/2020-00.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que este é o único espaço ao longo de todo esse trabalho em que me permiti ser somente *Cintia*. E assim, livre da rigorosidade acadêmica, me dei o prazer de mergulhar em minha história e resgatar memórias revestidas dos detalhes que me constituem mulher, mãe, filha, irmã, tia, amiga, estudante, profissional, ser humano... Esse processo trouxe à tona muitas *pessoas* que estiveram, de diferentes formas, presentes na caminhada. Algumas contribuíram antes mesmo dessa trajetória se iniciar. Outras, me acolheram e acompanharam de perto a consecução de cada etapa. Nas linhas que se seguem, revisto então cada palavra de imensa gratidão a Deus pelo privilégio de ter colocado cada um de vocês em meu percurso!

Meus sinceros agradecimentos:

Ao Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pela paciência e compromisso durante a orientação deste trabalho e por, a cada encontro mediado pela fria tecnologia das ‘janelinhas 3X4’, como ele mesmo costuma dizer, permitir a desconstrução da figura distante e austera do ‘Professor Doutor e Orientador’ e a aproximação respeitosa e disponível com aquele que, carinhosamente, aprendi a chamar de ‘Zé’.

À Professora Dra. Ana Paula Ferreira da Silva, que acompanhou desde a minha entrevista no processo seletivo até a conclusão da pesquisa; por ter conduzido, com uma delicadeza e seriedade ímpar, os meus momentos iniciais no EHPS, inspirando e me fazendo despertar para as primeiras considerações no meio acadêmico; também por sua generosidade em contribuir de maneira tão rica na qualificação e na defesa, com reflexões decisivas para minha formação.

À Professora Dra. Carla Cazelato Ferrari, que, com total disponibilidade, aceitou o convite para fazer parte das bancas de qualificação e defesa e, para além disso, com muita competência e afeto, me ensinou a utilizar o *Sphinx* e apontou caminhos ainda não explorados na análise dos dados, destacando também questões sobre os impactos do caráter reformista na formação de professores no Brasil e no estado de São Paulo.

À Professora Dra. Alda Junqueira Marin, por quem nutri grande admiração e respeito já desde as primeiras aulas no EHPS, pela gentil avaliação do projeto dessa pesquisa.

Aos demais professores do EHPS, pelas discussões proporcionadas em cada aula e pelo pronto atendimento às minhas dúvidas. Gratidão ainda à querida Betinha, coração do EHPS, por todas as vezes em que estive nos bastidores e nas frentes, auxiliando em

cada detalhe para que eu e os demais discentes do programa conseguíssemos chegar até a conclusão de nossas pesquisas.

A todos os colegas do EHPS que estiveram trilhando essa mesma jornada tortuosa, sobretudo, pelo contexto tão adverso imposto pela pandemia mundial de Covid-19! Especial gratidão à *Turma da Pandemia*: Carla, Davi, Guilherme, Mindla e Renata (com a participação especial do ‘Alê’ e a condução perfeita da Prof. Ana), por todos os momentos em que rimos e choramos, dividimos saberes e angústias em um início tão conturbado e marcante...

À Professora Ms. Jane Gatti de Campos, minha querida orientadora na licenciatura em Pedagogia, por ter me despertado o encanto pela pesquisa e por suas considerações no dia da apresentação do meu trabalho de conclusão de curso, que hoje, reconheço, foram essenciais para minha trajetória. Mesmo passados quinze anos, ainda me lembro bem do carinho e firmeza com que destacou: “Não pare, seu lugar é a academia; você deve continuar e tenho certeza de que ainda a verei na pós-graduação...”.

À Professora Ms. Tania Regina Martins Resende, por ter acreditado em mim lá em 2006, nos cursos de Braille e de Soroban Adaptado, quando eu era somente a ‘caçulinha’; pela apresentação de uma nova perspectiva sobre a educação especial que definiu a minha escolha profissional; por tantas convergências e discordâncias durante os nove anos em que estive na função de PCNP e, já agora enquanto mestranda, por possibilitar a retomada do contato com as PCNP de Educação Especial.

A cada PCNP de Educação Especial da rede estadual paulista, objeto dessa pesquisa, pela atuação corajosa, paciente e persistente, em meio às tantas adversidades impostas na busca por assegurar o direito de acesso, permanência e sucesso no processo de escolarização de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades e/ou superdotação. Cabe destaque aqui às queridas: Andréia Martin, Mariângela Xavier, Marisa Tomazetto e Rogata Netto, por todo o compartilhar e pelas muitas vezes em que me auxiliaram enquanto eu também ocupava a função; e à querida Kelly Macedo, por ter ajuizado as primeiras versões do questionário da pesquisa a partir da experiência como PCNP e por sempre confiar em meu trabalho no Instituto Educacional Soares Prado.

À querida Rosana Talarico, minha primeira parceira na Equipe de Educação Especial da DER de Itaquaquecetuba, por estar comigo quando ainda era principiante na área e por acreditar desde o início que eu chegaria até aqui.

Aos meus gestores durante esse processo, Professor Leandro Bassini, Secretário Municipal de Educação de Suzano, e Professora Núbia Ferreira de Melo, Dirigente Regional de Ensino da DER Itaquaquecetuba, por toda a compreensão, apoio e confiança em meu trabalho.

Aos estudantes, familiares, professores, funcionários, gestores e colegas de trabalho que encontrei ao longo do meu percurso como professora, PCNP, vice-diretora, diretora e supervisora de ensino, que me permitiram vivenciar muito do que li nos livros e refletir, dialogar e crescer em cada ação. Devo destaque, ainda, a equipe da EM Prof. Ana Rita Gomes (Suzano-SP), não só porque acompanharam o que enfrentei por realizar essa pesquisa sem me abster das incumbências profissionais e em meio ao enfrentamento da pandemia em uma comunidade tão vulnerável, mas também porque se mostraram presentes nos detalhes cotidianos, manifestando carinho e apoio em cada etapa superada.

Aos amigos que conquistei durante minha estadia na rede municipal de Suzano, Alessandra Severo, Geovana Gomes, Marta Sonaro, Roverson Ferreira e Tatiane Viana, com os quais tantas vezes dividi as angústias da gestão solitária em meio às muitas demandas do mestrado, por todo o incentivo, parceria, amizade, orientações e conselhos.

À amiga Fabiana Lemes, pelas incontáveis vezes em que emprestou os ouvidos para os meus desabafos acadêmicos, profissionais e pessoais, por todos os dias em que acumulou tarefas na escola enquanto eu me dedicava à pesquisa e por ter torcido por minha felicidade e sucesso mesmo quando isso implicou em renunciar à minha presença diária.

Às amigas sempre tão presentes Andrea Moraes, Daniela Benites, Gilmar Lima, Juliana Panissa, Patrícia Pontes, Roseli Alves, Rosemeire Panegassi e Rubia Gimenez; por terem entendido as minhas ausências e terem sido porto seguro quando precisei: pessoalmente ou por *Whatsapp*, nas orações e pedidos conforme a crença de cada uma, nas recomendações de meditações, passeios, esportes, bebidas, remédios e médicos (risos), enfim, senti cada uma de vocês, de maneira muito singular, dizendo: "Vai lá! Acredito em você!" Por tudo que são e por existirem, obrigada!

Ao amigo Guilherme Cordeiro, que voltou ao meu convívio após tantos anos e num momento tão necessário, por ouvir e debater os argumentos iniciais dessa pesquisa, pelas aulas de História que muito supriram as lacunas em minha formação inicial e por todo o carinho, companheirismo, apoio e torcida ao longo do processo.

Ao amigo Diego Moreira, referência desde os tempos de formações na DE e dos cursos preparatórios para o concurso da supervisão, por, mesmo sobrecarregado de

afazeres, nunca ter se negado a discutir os caminhos desse trabalho, pelas sugestões metodológicas que tanto contribuíram desde a fase do projeto e pela parceria e apoio em todas as muitas vezes que necessitei.

À amiga Raquel Tegedor, com quem compartilhei experiências, estudos e até uma disciplina no EHPS, pela paciência e carinho com que acolheu as minhas angústias, especialmente na reta final de escrita da dissertação, quando eu estava em meio ao ingresso no novo cargo na supervisão e passei por tantas dificuldades, até mesmo por um surto de Covid-19 na minha família. Gratidão por todo o suporte e por, em meio ao turbilhão da vida, se esforçar para tornar meus dias mais leves, possíveis e divertidos. Estou feliz por saber que agora poderei retribuir tudo o que fez por mim!

À amiga Maria Oliveira, pelo ‘casamento’ consolidado em 2017, na atuação em conjunto no NPE, por ter se disponibilizado, desde o anteprojeto, a debater as questões centrais desta pesquisa a partir de suas concepções e vivências, pelas pertinentes críticas e sugestões e por, em meio a tantas e intensas demandas particulares e profissionais, não ter desistido de mim, demonstrando isso ora cozinhando um caldo num dia chuvoso, ora ouvindo minhas lamentações e me fazendo confiar que eu seria capaz.

À amiga Carla Solano, por ter me permitido navegar ao seu lado nas calmarias e tempestades da pós-graduação, não deixando que o meu barco naufragasse por diversas vezes; por ter me presenteado, em meio as aulas, leituras e afins, com a leveza de uma amizade sincera que parece ter sido construída ao longo de toda a nossa vida e por, diante das tantas incertezas que surgiram, ter segurado em minha mão e me ensinado gentilmente e com um lindo sorriso no rosto que "todo abismo é navegável a barquinhos de papel".

Ao amigo Juarez Oliveira, por ter me apresentado o EHPS quando a pós-graduação era só um sonho distante; por permanecer ao meu lado durante todo o percurso, sempre muito firme e decidido, mesmo quando eu era só incerteza e hesitação; pelas leituras e discussões compartilhadas; por ter se esforçado para equilibrar os momentos em que eu precisei de acolhimento, com os tantos outros em que foram necessários os habituais ‘choques de realidade’ (risos); pelas contribuições, críticas e revisão textual da pesquisa e por, em todas as incontáveis vezes que pensei em desistir, ter me lembrado da lista de sonhos e da importância de não deixar de caminhar.

Ao meu solzinho Brenda, grande presente que ganhei como diretora na rede estadual, por toda a doçura, poesia, potência e luz que trouxe aos meus dias; por ter acompanhado todo o processo convicta e disponível em ajudar; pelos potes de felicidade, abraços quentinhos, beijinhos de boa noite/bom dia, insistências para que eu comesse

alface, pelas trocas de ideias e sonhos, por aguentar as minhas chatices e silêncios, mas, principalmente, por me inspirar, com seu exemplo, a ser uma mulher mais forte, determinada e corajosa. Em breve a verei lutando também pela educação e estarei sempre aqui: por você e para você!

À minha irmã e companheira da vida Priscila, que mesmo tão diferente, me completa como ninguém; por ter compreendido a importância desse processo para mim de maneira muito empática e, ainda que não compartilhasse dos mesmos sonhos e ideais, sempre tenha dado todo o apoio necessário, inclusive nos cuidados com nosso Mig, para que eu pudesse me dedicar por inteiro a pesquisa e com o coração tranquilo.

À minha pequena Monizy, com quem experimentei pela primeira vez o que é ter um coração batendo fora do peito, por ser essa força da natureza: cheia de determinação e garra, e ao mesmo tempo, delicadeza e fragilidade; por encher os meus dias de um colorido sem igual, com suas músicas boas, piadas ruins, conversas minuciosas, discussões acadêmicas e políticas, cafunés no cabelo, planos, sonhos e ouvidos atentos; por sua existência que me inspirou a ser melhor e sua admiração que, em muitos momentos, me deu forças para não desistir.

À minha pequena Lyara, por ter chegado inesperadamente em nossa família e mostrado que sempre cabe mais amor, por ter trazido tanta alegria aos meus dias com a sua doçura, timidez, perspicácia e, principalmente, por ser a parceira de aventuras que tantas vezes o Miguel precisou enquanto eu seguia por horas e mais horas estudando.

Aos que sorriram e choraram comigo: meu pai Helio, que vibra e se realiza (de um jeito discreto e peculiar!) com todas as minhas grandes e pequenas conquistas, que com seu cuidado me ensina diariamente que o amor está presente e pode ser demonstrado de todas as formas; a minha mãe Eliasib, constante exemplo na docência e na vida, fonte de inspiração em tudo, sinônimo de acolhimento e amor escancarado em cada gesto e palavra... Obrigada, meus amores, pela dedicação total e incondicional a mim e ao Miguel, por possibilitarem sempre que eu estudasse e por acompanharem de pertinho todos os meus passos desde o curso do magistério até aqui. Essa conquista é de vocês!

Ao meu grande amor e filho Miguel, que desde muito cedo emprestou a própria mãe (muitas vezes a contragosto!) às empreitadas acadêmicas e profissionais, por ter inundado meus dias de carinho e apoio, repetindo sempre: "Eu te amo, mamãe, você é uma ótima 'estudante' e tenho orgulho de você!". Seu amor foi combustível essencial para seguir em frente... Eu te amo, filho, para sempre, infinito e além!

BORGES, Cintia Souza. *SISTEMA DE ENSINO E APOIO PEDAGÓGICO*: perfil e atuação de Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE – da rede estadual de educação de São Paulo.

### **Resumo**

A presente dissertação teve por objetivos: verificar como se organizam as ações de apoio pedagógico na área da educação especial no sistema de ensino paulista, sobretudo, no que concerne à formação continuada; identificar o perfil profissional, os percursos formativos e as condições de atuação dos Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico (PCNP-EE), cotejando com a estrutura da rede educacional do estado de São Paulo, bem como analisar como esses sujeitos observam a própria constituição profissional e quais estratégias lançam mão a partir das demandas identificadas. Para tanto, foi explorada a estrutura da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (Seduc-SP) no que se refere ao apoio pedagógico na formação continuada na área da Educação Especial, abordando as ações centralizadas e descentralizadas. Quanto as ações centralizadas, a documentação analisada evidenciou a oferta de uma gama de cursos focados no “aprender a fazer”, pouco aprofundados, sem sequência ou qualquer relação com a prática daqueles que estão inseridos na rede estadual. Paralelamente, mostrou também a importância atribuída ao papel fundamental do PCNP-EE como articulador entre as iniciativas dos órgãos centrais da Seduc-SP e a atuação das escolas sob a jurisdição de cada uma das Diretorias de Ensino. No âmbito das ações descentralizadas, uma coleta de dados foi efetivada por meio de aplicação de questionário eletrônico enviado em 2021 aos PCNP-EE, tendo obtido quarenta e quatro respostas, perfazendo um total de 49% dos ocupantes da função a época. Os achados mais expressivos foram os seguintes: a) quanto ao perfil profissional - a quase totalidade pertence ao sexo feminino e há predominância de mulheres brancas, com idade acima dos quarenta anos, e mais de 16 anos de experiência no magistério; b) quanto ao perfil formativo e a atuação – a maioria pedagogas, com uma alta dispersão entre as atividades desenvolvidas, com ênfases muito distintas em termos de frequência, o que demonstra a falta de uma diretriz mais sólida por parte da Seduc-SP nesse âmbito. Assim sendo, a condição marginal reservada a política de inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede estadual paulista parece se estender aos profissionais que nela atuam, o que gera um campo de atuação com menor regulação da Seduc-SP e, ao mesmo tempo, sujeito a influência somente das iniciativas individuais de cada PCNP-EE, conforme o curso de sua atuação.

**Palavras-chave:** educação especial; formador de professores; apoio pedagógico; rede estadual de educação de São Paulo.

BORGES, Cintia Souza. *EDUCATION SYSTEM AND PEDAGOGICAL SUPPORT: profile and performance of Coordinator Teachers of Special Education of the Pedagogical Nucleus – PCNP-EE – of the state education network of São Paulo.*

### **Abstract**

The present dissertation had the following objectives: to verify how pedagogical support actions in the area of special education are organized in the São Paulo education system, especially with regard to continuing education; to identify the professional profile, the training paths and the working conditions of the Teachers Coordinators of Special Education of the Pedagogical Nucleus (PCNP-EE), comparing with the structure of the educational network in the state of São Paulo, as well as analyzing how these subjects observe their own professional constitution and which strategies they use based on the identified demands. To this end, the structure of the São Paulo State Department of Education (Seduc-SP) was explored with regard to pedagogical support in continuing education in the area of Special Education, addressing centralized and decentralized actions. As for centralized actions, the documentation analyzed evidenced the offer of a range of courses focused on "learning to do", little in-depth, without sequence or any relationship with the practice of those who are inserted in the state network. At the same time, it also showed the importance attributed to the fundamental role of the PCNP-EE as an articulator between the initiatives of the central bodies of Seduc-SP and the performance of the schools under the jurisdiction of each of the Education Boards. Within the scope of decentralized actions, data collection was carried out through the application of an electronic questionnaire sent in 2021 to the PCNP-EE, having obtained forty-four responses, making a total of 49% of the occupants of the function at the time. The most expressive findings were the following: a) regarding the professional profile - almost all belong to the female sex and there is a predominance of white women, aged over forty years, with more than 16 years of experience in teaching; b) in terms of training profile and performance – most pedagogues, with a high dispersion among the activities developed, with very different emphasis in terms of attendance, which demonstrates the lack of a more solid guideline on the part of Seduc-SP in this scope. Therefore, the marginal condition reserved for the school inclusion policy of students with disabilities in the state network of São Paulo seems to extend to the professionals who work there, which creates a field of action with less regulation by Seduc-SP and, at the same time, subject the influence only of the individual initiatives of each PCNP-EE, according to the course of its activity.

**Keywords:** special education; teacher trainer; pedagogical support; state education network in São Paulo.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	18
<b>Introdução</b> .....	22
<b>Capítulo 1 – Educação especial, inclusão escolar e o diálogo com a formação docente</b> .....	35
1.1 Educação especial e inclusão escolar: conceitos, sentidos e contrasentidos ....	36
1.2 Desafios e possibilidades da formação docente com vistas à educação especial e inclusão escolar de estudantes com deficiência .....	46
1.3 O vir a ser um formador de professores em educação especial .....	56
<b>Capítulo 2 – O sistema de ensino estadual de São Paulo e a oferta de apoio pedagógico em educação especial</b> .....	61
2.1 Ações centralizadas e a atuação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE .....	62
2.2 Ações descentralizadas e a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP – na rede estadual paulista .....	69
<b>Capítulo 3 – Perfil e atuação dos Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico de Educação Especial</b> .....	74
3.1 Procedimentos de pesquisa .....	74
3.2 Apresentação e análise dos dados .....	76
3.2.1 Dados Pessoais .....	77
3.2.2 Percursos formativos e trajetórias profissionais .....	79
3.2.3 Atividades exercidas, apoios recebidos e qualificação das atividades e do exercício da função .....	86

<b>Considerações Finais .....</b>	<b>91</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>93</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>99</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ATEFAP	Assistência Técnica do Coordenador
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPDV	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual
CAPE	Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREMC	Centro de Referência em Educação Mário Covas
DE	Diretoria de Ensino
DELOG	Departamento de Apoio Logístico
DEPEC	Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada
DETED	Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”
GCTEC	Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa
GT	Grupo de Trabalho
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituições de Ensino Superior

Libras	Língua Brasileira de Sinais
NAEFAP	Núcleo de Apoio Administrativo
NAPI	Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão
NPE	Núcleo Pedagógico
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PCOP	Professor Coordenador da Oficina Pedagógica
QAE	Quadro de Apoio Escolar
QM	Quadro do Magistério
QSE	Quadro da Secretaria da Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Seduc-SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

## LISTA DE QUADROS, TABELAS E GRÁFICOS

Quadro 1	Trabalhos selecionados para a revisão.....	24
Quadro 2	Cursos na área da educação especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2020 .....	65
Tabela 1	Pesquisas sobre formadores de professores da rede estadual de São Paulo .....	32
Tabela 2	Ações descentralizadas propostas pelas DE – 2011 a 2020 .....	70
Tabela 3	Distribuição dos PCNP-EE por faixa etária .....	77
Tabela 4	Distribuição dos PCNP-EE por raça/cor .....	77
Tabela 5	Formação inicial dos PCNP-EE .....	79
Tabela 6	Pós-graduação Stricto Sensu .....	80
Tabela 7	Área de formação dos cursos do Programa Redefor frequentados pelos PCNP-EE .....	82
Tabela 8	Área da deficiência com defasagem de formação dos PCNP-EE .....	83
Tabela 9	Distribuição dos PCNP-EE por tempo de magistério .....	84
Tabela 10	Distribuição dos PCNP-EE por tempo de atuação na rede estadual .....	84
Tabela 11	Distribuição dos PCNP-EE por tempo de atuação na função ...	85
Tabela 12	Funções anteriores à de PCNP-EE exercidas na rede estadual .	86
Tabela 13	Frequência das atividades inerentes à função de PCNP-EE .....	86
Tabela 14	Frequência de busca por apoio técnico para ações formativas .	87
Tabela 15	Atividades consideradas mais relevantes pelos PCNP-EE .....	88
Tabela 16	Atividades consideradas menos relevantes pelos PCNP-EE ....	89
Tabela 17	Dificultadores na função de PCNP-EE .....	90
Gráfico 1	Distribuição dos PCNP- EE por lotação nas Diretorias de Ensino .....	78

Gráfico 2	Ano de conclusão da formação inicial .....	80
Gráfico 3	Distribuição dos PCNP-EE pela participação em cursos do Programa Redefor – Educação Especial .....	81

## APRESENTAÇÃO

A minha relação com a inclusão escolar de estudantes com deficiência e a formação docente deu-se em um contínuo processo de contradições e entrelaces que incidiu diretamente não só em meu percurso profissional, mas também nas reflexões aqui delineadas.

O interesse pela docência, inicialmente inspirado no modelo materno, consolidou-se no ingresso precoce, aos quatorze anos de idade, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM. Contudo, ainda que o projeto ali instituído proporcionasse um espaço propício a reflexões críticas, ansiando por aprimorar a formação dos professores para que se tornassem os “grandes artífices da qualidade do ensino” (SÃO PAULO. SEE. CENP, 1988, p.5), e que a educação brasileira à época – transição entre o fim do século XX e início do século XXI – registrasse mudanças relevantes no campo da escolarização de crianças com deficiência, como o fechamento massivo de classes especiais, por exemplo, essa temática foi pouco explorada e, quando sim, de forma superficial e pouco significativa. Dessa forma, o primeiro contato efetivo com a temática da educação especial e inclusão escolar ficou a cargo do ensino superior.

No ano de 2005, quarto semestre da licenciatura em Pedagogia, a disciplina *Fundamentos da Educação Inclusiva I* proporcionou um encontro inicial marcado por diversas dissonâncias. Estavam ali enumeradas as deficiências, seus sinais e sintomas, numa espécie de “ritual de exploração da patologia” (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2017, p. 838) que apresentava, no bojo do lema da igualdade de direitos e da garantia de educação para todos, uma visão descontextualizada, fatalista e até mesmo assustadora, de educação especial num formato assistencial e clínico, traduzido por discursos médico-pedagógicos, onde

[...] os sujeitos com deficiência são significados a partir de suas incapacidades, de suas limitações e supostas “faltas”. Tais discursos são presos à lógica da vitimização, marcados pelos inúmeros “não podem” ou “não conseguem”, realimentando a imagem de pessoas com deficiência como eternos sofredores ou vítimas de seu destino biológico (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2017, p. 839).

Em 2006, na continuidade da disciplina no quinto semestre do curso, as insatisfações foram ainda mais acentuadas quando, já na condição de professora de educação básica I recém-efetiva na rede estadual de educação de São Paulo, me deparei

com as reais condições de uma escola pública na periferia da região metropolitana do estado.

Primeiramente, era evidente a impossibilidade de ‘enquadrar’ os estudantes encontrados em sala de aula nos padrões estabelecidos pela licenciatura. O discurso constituído no ensino superior, esvaziado de sentidos e reforçador de premissas tais como ‘basta amar a criança com deficiência’ ou ‘ela está na escola somente para socialização’, resignava a aqueles sujeitos, quase que naturalmente, o estado de invisibilidade.

Além disso, se no curso de Pedagogia havia o esforço premente em destacar a importância da então chamada ‘capacitação em serviço’, sob a alegação de que esta era condição para o sucesso da política pública de educação especial e para o fortalecimento de uma educação de qualidade para todos, na prática a tão sonhada formação continuada traduzia-se em não mais do que breves encontros semanais de horário de trabalho pedagógico coletivo – HTPC<sup>1</sup> –, que em grande maioria funcionavam por meio de uma transmissão apressada de conteúdos que deveriam ser assimilados, acumulados, ‘digeridos’ pelos docentes.

Logo o fim do semestre chegou e a relação formativa com a inclusão escolar certamente poderia ter se encerrado ali, em meio a muitos questionamentos e embates. Entretanto, um fato foi preponderante para novas, e dessa vez mais sensíveis, considerações sobre o tema: a minha participação em um curso ofertado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – Seduc-SP –, por meio do Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE (2002)<sup>2</sup> – em parceria com a Fundação Dorina Nowill.

Embora o modelo formativo adotado no curso fosse instrumental e com foco somente na estrutura do Sistema Braille, coexistiram ali, por quinze dias consecutivos, indivíduos com e sem deficiência, pessoas com histórias e contextos sociais heterogêneos, advindas de todas as regiões do estado de São Paulo, com trajetórias únicas permeadas por sucessos e insucessos vinculados ao processo de inclusão escolar. Tais inter-relações possibilitaram a discussão de práticas curriculares possíveis e necessárias mediante as diferentes formas de aprender e as primeiras reflexões sobre o papel das estruturas sociais para a marginalização de alunos e alunas com deficiência.

---

<sup>1</sup> Atualmente, a nomenclatura HTPC foi substituída na rede estadual pelo termo Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

<sup>2</sup> Em 1994, foi criado, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento ao Deficiente Visual – CAPDV –, por meio da Resolução SE nº 135, de 18 de julho de 1994. A partir da Resolução SE nº 61, de 5 de abril de 2002, foram instituídas novas ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar, dentre elas, a ampliação da abrangência do CAPDV para outras deficiências e a alteração de sua denominação para Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE.

No retorno do curso, veio a chance de estar diante de professores como ‘multiplicadora’, formato adotado a época pela Seduc-SP e que proporcionou a minha primeira experiência na formação de professores. Esse entrelace deu início a uma série de aproximações com a inclusão escolar de estudantes com deficiência e a educação especial; a insatisfação de outrora deu lugar ao crescente interesse e desejo de preencher as lacunas identificadas na minha formação inicial no que concernia a essa temática.

Ao mesmo tempo, o alunado com deficiência em um cenário real, com toda a diversidade oriunda de diferentes condições biológicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas, não constava nos conteúdos acadêmicos e exigia novas habilidades e estratégias por parte da então professora. Estas eram adquiridas, na maioria das vezes, por conta própria, numa sucessão de tentativas, erros e acertos, sem que houvesse, necessariamente, qualquer orientação ou subsídio formal. Esse processo solitário, ao passo que colocava à prova uma série de concepções educacionais, possibilitava a desconstrução de um conjunto de ideias preconcebidas sobre o desenvolvimento e, principalmente, sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência no ensino regular.

Tal percurso resultou, em 2009, na participação em um processo seletivo e na minha designação como *Professora Coordenadora da Oficina Pedagógica – PCOP*<sup>3</sup> –, responsável pela área da educação especial em uma Diretoria de Ensino – DE – da região metropolitana de São Paulo. Dentre as principais atribuições da função, estava a de assumir o trabalho de formação continuada na área de educação especial na região, visando “[...] garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica, estimulando os professores a investirem em seu desenvolvimento profissional” (SÃO PAULO. SEE, 2007, art. 2º).

A vivência e a construção da identidade na função vieram permeadas de tensões, em um espaço contínuo de conflitos pessoais e profissionais. Se, por um lado, ali estava a oportunidade de enfim proporcionar aos docentes percursos formativos diferentes daqueles encontrados ao longo da minha própria trajetória, por outro era custoso evitar o papel imposto de sujeito que deveria simplesmente transfundir o que está nos documentos para a cabeça dos docentes. Faltavam respostas para quem, em tese, deveria tê-las, mas

---

<sup>3</sup> A partir do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, a função de PCOP passou a ser nomeada como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP. Atualmente, a função gratificada de Professor Coordenador na rede estadual paulista, inclusive para atuação como PCNP, é regulamentada pela Resolução Seduc-3, de 11 de janeiro de 2021.

sobravam muitas angústias e questionamentos, por vezes muito semelhantes aos conclamados por professores e professoras aos quais me cabia orientar.

Face à realidade exposta, os nove anos nessa função foram calcados pela preocupação com o processo de formação docente, ressignificado a partir da minha própria trajetória e vivência. Era preciso ir além dos saberes ofertados na formação inicial, pois estes pareciam estar longe de serem suficientes; era necessário articular os conhecimentos teóricos à experiência advinda da prática pedagógica durante a etapa de formação continuada; era imprescindível que as reflexões proporcionassem mobilização e se traduzissem efetivamente na melhoria do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência na região.

Paralelamente, era essencial investir esforços na minha própria formação e no desenvolvimento de saberes que, incorporados a experiência adquirida, possibilitassem a construção de um quadro de referência que permitisse não somente orientar o trabalho pedagógico e a formação dos docentes, mas que também enriquecesse o meu próprio percurso formativo individual.

Foi somente após o afastamento para assumir a vice direção de uma escola estadual que o meu olhar, já distanciado das urgências da função outrora ocupada, voltou-se curioso e atento para as condições em que se davam os processos formativos com vistas a inclusão escolar de estudantes com deficiência no referido sistema de ensino.

Estar novamente inserida no espaço escolar mostrou-me que, embora houvessem importantes mudanças durante os últimos dez anos, as queixas, sobretudo, por parte dos docentes atuantes no ensino regular, continuavam similares e recorrentes, revestidas pelo latente sentimento de despreparo para a atuação pedagógica diante da inclusão escolar de estudantes com deficiência e na angústia pela percepção de uma formação inicial e continuada insuficiente mediante as demandas reais da escolarização destes alunos e alunas.

Desta vez, no entanto, busquei na academia a manutenção das minhas variadas inquietações. O caminhar desde a admissão no *Programa de Educação: História, Política, Sociedade* incluiu o encontro com as linhas de pesquisa *Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade* e *Instituição escolar: organização, práticas pedagógicas e formação de educadores*; desde então, as reflexões proporcionadas foram conduzindo os incipientes questionamentos empíricos em direção aos primeiros elementos desse trabalho.

## INTRODUÇÃO

A perspectiva inicial dessa pesquisa partiu do tema *Formação docente com vistas a inclusão escolar de estudantes com deficiência* e se deu por meio de um estudo sistemático de revisão de literatura, que utilizou como base os trabalhos veiculados na Scientific Electronic Library Online – SciELO. Associaram-se livremente os descritores *formação docente; formação de professores; educação inclusiva; educação especial; inclusão escolar*<sup>4</sup>.

A análise preliminar dos títulos e dos resumos resultou na exclusão de trabalhos que não tratavam da formação docente e dos que não abordavam questões referentes ao alunado com deficiência. Foram desconsideradas ainda as pesquisas que privilegiavam somente uma única deficiência e os trabalhos envolvendo apenas professores atuantes em atendimentos educacionais especializados ou outros locais e/ou serviços que ofertassem a modalidade de educação especial exclusiva. Por fim, foram excluídos os trabalhos repetidos e os que não estavam acessíveis em sua integralidade, resultando na seleção de 22 (vinte e dois) artigos, que foram lidos integralmente<sup>5</sup>.

Esse primeiro levantamento evidenciou uma prevalência de trabalhos após o início do século XXI, apresentando a perspectiva de que a temática da formação docente com vistas a inclusão escolar de estudantes com deficiência passou a ser mais valorizada após os anos de 1990, momento em que o professor passa a ser visto como um ‘gestor’ de aprendizagens e a formação como essencial para a implementação das propostas de educação democrática e igualitária para todos.

Foi possível apreender ainda que, independentemente do sistema ou rede, do local ou da época, a formação docente com vistas à inclusão escolar de estudantes com deficiência, seja ela inicial ou continuada, se mostra cada vez mais insuficiente e deslocada da realidade. Embora haja consenso na academia sobre a necessidade e importância dessa formação em um processo sistematizado ao longo do percurso profissional docente, pode-se afirmar que ela segue ainda alicerçada no já aqui mencionado modelo médico-pedagógico, que pouco responde às reais necessidades dos estudantes.

---

<sup>4</sup> Há clareza de que os descritores educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar não são sinônimos, todavia, optou-se pela escolha destes em virtude da possibilidade de ampliação do alcance da pesquisa.

<sup>5</sup> A revisão mencionada será explorada em sua totalidade no Capítulo 1 desse trabalho.

Além disso, os trabalhos apresentaram a polarização das formações ofertadas nesse âmbito: ora ancoradas na superficialidade da caracterização de sinais e sintomas de cada deficiência e obscurecida pelo discurso da multifuncionalidade docente e das proposições generalistas baseadas em ‘faça pequenas adaptações’ e ‘siga esses passos’, ora reduzida à pura e simples sensibilização e travestida de um discurso assistencialista de ‘amor ao próximo’.

Tais considerações responderam as primeiras indagações, justificando as inúmeras e atemporais queixas advindas dos professores, principalmente os que atuam no ensino regular, e fundamentando, embora não todas, muitas das dificuldades por eles apresentadas.

Por conseguinte, a pesquisa avançou em torno de um novo objeto de estudo. Se já são amplamente explorados os destinos da formação docente em interface com a inclusão escolar de estudantes com deficiência, não caberia mais um trabalho que objetivasse constatar novamente as visíveis e inegáveis carências desse processo.

No entanto, ainda nesse contexto, despontou uma nova e significativa questão: se para o professor o caminho em busca de saberes para atuar mediante a inclusão escolar de estudantes com deficiência é extremamente complexo, insuficiente e pouco linear, como se daria então esse processo para aqueles a quem compete a oferta de condições para o aprofundamento de conhecimentos nessa área, ou seja, para os *formadores de professores no âmbito da Educação Especial*?

Assim, ao considerar um novo foco de pesquisa, fez-se necessário retomar a análise sobre a produção científica nessa esfera; observaram-se, desta vez, as teses e dissertações disponíveis no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

Inicialmente, foram associados os descritores *formadores de professores e educação inclusiva; educação especial; inclusão escolar*, resultando em sete, nove e quatro trabalhos, respectivamente, dentre os quais somente três tratavam do tema como eixo principal. Cabe aqui então destacar que, diferentemente da revisão anterior, onde a formação docente para a inclusão escolar de estudantes com deficiência mostrou-se objeto de estudo em um grande número de pesquisas no Brasil, em variadas épocas e regiões, o formador de professores nessa área raramente foi elencado como objeto de investigação, sobretudo, o que atua com a formação continuada.

Para ampliar então as possibilidades do levantamento, foi selecionado somente o termo *formadores de professores*, quando foram obtidos, a princípio, 342 trabalhos. Após o estabelecimento de um filtro por período de publicação – a partir de 2014, ano em que

foi lançada a Plataforma Sucupira e, portanto, os trabalhos passaram a ser disponibilizados online na íntegra – foram obtidos 169 trabalhos, dentre os quais cinco foram aqui selecionados (Quadro 1 – Trabalhos selecionados pra revisão) como base para situar o campo de investigação sobre o tema, após a exclusão dos que tratavam especificamente de formação inicial e a análise prévia dos títulos, dos resumos e dos sumários.

**Quadro 1**  
**Trabalhos selecionados para revisão**

<b>Autor</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Ano</b>	<b>Grau</b>
DAL-FORNO, Josiane Pozzatti	Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet	2009	Doutorado
MARTINS, Nayra Suellen de Oliveira	A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas	2015	Mestrado
SOUZA, Caren Regina Adur de	O formador de professores da educação infantil: a atuação profissional a partir do <i>habitus</i> e da experiência docente	2015	Mestrado
DEUS, Adélia Meireles de	Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias e das práticas	2017	Doutorado
FERREIRA, Ana Paula Alves Pereira	Formação continuada de formadores técnicos de Secretaria de Educação	2017	Mestrado

Fonte: Informações extraídas do Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em setembro de 2021.

Nesta perspectiva, destaca-se então, inicialmente, o trabalho de Ferreira (2017), que teve por objetivo investigar processos de formação continuada os quais são submetidos os formadores de professores e coordenadores pedagógicos da Oficina Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Francisco Morato.

Para a consecução de tal proposta, a autora entrevistou seis formadores de professores e, em seguida, apresentou os dados coletados em seis categorias: concepção de formação, aprender com o outro, aprender sozinho, aprender na profissão, aprender a partir de proposições institucionais e dificultadores à formação (FERREIRA, 2017).

As principais constatações dessa pesquisa versam sobre o fato de que, apesar dos entrevistados reconhecerem que as ações formativas pontuais ofertadas pela Secretaria Municipal de Francisco Morato contribuem com a aprendizagem, a formação dos

formadores de professores é advinda muito mais de iniciativas pessoais, de cada profissional, do que administrativas e no âmbito de políticas públicas; segundo os formadores, são estas iniciativas que, acrescidas das vivências adquiridas cotidianamente por meio da interação com os pares e com os formandos, leituras, dentre outras, subsidiam a própria atuação.

Ferreira (2017, p.22) destaca ainda que a grande maioria dos agentes supracitados “dormiu professor e acordou formador”, ou seja, “para o indivíduo se tornar professor [...] houve o investimento de alguns anos de sua vida para exercer profissionalmente a função; por outro lado, geralmente, esse tempo de estudo, estágio e preparação não é concedido a um formador”. Desta forma, a autora ressalta que o percurso do formador se torna extremamente solitário, ao passo que, ao mesmo tempo em que esse distanciamento dos docentes se faz necessário para o preparo de determinadas ações, pode não favorecer a formação de um profissional reflexivo.

Nesta mesma lógica, Deus (2017) destaca em seu trabalho – que objetivou analisar os aspectos teóricos e práticos que orientam a atuação de formadores de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental – o quanto a atuação formativa requer um constante processo de reflexão-crítica, onde a articulação entre teoria-prática possibilite que “[...] a partir da compreensão do contexto histórico, cultural, social e político, seja possível, ao formador de professores, identificar o potencial transformador de sua ação profissional” (DEUS, 2017, p. 132).

Como princípio metodológico de tal pesquisa, Deus (2017) propõe narrativas biográficas coletadas, principalmente, por meio de rodas de conversa e da elaboração de memoriais individuais de formação, visto que, segundo ela, tais instrumentos possibilitam não só a reflexão sobre os aspectos metodológicos e conceituais das formações, mas também estimulam o movimento de revisitar experiências acadêmicas, profissionais e pessoais, o que é primordial para auxiliar na reelaboração da própria prática e atuação.

O destaque dado ao percurso e vivência de cada formador de professores remete também ao trabalho de Souza (2015), que tomou como objeto de investigação vinte formadores de professores da Educação Infantil, de um mesmo campo específico vinculado a um determinado sistema de ensino, visando apontar como se constitui a atuação destes profissionais a partir do *habitus* e da experiência docente.

Como referencial teórico, a pesquisadora utilizou os conceitos de *habitus*, campo e capital de Pierre Bourdieu; já para a coleta de dados, elaborou um instrumento composto por sete questões: duas para verificar qual a experiência de cada participante e cinco para

averiguar a trajetória profissional e as percepções dos formadores sobre a formação continuada e o próprio papel nesses momentos (SOUZA, 2015).

Os achados de Souza (2015) incluem a constatação de que a atuação dos formadores de professores inicia-se antes mesmo da ação formativa em si.

Começa pelo campo em que está inserido, pelo capital cultural a que teve ou a que tem acesso, ou seja, pelos livros que leu, pelos espaços que frequentou, pela leitura que faz do mundo, pelo campo teórico que escolheu assumir, pelas experiências e influências que teve, ou seja, por seu *habitus*. As reflexões que desencadeia no momento da formação dependem diretamente desses dispositivos (SOUZA, 2015, p. 76).

Para além do próprio percurso, a autora destaca ainda que as circunstâncias do campo em que e para o qual atuam os formadores de professores podem também moldar o *habitus* desses sujeitos, não somente por meio das condições objetivas de trabalho enfrentadas, mas também pelos referenciais teóricos escolhidos para subsidiar a prática e os valores e crenças individuais que se entrecruzam às ações educativas implementadas.

Na intenção de averiguar se estas mesmas observações se aplicam aos formadores de professores para atuação mediante a inclusão escolar de estudantes com deficiência, apresenta-se aqui então a pesquisa de Dal-Forno (2009), que teve como objetivo “analisar as contribuições e limites de um programa de desenvolvimento profissional a distância, à base de conhecimento de formadores, tendo em vista a política de educação inclusiva” (DAL-FORNO, 2009, p. 22).

Neste trabalho foi realizada a análise de dados produzidos por 16 (dezesseis) formadores de professores, durante atividades individuais e coletivas em um ambiente virtual de aprendizagem criado no Portal dos Professores da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar –, especificamente para o Programa Formação de Formadores, em um intervalo de oito meses.

Os resultados obtidos sinalizam uma série de desafios comuns a grande maioria dos formadores de professores: a jornada de trabalho, geralmente de 40 horas semanais, é permeada pelo excesso de tarefas e pela tentativa de conciliar as atividades pedagógicas inerentes à função às extenuantes demandas administrativas, o que, segundo Dal-Forno (2009), obriga a questionar quais as condições que se apresentam para a verdadeira efetivação das propostas de formação continuada no ambiente escolar.

A autora ressalta que a atuação dos formadores, assim como o trabalho docente, também requer apoio e um acompanhamento que inexistem. Além disso, ela enfatiza a

necessidade de uma relação dialógica com os formandos, em um ambiente menos hierarquizado e autoritário, mais subsidiado pelo reconhecimento do outro como par que também está em processo de formação.

[...] entende-se que é fundamental a articulação dos docentes - professores e formadores - no estabelecimento de objetivos formativos comuns, que possam ser partilhados e vivenciados no espaço escolar, para que a formação seja produzida no diálogo, não entre formador e formando, mas entre profissionais capazes de investir em formas colaborativas de aprender. Desse modo, a formação do formador se dá também na própria escola (DAL-FORNO, 2009, p. 252).

Para além destes dificultadores, a referida pesquisa destaca algumas especificidades quanto aos formadores de professores que atuam com a inclusão escolar. A primeira delas advém do reconhecimento, por parte dos formadores, de que a formação dos docentes que coordenam é deficitária com relação a temática e, paralelo a isso, o entendimento de que a própria formação sobre o tema também se mostra insuficiente.

Contudo, embora os formadores participantes da pesquisa considerem este e outros obstáculos em sua atuação – associados, sobretudo, à evidente precariedade do sistema educacional –, paradoxalmente, identificam como a principal barreira neste processo a resistência dos professores à presença de estudantes com deficiência no ensino regular, sob a alegação de que os docentes em questão ‘não querem ensiná-los’ ou que ‘não têm amor pelos próprios alunos’.

Percebe-se que a "leitura" do que significa barreira à inclusão é contraditória, pois em alguns casos as formadoras tendem a ligá-la a inserção do aluno no sistema de ensino, em outros casos afirmam a inexistência de obstáculos. Com a predominância de indicações alusivas à figura do professor, pode-se inferir que lhe atribuem maior responsabilidade pela remoção destes entraves do que ao sistema de ensino ou a sua estrutura (DAL-FORNO, 2009, p. 255).

A autora afirma ainda que há uma estrita relação entre a observação da resistência dos professores quanto à inclusão escolar e as crenças, concepções e valores dos formadores, o que implica diretamente na atuação e condução das atividades. Por conseguinte, Dal-Forno (2009, p. 255) conclui que a “[...] identificação de crenças e concepções que as formadoras possuem é um passo fundamental na análise de suas aprendizagens”, pois estas “[...] podem direcionar o modo como percebem o trabalho dos professores, em especial os iniciantes”.

Deste ponto de vista, Dal-Forno (2009) ressalta que do mesmo modo que os docentes trazem consigo uma gama de crenças e valores decorrentes da observação e experiência, constituintes da própria identidade profissional, estas referências também se fazem presentes nos profissionais atuantes na oferta de formação continuada e, por vezes, se sobrepõe aos conhecimentos adquiridos nos cursos e estudos.

Notou-se que as formadoras apresentam crenças fortemente influenciadas pela experiência como professoras. Tendo em conta que grande parte das participantes estava em início de carreira, várias são as semelhanças no processo de aprendizagem das formadoras iniciantes com o vivenciado por professores nesse mesmo período de sobrevivência. Com a intervenção observou-se que a mudança nas concepções pode ocorrer mais facilmente do que a alteração nas crenças. Em alguns casos, as concepções de educação inclusiva e de formação trazem indícios de que foram alteradas. Já no caso das crenças esse processo não foi verificado (DAL-FORNO, 2009, p. 256).

Esse conjunto de preceitos e concepções que compõem a identidade profissional dos formadores de professores para a inclusão escolar também é contemplado por Martins (2015), no trabalho que teve como objetivo

[...] investigar como se constrói a identidade profissional do professor formador de professores do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI), que atuam na educação inclusiva, de Cruzeiro do Sul, no Acre e como essa identidade/formação se revela nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desses professores (MARTINS, 2015, p. s/n).

Para a execução de tal proposta, a autora realizou um estudo de caso, por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 22 (vinte e dois) professores formadores; questionário aberto, aplicado a 67 (sessenta e sete) professores de AEE; e observação das formações continuadas desenvolvidas pelos professores formadores no período da pesquisa. Na sequência, a análise dos dados coletados foi estruturada em três eixos, a saber:

No primeiro momento, abordamos “A construção identitária do professor formador do NAPI” onde traçamos o perfil da identidade profissional dos professores formadores dessa instituição; no segundo momento, apresentamos “O professor formador do NAPI e seus processos formativos”, onde discorreremos sobre os processos de formação dos sujeitos da pesquisa; e o terceiro momento, abordamos sobre a “A construção da identidade profissional dos professores formadores do NAPI e sua repercussão na formação do professor do AEE” (MARTINS, 2015, p. 132).

Por meio deste estudo, Martins (2015) destaca que a formação dos formadores de professores é um processo complexo, não somente pelas várias funções e papéis que esse sujeito pode vir a assumir, mas também por envolver a construção da própria identidade profissional do formador, tanto subsidiada pelos saberes específicos sobre a educação especial aliados às experiências vivenciadas ao longo da profissão docente, quanto por meio das vivências formativas proporcionadas aos professores e a constante relação estabelecida com estes.

Discutir a identidade de um professor formador pode significar rever posições, resgatar experiências, retomar conflitos, fazer opções, entrar em embates, enfrentar diferenças tendo em vista, também, as especificidades culturais, profissionais e situações singulares a que estes profissionais estão submetidos (MARTINS, 2015, p. 90).

Nesse movimento, Martins (2015, p.145) destaca que os formadores de professores “[...] estão se autoconstruindo, se formando ao formar o outro”, portanto, têm sempre um sentimento de incompletude, de insuficiência, acentuado pela constante tentativa de superação das próprias dificuldades, tanto em relação ao limitado conhecimento que lhes foi despendido sobre educação especial na formação inicial, quanto pelas exigências em assumir um novo papel educativo, para o qual muitos ainda receiam não estar preparados.

São conscientes que, mesmo se agarrando a sua função de formar, alicerçada em seus saberes específicos e suas experiências, não é uma tarefa fácil diante da complexidade que envolve a educação especial/inclusiva, se comparada a formação de outros profissionais, pois requer sempre uma disposição de assumir novos desafios, novos papéis que, por sua vez implicam em novas funções. Nesse sentido, o conjunto de professores formadores, sujeitos dessa pesquisa, se sentem inacabados, inconclusos em seus processos, tanto formativo quanto identitário acerca de se constituírem professores formadores (MARTINS, 2015, p. 145).

O desvelar dessa segunda revisão permitiu novamente refletir sobre os desafios impostos na formação docente, desta vez, sob a perspectiva do formador de professores. Ficou evidente que esse profissional enfrenta os mesmos obstáculos dos docentes que orienta: as extensas jornadas, a ausência de momentos reflexivos e coletivos para compreensão da função, para os estudos e para preparo adequado das formações, a

necessidade de dividir o já escasso tempo entre as demandas pedagógicas e as administrativas, dentre outros dificultadores.

Destacou-se ainda o impacto dos percursos pessoais e formativos dos sujeitos em suas próprias atuações. Também houve consenso, apesar do pequeno número de pesquisas sobre o assunto, de que quando o formador de professores se situa na educação especial, as particularidades e as nuances próprias do campo afetam sobremaneira o desempenho profissional, principalmente, no que se refere ao reconhecimento de que a própria formação é também muito deficitária e tão insuficiente quanto a dos docentes.

Observou-se, no entanto, que ao passo em que a academia converge ao evidenciar os desafios enfrentados pelos formadores de professores e as carências na formação desses atores, sobretudo, no tocante a educação especial, faltam elementos que apontem o que esses sujeitos fazem a partir disso: a que ou a quem recorrem? O que buscam? O que mais incide sobre as escolhas realizadas a partir da identificação dos dificultadores? As concepções pessoais, as experiências profissionais, as formações pregressas ou as prescrições da rede em que se inserem? Como superam (ou não) as lacunas detectadas?

O cruzamento dessas reflexões com a experiência da pesquisadora enquanto formadora de professores, desembocou então no cenário dessa pesquisa: a rede estadual de educação de São Paulo. Para além da vivência pessoal, despertou a atenção a pouca visibilidade dada no meio acadêmico à rede estadual paulista, fato ainda mais contraditório se considerada a grandiosidade em números – mais de 4 milhões de estudantes matriculados dentre os quais 72.500 possuem deficiência; mais de 250 mil professores atuando em, aproximadamente, 5400 escolas<sup>6</sup>.

Além disso, há um aparente empenho na oferta de formação docente no estado de São Paulo, inclusive na área da Educação Especial, com iniciativas tanto centralizadas – advindas, principalmente, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE –, parte do Programa “Mais Qualidade na Escola”, desde o ano de sua criação, em 2009 –, quanto descentralizadas, ancoradas no princípio de que cabe à cada uma das 91 Diretorias de Ensino – DE – existentes em todo o estado a responsabilidade sobre a implementação dos processos de

---

<sup>6</sup> Os dados apresentados estão disponíveis nos micro dados do Censo Escolar da Educação Básica 2020 (<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>, acesso em 2 de março de 2021), bem como no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (<https://www.educacao.sp.gov.br/dados-educacionais>, acesso em 12 de março de 2021).

formação, ou seja, estas DE “[...] recebem o programa de formação e operacionalizam junto aos sujeitos escolares, gestores e professores” (ROCHA, 2017, p.54).

É sabido ainda que o maior empreendimento formativo de São Paulo advém deste segundo grupo<sup>7</sup>, em outros termos, das ações geridas por *formadores de professores* que, no caso, são educadores oriundos do próprio quadro do magistério da rede e designados à função gratificada de Professor Coordenador. Esses profissionais podem atuar tanto diretamente nas unidades escolares, quanto no Núcleo Pedagógico – NPE<sup>8</sup> –, setor que compõem a estrutura de cada uma das 91 DE (SÃO PAULO. SEDUC, 2021).

Aos profissionais atuantes no NPE – que já foram denominados Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP), Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP) e, atualmente, intitulam-se *Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP* – compete, sobretudo, a função de apoio pedagógico relacionado a formação docente, ao passo que assumem, dentre as suas atribuições,

I - *implementar ações de formação e de apoio pedagógico e educacional que orientem os Professores Coordenadores e os docentes na condução de procedimentos relativos à organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;*

[...]

VI - *identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;*

VII – *participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”;*

[...]

IX - *promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada componente curricular (SÃO PAULO. SEDUC, 2021, art. 6º, grifo meu)*

---

<sup>7</sup> Segundo Relatório Anual da EFAPE de 2019, as DE ofertaram 135 Programas e Cursos e 6754 orientações técnicas somente no referido ano. Cabe destacar que a Resolução SE nº 61/2012 define orientação técnica como “[...] todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho” (SÃO PAULO. SE. 2012, art. 2º). O Relatório Anual da EFAPE de 2020 não apresenta os dados referentes às ações descentralizadas. O Relatório Anual da EFAPE de 2021 ainda não estava disponível no momento da pesquisa.

<sup>8</sup> O NPE foi instituído a partir do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, que reorganizou a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, contudo, é um setor oriundo da antiga Oficina Pedagógica, concebida na rede estadual paulista em 1987, com a perspectiva de que “a melhoria da prática docente pressupõe uma orientação pedagógica segura e a utilização de recursos e materiais didáticos que apoiem e instrumentalizem o professor no desenvolvimento dos conteúdos curriculares” (SÃO PAULO. SEE. CENP, 1987, p. 2).

É válido salientar que o módulo de cada NPE é composto por, no mínimo, 16 PCNP<sup>9</sup> que respondem pelos diversos componentes curriculares ou áreas de conhecimento da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio, ou ainda por outras áreas, programas e projetos, dentre os quais um se responsabiliza pela Educação Especial – doravante identificado como *PCNP-EE*. Assim como para os demais, a seleção do profissional atuante nesse âmbito pressupõe determinado perfil, sendo um dos critérios para a escolha “a experiência anterior de Professor Coordenador ou de docente na perspectiva da educação inclusiva [...]” (SÃO PAULO. SEDUC, 2021, art. 8º).

Ainda que seja notório o destaque do PCNP na estrutura da Seduc-SP, com papel fundamental na consecução das ações formativas na rede estadual, foi perceptível a pouca visibilidade dada a esse profissional no meio acadêmico, conforme pode ser percebido por meio dos dados expressos na *Tabela 1, Pesquisas sobre formadores de professores da rede estadual de São Paulo*. Cabe destacar ainda que não foi encontrada nenhuma pesquisa que abordasse especificamente o PCNP-EE.

**Tabela 1**  
**Pesquisas sobre formadores de professores da rede estadual de São Paulo**

Descritor	Pesquisas encontradas	Pesquisas com foco na atuação do profissional
Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico	6	3
Professor Coordenador da Oficina Pedagógica	3	-
Assistente Técnico Pedagógico	13	3

Fonte: Dados extraídos do Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Acesso em novembro de 2021.

O reconhecimento da grandiosidade da rede estadual de educação paulista, do pouco destaque dado a ela na academia, do papel central do PCNP-EE como articulador formativo no campo da educação especial em São Paulo e da ausência de referencial sobre a atuação desse profissional, somados a anterior constatação de possíveis caminhos ainda não explorados pela academia na conjuntura entre o percurso formativo e a atuação dos formadores de professores com vistas a inclusão escolar de estudantes com deficiência, levou então a identificação dos problemas da presente pesquisa:

a. Como o sistema de ensino estadual se organiza frente as demandas de apoio pedagógico com foco nas ações formativas na área da educação especial?

<sup>9</sup> Esse módulo pode ser ampliado, conforme número de unidades escolares da circunscrição de cada DE.

b. Há impacto dessa estrutura no percurso formativo e na atuação dos PCNP-EE da rede estadual de São Paulo?

c. Quais são as percepções que os PCNP-EE têm sobre os próprios percursos formativos e a atuação como formadores de professores na rede estadual, e o que fazem a partir delas?

Definidos *lócus*, sujeitos e problemas da pesquisa, estabeleceram-se como objetivos desse estudo: verificar como se organizam as ações de apoio pedagógico na área da educação especial no sistema de ensino paulista, sobretudo, no que concerne à formação continuada; identificar o perfil profissional, os percursos formativos e as condições de atuação dos Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico – PCNP-EE –, cotejando com a estrutura da rede educacional do estado de São Paulo, bem como analisar como esses sujeitos observam a própria constituição profissional e quais estratégias lançam mão a partir das demandas identificadas.

Nesta perspectiva, o presente trabalho organiza-se em três capítulos. O Capítulo 1, intitulado *Educação especial, inclusão escolar e o diálogo com a formação docente*, apresenta esclarecimentos sobre as categorias de análise, abordando a constituição histórica e os desafios da formação docente em interface com a educação especial e a inclusão escolar de estudantes com deficiência, bem como as especificidades da constituição da identidade dos formadores de professores nesse âmbito. Cabe destacar que a pesquisa se organizou tendo como autores de referência Bueno (1999; 2004; 2008); Carvalho (2010); Patto (2008; 2013); Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Charlot (2000) e Hargreaves (2002).

Na sequência, o Capítulo 2 expõe o panorama da estrutura da Seduc-SP no que se refere ao apoio pedagógico na formação continuada em educação especial, abordando tanto as ações centralizadas estritamente relacionadas a atuação da EFAPE, quanto a constituição da função do PCNP-EE, seu papel como formador de professores e principal articulador das ações descentralizadas na rede estadual de educação de São Paulo. Nesse aspecto, foram analisadas as normativas que respaldam a política de educação especial da rede estadual paulista e a função do PCNP-EE, além da revisão de literatura apontando o que já foi tratado pela academia sobre as questões abordadas.

Já no Capítulo 3, se expõe os achados da pesquisa de campo quantitativa e qualitativa; recolhidos por meio de um questionário eletrônico<sup>10</sup>, que contou com a

---

<sup>10</sup> O Termo de Consentimento dos participantes, bem como o questionário na íntegra, encontram-se disponíveis no *Apêndice 1 – Termo de Consentimento* e *Apêndice 2 – Questionário eletrônico*.

participação de 44 (quarenta e quatro) PCNP-EE atuantes em 43 (quarenta e três) DE do estado de São Paulo<sup>11</sup>.

O formulário contém 55 (cinquenta e cinco) perguntas que versam sobre *perfil pessoal* – idade, raça, gênero –, *profissional* – tempo de experiência na rede e na educação especial, outras funções exercidas na rede e fora dela, motivações que levaram a exercer a função de formador –, *acadêmico* – formação inicial, cursos realizados antes e após a designação como PCNP-EE, experiências formativas em outros campos de atuação –, *atuação* – frequência com que desempenha determinadas atividades na função, atividades mais e menos relevantes, dificultadores e facilitadores na atuação – e *ação formativa* – informações sobre a última ação formativa realizada como PCNP-EE, tais como tema, tempo de duração, públicos privilegiados etc.

A dissertação encerra-se com as considerações sobre a pesquisa e os seus resultados, com ênfase na organização da Seduc-SP com vistas a ação formativa em educação especial e a correlação com a individuação do PCNP-EE em sua atuação profissional, o perfil do grupo e as categorias predominantes no que se refere ao percurso formativo e a atuação mediante a formação continuada.

Cabe destacar, por fim, que esse trabalho integra a linha de pesquisa *Processos de escolarização, desigualdades sociais e diversidade*, coordenada pelo professor doutor José Geraldo Silveira Bueno, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, visto que tem como foco a interface entre as políticas de formação básica e continuada de professores, seus formadores e os desdobramentos destas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com deficiência.

---

<sup>11</sup> Cabe destacar que os dados desta pesquisa foram coletados durante a pandemia mundial de Covid-19, o que pode ter impactado tanto a quantidade de respostas obtidas, quanto a qualidade destas.

# CAPÍTULO 1

## EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO ESCOLAR E O DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

É fato que a educação especial e a inclusão escolar são questões absolutamente relevantes, visto que não só vem sendo amplamente debatidas nas produções científicas e acadêmicas, mas também se encontram frequentemente no centro das pautas de políticas públicas educacionais mais urgentes do Brasil. Por conseguinte, as reflexões em torno desses temas levam, invariavelmente, a uma complexa gama de necessidades de apoio pedagógico estabelecidas na busca pelo acesso, permanência e sucesso de quem é incluído. Uma das mais prementes é a formação docente.

Alguns equívocos podem ocorrer, no entanto, quando a proposta é retomar reflexões e conceitos, correlacionando a educação especial e a inclusão escolar à formação docente. Primeiramente, por esses não serem assuntos trazidos à luz recentemente, tampouco por não fazerem parte somente de um escopo específico de algum programa de governo ou matiz ideológica, pode-se ter uma rasa impressão de que todos os argumentos já se encontram saturados e os termos, por si só, são autoexplicativos, tratando sobre “[...] um único fenômeno, conhecido por todos e que possui um único significado” (BUENO, 2008, p. 43).

Outra alusão que pode ser feita erroneamente é a abordagem de forma restrita ou superficial, desassociada à um contexto mais amplo, ou seja, à estrutura da educação brasileira como um todo ou ainda à latente desigualdade social e econômica enfrentada há muito no país. Nesse sentido, não é raro encontrarmos discursos que traduzam, por exemplo, a inclusão escolar como o simples ato de matricular estudantes com deficiência em escolas regulares, ou ainda que apontem a insuficiência da formação docente nesse âmbito como uma dificuldade inerente ao campo da educação especial.

Assim sendo, buscando a máxima cautela para não incorrer nestas e em outras distorções semelhantes, pretende-se no capítulo que se segue escrutinar alguns dos principais conceitos relativos à educação especial, inclusão escolar e formação docente, as inter-relações entre tais categorias e os possíveis impactos dessas noções na trajetória e constituição da identidade do formador de professores no âmbito da educação especial.

Faz-se primordial, para tanto, evitar chancelar os clichês convencionais e as crenças que já são fortemente difundidas no transcorrer dos percursos acadêmicos e profissionais da ampla maioria dos educadores, além de destacar alguns dos cenários,

contextos e significados históricos específicos que podem auxiliar não somente na compreensão do sistema educacional paulista em relação a oferta de formação docente em educação especial, mas também no entendimento das individualizações do grupo determinado como objeto de estudo desta pesquisa, de modo a localizar as informações colhidas em um cenário cultural, histórico e social mais amplo.

### **1.1 Educação especial e inclusão escolar: conceitos, sentidos e contradições**

Dedicar-se a análise de conceitos que envolvem a inclusão escolar e suas implicações no âmbito da educação especial, mesmo após tantos anos de discussão, ainda é tarefa complexa, permeada por um conjunto de contestações, advindas não só de professores e outros profissionais da educação, mas até mesmo de muitos estudiosos e pesquisadores do próprio campo da educação especial.

A Educação Especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos. Revela, na realidade, uma área para a qual dirigem atenção, muitas vezes com intenso envolvimento, as pessoas com as mais variadas necessidades ou interesses, [...] aliás, a questão da deficiência sempre comportou paixões e temores, ensejando muitas reações ambivalentes das pessoas (OMOTE, 1999, p. 4).

No sentido literal do termo, *inclusão* significa “Ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção” (MICHAELIS, 2021). Considerando tal definição, a inclusão escolar refere-se, então, à ação de introduzir ou inserir determinados indivíduos em um local estipulado, no caso, a escola. Parece simples, contudo, não o é, já que a análise do conceito na prática suscita uma série de questionamentos: quem são os sujeitos a serem incluídos na escola? Por que o ambiente escolar ainda é espaço dicotomizado entre incluídos e excluídos? Por que o senso comum destaca então a inclusão escolar como uma prerrogativa da educação especial?

Na busca por respostas a essas e outras questões, se faz necessário retomar o contexto histórico em que a educação especial e o conceito de inclusão escolar foram gestados.

A busca pela educação pública, gratuita e universal como um direito a ser garantido pelo Estado não é fato novo, tampouco recente. Já desde os anos de 1960,

diversos educadores, como Paulo Freire (1967) e Anísio Teixeira (1979), defendiam, mesmo que sob óticas diferentes, a construção progressista de

[...] uma educação verdadeiramente democrática que, crescentemente, oferecesse condições qualificadas de acesso e permanência a todos os alunos, especialmente aqueles oriundos das camadas populares, vítimas de políticas educacionais elitistas e seletivas (BUENO, 2008, p. 56).

Nesse mesmo período, Bueno (2004; 2008) afirma que, embora de forma gradativa e ainda pouco estruturada, a inserção de estudantes com alguns tipos de deficiências em escolas regulares já vinha ocorrendo, principalmente, para aqueles provenientes dos estratos sociais mais altos, o que já demonstrava o interesse precoce pela escolarização desse grupo e o impacto das estruturas sociais no destino desses sujeitos.

Ainda assim, a educação especial se efetivava em grande parte nas instituições assistenciais privadas e sob a regência de grupos de profissionais da saúde – o que acarretou grande influência na formação docente nesse campo posteriormente –, em uma condição de ambivalência: ao passo que atendia a democratização do ensino ao ampliar o acesso educacional aos que não se beneficiavam do ensino regular, promovia a segregação, atestando a já reconhecida ação seletiva e excludente da educação comum atrelada ao assistencialismo e filantropia das instituições privadas.

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos (BUENO, 2004, p. 111).

O autor destaca ainda que a referida intervenção de grupos ligados às instituições assistenciais privadas nas políticas educacionais de educação especial acabou por conceber a escolarização de pessoas com deficiência em uma visão estática e dualista, apresentando uma relação definida diretamente entre o sujeito e o que deveria ser ofertado a ele, ou seja, ao estudante com deficiência necessariamente a educação especial e ao educando sem deficiência, conseqüentemente, a educação comum ou o ensino regular.

Nos anos de 1970, com os idos da ditadura militar e a crise do capitalismo global que culminaria no neoliberalismo, as primeiras imposições de mudanças na política educacional brasileira trouxeram a preocupação inicial com a educação massificada e a

formação tecnicista, como modo de perpetuar o domínio para todos dos chamados *códigos da modernidade* – conjunto de conhecimentos necessários para participação na vida pública e o desenvolvimento produtivo na sociedade moderna, com destaque a leitura, a escrita, o manejo das operações matemáticas básicas e a plena participação em trabalhos em grupo, dentre outros – que, em tese, levariam à sobrevivência do país mediante à concorrência do mercado internacional (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011).

A expansão horizontal da educação logo passaria a ser vista como uma urgência. Todavia, ainda que as principais ações buscassem a oferta da educação para todos, esta, na prática, era qualitativa somente para poucos, num procedimento atroz, contínuo e contraditório, no qual ampliava-se o acesso ao mesmo tempo em que desqualificava-se o processo pedagógico (BUENO, 1999).

As mais variadas medidas vieram nesse sentido, desde a implementação de programas de alfabetização em massa como o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral – até a criação de uma gama de cursos técnicos profissionalizantes. Dentre as principais ações, cabe destacar ainda à ampliação dos financiamentos públicos para a concessão da educação básica na rede privada (SANTOS, 2010).

Nessa perspectiva, algumas regiões do país começaram então a ser laboratórios para as mais diferentes entidades não públicas, desde as advindas de órgãos financiadores como o Banco Mundial, até as privadas prestadoras de serviço como, por exemplo, fundações e Organizações Não Governamentais – ONG (MARIN, 2019).

As ideias de educação em massa, privatização e tecnicismo impactaram também as concepções sobre o processo de escolarização da pessoa com deficiência, sobretudo, no momento em que despontavam no Brasil as primeiras correntes oriundas do movimento de *desinstitucionalização e integração*, provenientes da Europa e dos Estados Unidos. Aranha (2005, p. 16-17) destaca então que

[...] o capitalismo, no mundo ocidental, já tinha se movimentado de mercantil para comercial, encaminhando-se para o capitalismo financeiro. Assim, interessava aumentar a produção e a diminuição do custo e do ônus populacional, tornando ativa toda e qualquer mão de obra possível. Fazia-se também importante diminuir o custo social rapidamente, diminuindo os gastos públicos e aumentando, assim, a margem de lucro dos capitalistas. Esses interesses, de natureza político-administrativa, favoreceram a aceleração e o crescimento do movimento [*de integração*]. Tais processos, embora diversos quanto à sua natureza e motivação, convergiram determinando em seu conjunto,

a reformulação de ideias e a busca de novas práticas no trato da deficiência.

Considerando então a necessidade de um funcionamento normal do indivíduo com deficiência no contexto das relações interpessoais, na integração na sociedade e, sobretudo, da produtividade para o trabalho, o movimento pela desinstitucionalização passa a defender a necessidade de “[...] introduzir a pessoa com necessidades educacionais especiais na sociedade, procurando ajudá-la a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal” (ARANHA, 2005, p. 17-18).

Nesse contexto, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, reforça, em seu artigo 9º, a necessidade de “tratamento especial” aos “[...] alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados” (BRASIL. 1971. Art. 9º). Por conseguinte, em 1973, com a criação do primeiro órgão federal para a organização da educação especial no país, o Centro Nacional de Educação Especial – Cenesp –, passa a se recomendar fortemente que, *sempre que as condições pessoais assim permitissem*, os estudantes com deficiência fossem incorporados ao ensino regular (BRASIL.MEC.CENESP. 1974, grifo meu).

A partir de então, Aranha (2005, p.30) reforça claramente “a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar”. Nas instituições, multiplicam-se as oficinas voltadas as pessoas com deficiência, onde “[...]treinavam-se os deficientes para atividades específicas e repetitivas”, sendo esse um alerta para “a vertente econômica presente na educação das pessoas com deficiência nesse período” (MORAES, 2009, p. 217).

Para além da modificação no entendimento do trabalho institucional, o tecnicismo se reafirma ainda no papel de destaque do *especialista* no atendimento educacional de estudantes com deficiência, afinal, a quem caberia ofertar o referido ‘tratamento especializado’ destacado na legislação vigente, definindo também quem tinha ou não condições de ser incorporado ao ensino regular? Nesse sentido, Silva (2010) afirma que

O saber técnico do especialista foi essencial para demarcar o campo da educação especial. Aqueles alunos que não se adequavam aos ideais da escola regular recebiam um diagnóstico a partir de “exames objetivamente realizados” pelos especialistas, o que, mais cedo ou mais tarde, determinaria a exclusão deles da escola [...] A *neutralidade*, no

âmbito da educação especial, fica ainda mais acentuada, pois tem o aval dos especialistas com todo o poder que a cientificidade lhes outorga. O enfoque centralizava-se na deficiência, no que faltava ao aluno *especial*, quanto aos aspectos fisiológicos, neurológicos, psicológicos, etc., em relação àquele considerado normal (SILVA, 2010, p.177, grifo do autor).

Em meados dos anos de 1980, com a euforia decorrente do fim do período da ditadura militar no país e, sobretudo, com a Constituição Federal de 1988 entrando em vigor, reforça-se o ideário progressista de uma escola pública democrática e igualitária, tendo como princípio a garantia do direito à educação de todos no decorrer da vida, conforme disposto no artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
[...]  
IX - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.  
(BRASIL, 1988, art. 206)

Cabe destacar que, para a educação especial, a normativa sinalizou as primeiras condições para uma visão mais dinâmica da relação entre o estudante com deficiência e a educação escolar, ao assegurar o atendimento educacional especializado *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Entretanto, ainda que todos esses preceitos fossem atrativos, bastava contemplar a educação brasileira à época para compreender o quanto estavam distantes de se tornarem uma realidade. Segundo Santos (2010), no início dos anos de 1990, 22% da população brasileira era considerada analfabeta, sendo 38% somente com 1º segmento do ensino fundamental ou a antiga 4ª série completa, ou seja, praticamente 60% da população brasileira era ainda muito desqualificada. A evasão escolar era outro grave problema: das 22 milhões de matrículas no ensino fundamental em 1980, somente pouco mais de três milhões de estudantes conseguiram chegar ao ensino médio em 1991.

No âmbito da educação especial, movimento muito semelhante ocorria: embora fizesse essa relevante e inédita menção a preferência ao ensino regular, a Constituição persistiu no compromisso do poder público com a iniciativa privada, ao possibilitar a continuidade do destino de recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, o que demonstrava o reconhecimento dos muitos desafios ainda apresentados na educação brasileira para a implementação da inclusão escolar e dos ideais democráticos por ela proclamados.

Assim, mesmo após o processo de desinstitucionalização que já vinha ocorrendo desde os anos de 1970 e fortalecendo-se nos anos de 1980, permaneceram nas políticas públicas voltadas aos estudantes com deficiência fortes tendências ao campo terapêutico e de reabilitação, com medidas de caráter preventivo e corretivo, e não pedagógico, distantes do foco no atendimento escolar e na escolarização em rede regular de ensino.

Nesse contexto, Patto (2008) critica os programas escolares pós-ditadura, afirmando que eles padeceram dos mesmos artifícios de sempre:

[...] o ensino nos moldes tayloristas, de ajuste da máquina do ensino às supostas características da matéria-prima a ser processada; a multiplicação de especialistas dentro da escola e a consequente segmentação do trabalho pedagógico; a medicalização de desvios definidos a partir de um discutível conceito de normalidade; o entendimento da igualdade como produção do uniforme e não como direito à diferença; a formação docente entendida como aperfeiçoamento, treinamento ou reciclagem; a busca tecnicista de solução para o problema do baixo rendimento do ensino público fundamental e médio; as modas teóricas sucessivas e rapidamente descartadas [...]; a política educacional gerenciada para fins eleitoreiros e a decorrente descontinuidade técnico-administrativa perversa no sistema escolar (PATTO, 2008, p. 35)

Repetindo a máxima da educação como salvadora e “condão de sustentação da competitividade” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p. 47), os anos de 1990 trazem uma ampla documentação internacional, derivada de diagnósticos e análises de importantes organismos multilaterais, apontando soluções tanto no que se refere à educação quanto à economia, não somente no Brasil, mas também em outros países da América Latina.

Embora todas essas declarações tenham exercido papel fundamental na definição das políticas públicas para a educação no país, destaca-se aqui as que trouxeram consideráveis consequências para o campo da educação especial: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990), que estabeleceu princípios, diretrizes e marcos de ação para que todas as crianças pudessem ter suas necessidades básicas de aprendizagem satisfeitas; e a *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* (1994), alicerçada no princípio de que estas carências deveriam ser supridas no desenvolvimento de sistemas educativos aptos a incluir, recebendo o devido suporte e considerando as diferenças individuais (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1998).

No Brasil, esses dispositivos foram amplamente difundidos e, ainda que com uma série de interpretações distintas, associados a uma missão posta como totalmente ‘inovadora’: a *educação inclusiva*. No contexto da educação especial e, particularmente, da inclusão escolar de estudantes com deficiência, a interpretação dada à Declaração de Jomtien (1990) e, por conseguinte, à Declaração de Salamanca (1994) trouxe importantes desdobramentos.

Os referidos documentos, a princípio, nada mais fizeram do que reconhecer o eminente fracasso referente a oferta da educação obrigatória a todos, inclusive aos estudantes com deficiência, bem como a necessidade de modificar tanto políticas educacionais, quanto práticas pedagógicas segregacionistas e fortemente alicerçadas no princípio da homogeneidade (BUENO, 2008).

Tais reguladores desconstruíram ainda o antigo pressuposto de que o grande ‘problema’ do fracasso escolar residia na criança, preconizando então uma pedagogia centrada no reconhecimento de que, se cada estudante "possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias" (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1998, p.1), a escola é quem deveria modificar-se para incorporar, com qualidade, todos que vinham sendo tradicionalmente dela excluídos.

[...] ao considerar que existem múltiplas diferenças, originárias de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, tem como pressuposto que a escola atual não consegue dar conta delas, na medida em que proclama a necessidade de modificações estruturais da escola que está para que "(...) *elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças (...)*" (BUENO, 1999, p.5-6).

Há um avanço significativo em relação as políticas desenvolvidas até então, principalmente, com a proposição de que todos os governos atribuam "a mais alta prioridade política e financeira no aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais" (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1998, p.1).

Cabe ressaltar ainda que, ao reforçar o termo *necessidades educativas especiais*, as medidas propõem a clara abrangência de todas as crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, ou seja, crianças “[...] deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de

origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1998, p.3). Em resumo, não obstante às particularidades da educação especial, os dispositivos em questão aspiravam claramente “[...] uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial” (BUENO, 2008, p. 53).

Seria grande equívoco não mencionar que, a partir de então, deu-se início no Brasil a um período extremamente profícuo no contexto político e social frente a educação especial, permeado por mudanças e por movimentos que não só caminharam para a escolarização de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, mas impactaram, inclusive, a futura Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

[...] todo o movimento da educação especial no século XX tem como uma de suas marcas principais os processos de desinstitucionalização, expressos pela substituição dos internatos por escolas de frequência diária, destas para a criação de classes especiais junto a escolas de ensino regular e, finalmente, por políticas explícitas de inserção de alunos deficientes em classes regulares de ensino (SIQUEIRA, 2008, p.313).

Todavia, a ideia de uma discussão que potencialmente geraria relevantes mudanças no que se refere a uma grande reestruturação educacional, acabou restrita somente à população tradicionalmente atendida pela educação especial. Na realidade, na disseminação das premissas inclusivas no Brasil houve pouca atenção as condições reais da educação escolar brasileira de modo geral.

A busca de total superação da integração passou a obter destaque central em um debate isolado e descontextualizado sobre a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular, não estabelecendo qualquer relação com as práticas excludentes que já atingiam outros sujeitos considerados sem qualquer deficiência no país, o que trouxe efeitos até os dias atuais.

Com a maioria dos interlocutores, quando procuramos esclarecer que o paradigma da inclusão escolar não é específico para alunos com deficiência, representando um resgate histórico do igual direito de todos à educação de qualidade, encontramos algumas objeções na assimilação da mensagem. Parece que já está condicionada a ideia de que a inclusão é para os alunos da educação especial passarem das classes e escolas

especiais para as turmas do ensino regular. Esse argumento é tão forte que mal permite discutir outra modalidade de exclusão: a dos que nunca tiveram acesso às escolas, sejam alunos com ou sem deficiência e que precisam nelas ingressar, ficar e aprender (CARVALHO, 2010, p.27).

A persistente dificuldade na definição da população à qual se dirigem as políticas de inclusão escolar revela também a frágil relação constituída no Brasil entre os conceitos de *integração*, *inclusão escolar* e *educação inclusiva*: ora tratados como antagônicos, ora como interdependentes, a depender de quem os analisa e defende, tal discussão adentrou o século XXI e parece ainda distante de ser equacionada.

É fato que a imprecisão que se instaura nesse quesito dificulta sobremaneira a compreensão do que é a deficiência e dos processos que envolvem os sujeitos atendidos pela educação especial. Sobre essa questão, Souza (2017, p. 102) afirma que a mudança de terminologias utilizadas, por si só, “[...] não corrobora modificação da visão do sujeito público alvo dessas políticas e tampouco inaugura um novo paradigma na educação”.

Nessa perspectiva, Bueno (2008) reforça que, se for levada em consideração a fidedignidade ao texto original da Declaração de Salamanca (1994), há uma diferença significativa entre as publicações veiculadas no Brasil: enquanto uma primeira versão, datada logo após a Declaração, apresenta como meio mais eficaz as escolas com *orientação integradora*, a tradução posterior e mais atual, transforma a expressão em *orientação inclusiva*. Sobre essa questão, o autor conclui:

Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa na educação mundial: a educação para todos, inclusive para os “portadores de necessidades educativas especiais”, na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 46).

Carvalho (2010) afirma ainda que, embora haja um esforço para que o termo inclusão consiga, por si só e com toda a exatidão terminológica, apresentar as implicações decorrentes do direito de todos à educação e o sucesso na aprendizagem, é impossível desconsiderar totalmente o conceito de integração, confundindo os movimentos político-pedagógicos decorrentes dessa segunda concepção com o verdadeiro significado e sentido do termo.

Os que criticam a integração, sem deixar bem claro que valorizam os processos interativos implícitos em seu conceito, comparam-na com uma cascata de serviços educacionais na qual a movimentação do aluno para a corrente principal depende exclusivamente dele (num ranço da meritocracia positivista). Mas a “cascata de serviços” manifestou-se como providência administrativa de organização escolar; como o que era possível, dentro de um processo histórico de implementação de ideias e que, felizmente, seguem evoluindo (CARVALHO, 2010, p.28).

Para além das terminologias, ambivalências e debates que geram adeptos e contrários, é preciso considerar a aparente exclusão que tem se instaurado historicamente e de forma decisiva sob a educação brasileira, independente do alunado ter ou não qualquer deficiência, pertencer ao ensino regular ou a educação especial exclusiva.

O ensino regular tem excluído sistematicamente larga parcela de sua população sob a justificativa de que essa parcela não reúne condições para usufruir do processo escolar, por apresentar problemas pessoais (distúrbios dos mais diversos), problemas familiares (desagregação ou desorganização da família) ou "carências culturais" (provenientes de um meio social pobre). Por sua vez, o ensino especial também tem excluído sistematicamente grande parcela de seu alunado sob a alegação de que, por suas próprias características, essa parcela não possui condições para receber o mesmo nível de escolarização que as crianças normais (BUENO, 1999, p.11).

Percebe-se assim que, sistematicamente e ao longo de muitos anos, tanto ensino regular quanto educação especial têm responsabilizado os próprios estudantes pelos insucessos, enquanto vários problemas básicos do ensino público brasileiro “[...] permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagogicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores” (PATTO, 2013, p. 140).

Por esse ângulo e considerando ainda a realidade brasileira na qual a educação é concebida como bem de consumo e instrumento de manutenção de privilégios de classe, faz-se ainda mais urgente a discussão sobre *inclusão escolar*, independente dos protagonistas serem estudantes com deficiência ou outros igualmente excluídos e marginalizados, numa perspectiva de ação crítica imediata e não em cenário futuro distante e com poucas possibilidades de concretude se nada for feito hoje, assim como parece pressupor o conceito de *educação inclusiva*.

Nesse sentido, Bueno (2008) destaca a necessidade de discernimento entre *inclusão escolar* e *educação inclusiva*, pois

[...]os dois conceitos [...] a meu juízo, não são sinônimos, na medida em que *inclusão escolar* refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que *educação inclusiva* refere-se a um objetivo político a ser alcançado (BUENO, 2008, p. 49).

Para além da simples constatação das dificuldades presentes na política educacional brasileira, fica claro que um investimento maciço, gradativo e a longo prazo se faz necessário, contudo, uma possibilidade de fato incluyente impõe também “[...] a necessidade de *criticar*, de *recusar* e *resolver* a excludência social [...]” (MARTINS 1997, p. 33, grifo do autor) de imediato, para não incorrerem em uma “inclusão marginal e perversa”, que transforme práticas que, a princípio seriam de resistência, em adesão a exclusão.

Desta forma, “a escola de fato inclusiva é a escola que se esclarece, a partir da própria experiência dos dominados” (PATTO, 2008, p. 34), colocando no centro do diálogo também “[...] o pensamento crítico como instrumento de combate dos que querem justiça” (PATTO, 2008, p. 41). A propositura de uma escola nesses termos exige então audácia e, ao mesmo tempo, cautela, ao passo que não se efetivará “[...] sem que se avalie as reais condições que possibilitem a inclusão gradativa, contínua, sistemática e planejada de crianças com necessidades educativas especiais nos sistemas de ensino” (BUENO, 1999, p. 12).

O estabelecimento de diretrizes e ações, nesse sentido, não pode deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente), quer nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a Educação Especial (BUENO, 1999, p. 9).

## **1.2 Desafios e possibilidades da formação docente com vistas à educação especial e inclusão escolar de estudantes com deficiência**

Conforme já destacado, com o advento das discussões referentes ao direito da educação democrática e igualitária como parte da resposta à crise do capitalismo, sobretudo, a partir dos debates dos anos de 1990, passou a figurar no contexto normativo

uma série de documentos oficiais, leis e decretos, pautados pelas recomendações de organismos multilaterais internacionais e regionais, que traziam consigo diretrizes para o preparo de recursos humanos para o atendimento ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, todo o investimento na educação básica atrela-se ao crescimento econômico, bem como a um reordenamento social capaz de formar indivíduos ajustados e adaptados aos novos padrões de produção. Em consequência disso, torna-se então urgente nesses debates a necessidade de investimento na formação docente, sob a alegação de que a atuação do professor seria primordial para a construção de uma nova ordem. Em resumo, a educação assume então um caráter gerencial e mercantil, onde a capacitação docente torna-se indispensável.

Nesse novo modelo de educação, a escola assemelha-se à empresa, razão pela qual se dá prioridade dos empréstimos educacionais a um conjunto de insumos como: bibliotecas, material didático e livros. O organismo multilateral [*Banco Mundial*] prioriza em seus projetos educacionais, além dos livros e pacotes instrucionais, *o treinamento dos professores para adequada utilização destes* (SILVA, 2015, p.32. grifo meu)

Nessa conjuntura, a Declaração de Jomtien (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990) foi taxativa ao reforçar, dentre as ações prioritárias, o proeminente papel do professor no provimento de educação básica de qualidade, enfatizando a necessidade de adoção de medidas que otimizassem a contribuição deste profissional no que se refere, dentre outras questões, a formação inicial, a capacitação em serviço e as possibilidades de desenvolvimento na carreira – embora não fizesse grandes menções ao aumento de recursos humanos ou financeiros para a consecução de tais ações.

Do mesmo modo, a Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994) reiterou a necessidade de que os governos garantissem, no contexto de uma mudança sistêmica, “os programas de formação de professores, tanto no nível inicial como em serviço, incluindo as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1998, p.2).

No contexto da educação especial, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, a obrigatoriedade da formação docente para atendimento as demandas provenientes da escolarização de estudantes com deficiência

tornou-se evidente no capítulo V, sob o argumento de que os sistemas de ensino deveriam assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, art. 59, inciso III).

A preocupação com tal questão adentrou o século XXI, sobretudo, após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL. MEC, 2008), permanecendo até o presente momento nas principais discussões sobre os processos de escolarização da pessoa com deficiência, tanto no que diz respeito a atuação na educação especial exclusiva, quanto na inclusão no ensino regular.

Com base na revisão de literatura inicial mencionada no texto introdutório da pesquisa, serão abordados aqui alguns dos principais desafios e também possibilidades no que se refere a formação docente atentando para a educação especial e inclusão escolar de estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, os achados foram divididos em quatro eixos, a saber: *I. Concepções sobre formação docente para educação especial e inclusão escolar; II. Percepções e demandas docentes; III. Formação inicial; IV. Políticas públicas de formação docente.*

No primeiro eixo, *Concepções sobre formação docente para educação especial e inclusão escolar*, foram selecionados 4 (quatro) trabalhos (AMARAL e MONTEIRO, 2019; GARBINI, 2012; GARCIA, 2013; KASSAR, 2014) demonstrando a relevância do tema e os desafios impostos nesse âmbito.

Amaral e Monteiro (2019) apontaram o crescimento da temática no GT 15, Educação Especial da ANPEd, desvelando um movimento de incorporação dos debates nas pesquisas, sobretudo, na última década, fato que Garcia (2013) atribui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva adotada no país a partir de 2008, que redefiniu o conceito de educação especial e reforçou, para além do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE –, a importância do próprio professor regente, “o qual precisa ter em sua formação contato com conteúdos que favoreçam a prática pedagógica com os alunos da educação especial” (GARCIA, 2013, p. 108).

Garbini (2012) ressalta que, ao passo que a política nacional apresentou uma série de discursos de convencimento e investimentos que legitimaram a inclusão escolar e o professor passou a se ver diante do desafio de lecionar para estudantes com diferentes

características e deficiências, recaiu sobre a formação docente, tanto inicial quanto continuada, o atendimento à inúmeras indagações e necessidades.

Contudo, Garcia (2013) destaca que essa formação não pode ser percebida como deslocada de um debate maior, que compreenda a atual realidade da formação docente no país. A autora corrobora com a correlação já mencionada nessa pesquisa entre a sociedade atual e o modelo de professor que atende as expectativas desse modelo societário, ou seja, “é preciso pensar a quem beneficia uma formação esvaziada de base teórica e de conteúdo pedagógico e que assume feição gerencial, instrumental e a distância” (GARCIA, 2013, p. 116).

Da mesma forma, Kassar (2014) reforça a existência de um duplo dilema nesse âmbito: por um lado, a formação docente com vistas a educação especial e a inclusão escolar não foge a outros modelos formativos do país, massificados e com sérias dificuldades em associar os conteúdos de conhecimentos aos procedimentos didático-pedagógicos; por outro, há que se considerar o que a autora chama de ‘crise de identidade’ nesse campo, que comporta, sem um consenso, tanto trabalhos que buscam especificidades, quanto os que acreditam na generalização dos temas na área.

Em meio a esse conjunto de desafios, espera-se que, por meio de sua atuação pedagógica, o professor possa desenvolver estratégias em uma nova perspectiva, que promova a equidade social, acesso e sucesso a qualquer estudante, ou seja, que sejam docentes ‘capacitados’, hábeis a “perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos” e “flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem” (BRASIL, 2001). Entretanto, as pesquisas apontam que o professorado não se reconhece neste caminho.

No segundo bloco temático, intitulado *Percepções e demandas docentes*, foram analisados 11 (onze) trabalhos (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009; BRIANT e OLIVER, 2012; CARNEIRO e UEHARA, 2016; DE VITTA, DE VITTA e MONTEIRO, 2010; DIAS, ROSA e ANDRADE, 2015; MARTINS e CHACON, 2019; MATOS e MENDES, 2015; SANT'ANA, 2005; SILVEIRA, EUNUMO e ROSA, 2012; TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2016).

As pesquisas supracitadas evidenciam uma conhecida gama de queixas docentes sobre a carência de formação para atuação na educação especial e na inclusão escolar de estudantes com deficiência. É notável que estas dificuldades não são exclusivas a uma determinada rede ou sistema; longe disso, em todos os trabalhos se fez presente a

percepção docente sobre a insuficiência da própria formação, independente do público participante, cenário ou período de realização.

É possível afirmar ainda que há uma visível angústia por parte dos professores, advinda da constatação de que estão despreparados para lidar com os estudantes com deficiência (BRIANT e OLIVER, 2012; TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2016).

Silveira, Eunumo e Rosa (2012) apresentam também, a partir de uma revisão de literatura científica nacional com publicações do período de 2000 a 2010, diversas pesquisas reiterando essa ideia, acrescentando que o medo, ansiedade e até mesmo a resistência dos docentes estão estritamente relacionados à falta de capacitação específica para a atuação frente a escolarização de educandos com deficiência.

As pesquisas acrescentam que a sensação de impotência diante das próprias limitações, das limitações sociais, bem como das frustrações sofridas, gera nos docentes um sentimento de não realização profissional, que impacta significativamente os processos educacionais e de desenvolvimento do próprio estudante com deficiência (ANJOS, ANDRADE e PEREIRA, 2009; BRIANT e OLIVER, 2012; MARTINS e CHACON, 2019; TAVARES, SANTOS e FREITAS, 2016).

Percebe-se ainda que o despreparo é visto pelos professores, primeiramente, como oriundo de lacunas na formação inicial, que geram o desconhecimento das especificidades referentes ao alunado com deficiência. Outra demanda indicada como recorrente por parte dos docentes tem sido a falta de apoio e parceria de outros profissionais na atuação pedagógica, além da própria atuação em condições inadequadas.

Ademais ao investimento em infraestrutura e condições dignas para o trabalho pedagógico junto aos estudantes com deficiência – tais como a diminuição do número de discentes por classe, os recursos humanos em número suficiente e recursos materiais para atendimento às especificidades, entre outros – há consenso entre os docentes de que é urgente a necessidade de se obter auxílio e orientações de outros profissionais no processo formativo para inclusão escolar, de maneira sistematizada, com a criação de uma rede de apoio que vise uma formação capaz de subsidiar a atuação do professor e da escola de maneira a torná-la acessível à todos os estudantes (CARNEIRO e UEHARA, 2016; SANT'ANA, 2005; BRIANT e OLIVER, 2012).

Para tanto, Matos e Mendes (2015) reforçam a necessidade de uma atuação mediadora mais competente, onde se consiga ampliar ou até mesmo rever um “modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder

satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores” (MATOS e MENDES, 2015, p. 20).

Os depoimentos dos docentes consultados na pesquisa de De Vitta, De Vitta e Monteiro (2010) sustentam ainda que uma atuação mais qualificada por parte deles exigiria a introdução de temas sobre educação especial já na formação inicial, mas reconhecem também que, ainda assim, isso seria insuficiente, visto que a “formação continuada e a especialização são duas modalidades [...] que, na opinião deles [*professores*] poderiam auxiliar para a efetividade da educação inclusiva” (DE VITTA, DE VITTA e MONTEIRO, 2010, p.424).

Tal constatação também foi colhida por Tavares, Santos e Freitas (2016), quando ressaltam que muitos professores buscam na pós-graduação uma tentativa de diminuir a angústia causada pela falta de informação e também um auxílio para a atuação pedagógica.

Dias, Rosa e Andrade (2015), entretanto, destacam que, se por um lado a percepção do despreparo pode ser o resultado da incorporação recente e superficial de questões referentes a educação especial e inclusão escolar nas matrizes curriculares no ensino superior, por outro lado,

[...] um segundo aspecto pode ser analisado a partir da queixa das professoras: a esperança de que algum curso ou formação seria capaz de dar respostas às angústias diante do medo de lidar com alunos diferentes do modelo ideal, como uma forma de defesa diante do desconhecido. Tal ideia também é frequentemente expressa no valor depositado na figura do especialista da área de saúde, considerado pelas professoras como alguém que sabe mais do que elas próprias sobre a educação de seus alunos em situação de inclusão (DIAS, ROSA e ANDRADE, 2015, p. 455).

Para além da percepção individual dos docentes, é possível afirmar que a formação inicial nesse âmbito tem sido amplamente estudada pela academia e, frequentemente, alvo de duras críticas.

No terceiro eixo, *III. Formação inicial*, 5 (cinco) trabalhos (BAZON *et al*, 2018; CRUZ e GLAT, 2014; FONSECA-JANES, SILVA JUNIOR e OLIVEIRA, 2013; MONICO, MORGADO e ORLANDO, 2018; PEREIRA e GUIMARÃES, 2019) foram selecionados, todos eles evidenciando a existência de uma série de lacunas na formação inicial dos professores, disseminadas por licenciaturas distintas – Pedagogia, Educação Física, Geografia, Matemática, Biologia, Química e Física – envolvendo tanto as

unidades públicas, quanto as privadas, bem como de localizações em diferentes unidades da federação: São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

As insuficiências constatadas nesses trabalhos incluem a carência da oferta de disciplinas que tratam da educação especial e da inclusão escolar de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura, como evidenciam Monico, Morgado e Orlando (2018) de que nas IES por elas investigadas a situação só não era mais alarmante por conta da presença da disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras –, em razão de regulamentação por meio do Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005; da mesma forma, Pereira e Guimarães (2019) encontraram algumas poucas iniciativas no tocante a aprendizagem do sistema Braille.

Ainda assim, em ambos os casos, os autores verificam que essas disciplinas possuem baixa carga horária, são extremamente simplistas, somente instrumentais e até mesmo optativas, acrescentando que apenas a inserção de mais disciplinas abordando a educação especial não será o suficiente para promover avanços significativos na formação dos professores para atuarem no ensino de estudantes com deficiência.

Por outro ângulo, o trabalho de Fonseca-Janes, Silva Junior e Oliveira (2013, p. 995-996) conclui que, mesmo os futuros professores “tendo em sua formação geral e inicial a base teórica sobre a conceituação e tipologia das deficiências, faltam-lhes os conhecimentos didático-práticos”, pois os processos de escolarização de estudantes com deficiência exigem o concurso de um profissional que domine não só os conhecimentos teóricos sobre as necessidades específicas de cada deficiência, mas também os fundamentos educacionais, metodologias de ensino e as práticas pedagógicas de modo mais amplo.

Bazon *et al* (2018) ampliam ainda essas perspectivas analíticas ao focalizar os formadores de professores no ensino superior, pois constatam que, em sua maioria, os docentes universitários não têm formação na área de educação especial, não receberam qualquer preparo específico para a atuação com estudantes com deficiência.

Cruz e Glat (2014, p. 269) acrescentam, por fim, que não é possível preparar um docente para a atuação em inclusão escolar se ainda persiste um currículo no ensino superior em que a educação especial se apresente de forma segregada, abordada “em disciplina isolada de único dono, sem interface com outras disciplinas”, concluindo com uma reflexão pertinente e que compreende os desafios encontrados na formação inicial.

Como esperar dos docentes da educação básica outra atitude, senão a de resistência e falta de investimento na escolarização de pessoas com necessidades especiais se em alguns casos nada, ou quase nada, lhes foi apresentado ao longo da graduação? E quando isso ocorre, em grande medida desvinculam-se as questões da Educação Especial ou Inclusiva da formação docente em seu sentido mais amplo. Estamos diante de uma formação que demanda atenção e reconhecimento das características peculiares de aprendizagem que alguns alunos apresentam na escola e, ao mesmo tempo, firmada em aspectos pedagógicos inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem (CRUZ e GLAT, 2014, p. 269).

A partir dessas considerações, é possível apreender que para uma real formação, em um sentido amplo, são necessários esforços conjuntos e articulados entre a formação inicial e continuada. Assim, o quarto e último eixo de trabalhos analisados, definido como *Políticas públicas de formação docente*, contou com 4 (quatro) pesquisas (GARCIA, 2013; MICHELS, 2006; PLETSCHE, 2009; KASSAR, 2014), versando sobre as políticas formativas para atendimento as demandas advindas do processo de escolarização do estudante com deficiência.

É consenso que a política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação de professores no país estão estritamente articuladas às já aqui mencionadas medidas em curso não só no Brasil, mas em toda a América Latina, desde os anos de 1990. Garcia (2013) destaca que tem sido possível acompanhar o desenvolvimento e aperfeiçoamento destas ações para manutenção da base e dos valores impostos pela sociedade capitalista.

Ao contrário do que os discursos inclusivos têm contribuído para disseminar, não percebemos nesse modelo educacional elementos que permitam vislumbrar uma ruptura com a reprodução do modelo de sociedade. Nessa direção, afirmamos a funcionalidade de tais políticas e suas trágicas consequências para a educação básica e seus professores. (GARCIA, 2013, p. 117).

Nesta perspectiva, fez-se necessário profissionais de educação, sobretudo professores, que assumissem a função de ‘gestores educacionais’ o que implicou diretamente no processo de formação docente; tão logo, “o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor” (MICHELS, 2006, p.421).

No contexto da educação especial, ao adotar essa modalidade em uma perspectiva inclusiva, a formação docente também acabou por assumir um caráter fragmentado e superficial, indicando a perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial,

associada à carência de debate teórico e pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor. Assim, não só a proposição de serviços, mas também a formação docente desconsiderou as características da educação básica brasileira em seus níveis e modalidades, e a educação especial foi mantida como modalidade que existe à parte do sistema educacional (GARCIA, 2013; MICHELS, 2006).

Além disso, a reforma em andamento e a disseminação dos ideais inclusivos previu, com a Resolução CNE n. 02/2001, professores que seguissem dois modelos distintos: os capacitados, a quem caberia o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os estudantes com deficiência em sala de aula, e os especializados, a quem competiria identificá-los e definir quais estratégias os professores capacitados deveriam utilizar com eles em sala de aula.

Com essa resolução, é reforçada a divisão do trabalho dentro das escolas. Se anteriormente os professores especializados em atender os alunos considerados deficientes atuavam fora da escola regular, agora, com a política de inclusão, esses professores deveriam estar dentro das escolas, indicando o que deve ser feito pelos professores capacitados (MICHELS, 2006, p. 416-417).

Esse formato também reforçou ainda mais o modelo médico-pedagógico existente no segmento da educação especial, que tem na base biológica a explicação para o insucesso escolar; desta forma, os processos formativos partiram sempre do princípio de que o fracasso escolar decorre de questões individuais, específicas somente dos estudantes com deficiência, e não sociais.

Assim, o processo de formação de professores, sejam esses docentes capacitados ou especializados, assumiu como premissa o conceito meritocrático de que o sucesso ou o fracasso dos processos de aprendizagem estava nos sujeitos, individualmente, desconsiderando-se assim outros muitos fatores, como, por exemplo, o contexto social, econômico e cultural em que se insere a escola, as concepções e representações sociais relativas à deficiência, os recursos materiais e os financiamentos disponíveis à escola, ou seja, as necessidades e muitos desafios do contexto educacional brasileiro (MICHELS, 2006; PLETSCHE, 2009; KASSAR, 2014).

Tais autores apontam ainda que a formação de professores proposta hoje pela política educacional brasileira não possibilita a superação da exclusão. Michels (2006, p. 417) destaca que tal proposição “consolida a exclusão dos alunos das classes populares, sendo eles considerados deficientes ou não, no seio mesmo da escola. Não mais falamos

em excluídos da escola [...], mas em excluídos do processo de aprendizagem no interior da escola”.

Todas as considerações colhidas até aqui apontam que, no que diz respeito a política de formação docente, de modo geral, a educação brasileira está consideravelmente distante dos níveis qualitativos adequados e essa discrepância só aumenta se considerarmos o mínimo necessário para a realização de uma proposta efetiva de inclusão escolar em interface com a educação especial.

O percurso formativo dos professores nesse âmbito, sejam eles considerados capacitados ou especializados, inicia-se perpassando as dificuldades decorrentes da proliferação indiscriminada de IES que propõem formações iniciais quase sempre a distância, aligeiradas e superficiais, sob a ótica da “economia de financiamento, de tempo e de qualidade” (BUENO, 1999, p.18) e, quando sim, ofertando disciplinas sobre educação especial com o mínimo de carga horária, até mesmo optativas, e com conteúdos isolados e descontextualizados das reais demandas dos estudantes com deficiência.

Por conseguinte, esses mesmos docentes desembocam em uma formação continuada onde, salvo em raras exceções, não há uma política clara e consistente de acompanhamento e, no que diz respeito a educação especial, ainda se mantém uma visão restrita a algumas especificidades de cada deficiência, sem qualquer profundidade teórica ou, até mesmo, de conhecimentos sobre práticas pedagógicas.

Paralelamente a todo esse processo, há ainda que se considerar a construção da identidade docente na função, permeada por características individuais, experiências e subjetividades que, em constante diálogo com os percursos formativos, culminam na atuação profissional, perfazendo “[...] um lugar de lutas e de conflitos, [...] um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Em todas essas instâncias, é consenso a urgente necessidade de mudança. No abismo que se faz entre o ensino superior, os que prescrevem as políticas públicas, as formações – quase sempre padronizadas – e a realidade excludente da educação, localiza-se o professor, na maioria das vezes confuso e desiludido, sem saber ao certo quais caminhos tomar em direção a efetiva aprendizagem de alunos com e até mesmo sem deficiência.

Os desafios aqui postos então apontam para uma conjunção de proposituras que demandam vontade política, esforços coletivos e pessoais para além daquelas ações meramente “[...] estabelecidas por decreto, no afogadilho das paixões ou de interesses corporativos ou meramente eleitorais” (BUENO, 1999, p. 24).

Para o autor, a que se considerar o conjugar de quatro diferentes ações no âmbito da formação docente para a inclusão escolar de estudantes com deficiência: a oferta de formação teórica sólida e adequada, que envolva tanto o “saber”, quanto o “saber fazer” pedagógico de modo mais amplo; a possibilidade de uma formação alinhada com a análise, acompanhamento e aprimoramento dos processos pedagógicos regulares de escolarização e que leve em consideração toda a diversidade, inclusive, do alunado com deficiência; a disposição de formação específica sobre as diversas deficiências e, por fim, o conhecimento sobre as características, necessidades e estratégias pedagógicas específicas para esse grupo e que possibilitem o atendimento a essa parcela da população.

Nessa perspectiva, a implementação dessas ações formativas requer um distanciamento das meras imposições e inspeções, mas, sobretudo, o diálogo com os valores e concepções docentes, trazendo demandas reais dos alunos e que proporcionem espaços onde os professores tenham vez e voz.

Em outras palavras, se faz necessária uma abordagem formativa do trabalho intelectual centrada na mudança educacional, mas “[...] não apenas como um processo técnico de domínio, ou mesmo como um processo cultural de significado e entendimento, mas também como um processo crítico e político de inclusão, capacitação e realização da missão social da educação” (HARGREAVES, 2002, p. 127).

### **1.3 O vir a ser um formador de professores em educação especial**

O percorrer da história geral que levou a construção das concepções de inclusão escolar e educação especial, bem como os posteriores desdobramentos envolvendo as questões sobre a formação docente representam até aqui uma multiplicidade de facetas que se entrelaçam e trazem à tona um terceiro elemento importante: o formador de professores.

Para a total compreensão sobre o papel e a atuação desse sujeito, destaca-se, primeiramente, que o espaço coletivo de discussão e formação docente é entendido aqui como ambiente que se constitui a partir do engajamento constante entre diferentes sujeitos. Propõe-se, portanto, a concepção de que o processo formativo é constantemente mediado pela linguagem e dado por meio de relações simbólicas, ativas e temporais dos indivíduos com o mundo, com os outros e com eles mesmos (CHARLOT, 2000), a partir da interação “[...] em contextos *culturalmente* determinados e *historicamente* dependentes” (MACAMBIRA, 2013, p. 52, grifo da autora).

Ao passo que essa dinâmica se desenvolve, é permeada por uma série de significados e valores que, segundo Charlot (2000), são fundados na singularidade dos sujeitos.

Essa não é uma misteriosa intimidade, mas, sim, o efeito de uma história que é original em cada ser humano, por mais semelhante que ele seja, na perspectiva das variáveis objetivas, àqueles que pertencem ao mesmo grupo social. Sou singular, não porque eu escape do social, mas porque tenho uma história; vivo e me construo na sociedade, mas nela vivo coisas que nenhum ser humano, por mais próximo que seja de mim, vive exatamente da mesma maneira (CHARLOT, 2000, p. 82).

É possível apreender então que o estudo de determinado conjunto de atividades formativas pressupõe também o entendimento mais detalhado sobre quem são os sujeitos que as propõem, bem como a atuação em seus papéis e a constituição singular de relações entre o que ofertam e a própria constituição enquanto “homem real, concreto, social e historicamente situado, no seu processo de transformação” (MACAMBIRA, 2013, p. 54).

Nesse contexto, a observação da constituição da identidade do formador de professores no âmbito da educação especial e da inclusão escolar de estudantes com deficiência deve considerar tanto as questões sociais, históricas e culturais que constituem o campo, já discutidas aqui, quanto a análise real e cuidadosa das singularidades que implicam em valores, crenças e concepções próprias do sujeito e que se imbricam, muitas vezes implicitamente, nos processos formativos.

Cabe salientar ainda que o ato de formar difere-se da lógica do ensinar, considerando que “Ensina-se um saber, forma-se um indivíduo” (CHARLOT, 2001, p. 5), ou seja,

Formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem, mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de "deslizar" sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental (CHARLOT, 2001, p.7)

Assim, ademais a mediação a partir das subjetividades individuais, a que se considerar que a atuação do formador de professores deve articular diferentes conhecimentos para além da simples transmissão de saberes, contemplando a realidade e

o contexto em que atua, em um compromisso constante com a formação de docentes reflexivos e críticos em suas práticas.

Nesta perspectiva, o formador de professores para atuação na inclusão escolar de estudantes com deficiência e educação especial deve estar atento as necessidades e especificidades do público que atua, possibilitando a ressignificação de práticas a partir da escuta e da valorização das diversas vozes na superação dos processos de exclusão escolar.

Entretanto, Pereira (2010) acrescenta alguns dificultadores na atuação destes profissionais. Segundo a autora, como não há definição institucional da função de formador na formação continuada no Brasil, o cargo pode ser exercido por diferentes profissionais, somente com a mínima exigência de curso superior, tal qual os docentes que formam. Desta forma, estes sujeitos quase sempre são preparados na prática, ou seja, enquanto formam, e atuam em busca do preenchimento de lacunas identificadas na formação inicial, o que gera uma série de inseguranças e insuficiências.

[...] os estudos continuados para professores têm se voltado para a compensação exaustiva de "déficits" na formação inicial [...] No entanto, os formadores têm a mesma formação inicial dos professores, ou seja, são licenciados nas diferentes áreas de conhecimento, não dominam, muitas vezes, os mesmos conteúdos, o que fragiliza a sua atuação. Não obstante, essa é apenas uma das questões geradoras de reclamações por parte dos professores, além de causar insegurança nos formadores (PEREIRA, 2010, p. 52)

Considerando as já sabidas inadequadas condições da formação inicial com vistas a inclusão escolar de estudantes com deficiência e a educação especial no Brasil, a problemática se instaura caso o formador não tenha clareza das próprias concepções na área e não busque também ser um aprendiz no centro da mudança educacional que necessita propiciar (HARGREAVES, 2002).

Cabe salientar ainda que, na grande maioria das vezes, esse formador lida com professores que, mesmo cientes da necessidade de mudanças e da busca por conhecimentos que levem uma atuação pedagógica mais assertiva na área, não se sentem capazes de fazê-lo, julgando a si próprios como inaptos e os obstáculos impostos no processo de escolarização de estudantes com deficiência intransponíveis.

Nessa conjuntura, é preciso mais do que normativas que se imponham ou a simples sensibilização para a causa, é primordial que o formador oportunize espaços para estudo, trocas de experiências e aproximações com possibilidades de enfrentamento dos

desafios em busca da mudança. Sobre esse aspecto, Hargreaves (2002, p. 127-128) destaca algumas questões observadas a partir de um estudo realizado com docentes:

Os educadores [...] tiveram que aprender todo um conjunto novo de habilidades, conhecimentos e práticas. Esse tipo de mudança não ocorre “por osmose”, por ordem administrativa ou por pura vontade e determinação. O sucesso na implementação requer oportunidades de esclarecimento de iniciativas de políticas e de entendimento das reformas (conhecimento declarativo); oportunidades de desenvolver conhecimento metodológico associado à inovação; oportunidades de exploração de rotinas novas e de modificação de práticas. Todo esse trabalho exaustivo requer um aprendizado deliberado e contínuo dos professores.

Partindo dessa premissa, se faz necessário um formador engajado em ofertar espaços coletivos de apoio teórico e prático, ajudando os professores nesse complexo processo de reflexão, análise, planejamento e aprofundamento pedagógico. Para tal, esse profissional também necessita encontrar apoio e condições de atuação, ou seja, “[...] desenvolver a capacidade vital para a mudança não é apenas uma questão de comprometimento e determinação individuais e coletivos, mas uma questão política de prover as condições, a liderança e o apoio amplo [...]” (HARGREAVES, 2002, p. 129)

Nessa perspectiva, ressalta-se que, para o desenvolvimento de um formador com formação pessoal sólida, que supere os conflitos de identidade resultantes da transição inicial de professor para formador, que perpassa a convivência com outros formadores de modo a oportunizar o conhecimento de normas institucionais necessárias para o desempenho da função e que desenvolva as análises e reflexões necessárias sobre a própria atuação, mediante a realidade encontrada e vivenciada, é preciso mais do que somente iniciativas isoladas, vontade e disposição: é preciso ofertar condições para tanto, com ações permeadas de responsabilidade social, política e coletiva.

Quando no âmbito da educação especial, a atuação desse sujeito pressupõe ainda uma amplitude de ações de resistência a práticas de segregação e em busca de um senso coletivo alinhado a outros atores sociais que possam corroborar com o processo de mudança. Dessa forma,

Creio, por bom senso, que precisamos entender que escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer; urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais... Nossa ação como educadores torna-se, portanto, bem mais complexa, pois, além de

denunciarmos os descaminhos de nossas escolas, devemos alargar nosso campo de lutas em busca da cumplicidade de outros atores – os responsáveis pelas políticas públicas e sociais (CARVALHO, 2010, p.15).

## **CAPÍTULO 2**

### **O SISTEMA DE ENSINO ESTADUAL DE SÃO PAULO E A OFERTA DE APOIO PEDAGÓGICO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A educação paulista passou por mudanças expressivas nas últimas décadas, especialmente, após o ano de 1995, quando o Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB – assumiu o governo do estado de São Paulo e passou a implementar uma série de medidas que levaram à significativas transformações na estrutura do sistema de ensino estadual. Desde então, decorrem quase trinta anos em que as políticas públicas educacionais no estado vêm sendo definidas por um único partido político, que traz claramente em suas diretrizes a influência dos ideais liberais e as características da racionalização administrativa.

Como resultado dessa equação, constata-se que, mesmo com algumas marcas provenientes de estilos individuais de cada governante, as ações implementadas na rede estadual de educação paulista passaram a ter traços reformistas, sempre em busca da superação do retrocesso e associadas aos pressupostos de progresso, democratização e modernização. Entretanto, tais ideais, a princípio louváveis, parecem ocupar espaço central somente na retórica quando submetidos a lógica da competitividade econômica e do comportamento do mercado.

O mecanismo basilar dessas políticas educacionais são: o novo gerencialismo que introduz na cultura escolar a racionalidade empresarial, competitividade e eficiência que se consolida através de sistemas de monitoramento de desempenho individual e institucional juntamente com a performatividade que afeta a subjetividade dos profissionais de educação, deixando-os sempre inseguros em relação ao seu trabalho; se fizeram o melhor. O profissionalismo é transformado em responsabilização (SANCHES, 2016, p. 8822).

A formação docente, por sua vez, parece não ter escapado desse mecanismo: o mercado exige cada vez mais profissionais reeducados dentro de uma perspectiva racionalizadora e instrumental, que incorporem diariamente os princípios de competitividade, disciplinarização, individualidade e meritocracia impostos pelo capitalismo. Nessa perspectiva, os docentes e também os formadores acabam assumindo um importante papel, que pode ser praticado de forma transformadora ou reprodutora, pois “ao mesmo tempo em que formam, também conformam os futuros trabalhadores” (STERCHELE, 2016, p. 8839).

Quando então os pressupostos da equidade e igualdade, tão marcantes e presentes no âmbito da inclusão escolar e da educação especial, inter cruzam tais processos formativos e os sujeitos nele envolvidos, o desafio de transformar torna-se ainda mais complexo e, por vezes, paradoxal: como falar sobre processos pedagógicos que superem a desigualdade e considerem a diversidade sem romper com propostas formativas homogeneizadoras e que se resumem somente ao domínio técnico de alguns procedimentos? Como trazer a luz um processo crítico e reflexivo de inclusão tal como uma missão social da educação em meio à modelos que ainda trazem como eixo central a individualidade?

Parte-se da premissa de que formação não pode ser sinônimo de conformação e adaptação ao padrão estabelecido. Formar educadores, em uma época de desalento, deve ser fundamentalmente, uma experiência cujo objetivo é romper com o disciplinamento do olhar e da sensibilidade, pois é tarefa dos formadores comprometidos com um projeto de sociedade capaz de romper com o perverso ciclo de distribuição desigual do conhecimento socialmente valorizado, e, igualmente comprometido com um modelo societário capaz de distribuir de modo equitativo a riqueza socialmente criada, colaborar para o desenvolvimento das potencialidades humanas, e não seu disciplinamento ajustado a uma racionalidade tecnológica (OLIVEIRA, 2016, p. 8845).

Considerando então todas essas perspectivas, as reflexões delineadas neste capítulo apontam alguns aspectos da política de formação docente estabelecida no sistema de ensino estadual paulista, sobretudo, na área da educação especial, partindo de dois eixos estruturantes: a breve análise das ações denominadas pela Seduc-SP como *centralizadas*, ou seja, decorrentes, na sua imensa maioria, da atuação da EFAPE, e as ações tidas como *descentralizadas*, ofertadas diretamente pelas DE e coordenadas pelos PCNP-EE – sendo este segundo grupo, o foco principal das observações e considerações propostas no capítulo 3.

## **2.1 Ações centralizadas e a atuação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE**

Por meio do Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009 e como parte integrante do programa intitulado “Mais Qualidade da Escola”, a Seduc-SP criou a então denominada *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo* –

*EFAP*. A intenção, à época, era oferecer um espaço, físico e virtual, exclusivo para oferta de cursos e para a certificação do aperfeiçoamento dos professores atuantes na rede estadual paulista. Além disso, coube também a EFAP incorporar o patrimônio e os acervos da Rede do Saber<sup>12</sup>, bem como assumir todas as atividades de treinamento e aperfeiçoamento do Quadro do magistério – QM – desenvolvidas, até então, por outros órgãos pertencentes à estrutura da Seduc-SP (SÃO PAULO, 2009).

Com a reestruturação da Seduc-SP em 2011, por meio do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, a EFAP foi elevada à categoria de Coordenadoria e passou a ser estruturada por uma série de núcleos, setores e departamentos, tais como a Assistência Técnica do Coordenador – ATEFAP –, o Departamento de Apoio Logístico – DELOG –, o Departamento de Programas de Formação e Educação Continuada – DEPEC –, o Departamento de Recursos Didáticos e Tecnológicos de Educação a Distância – DETED –, o Centro de Referência em Educação Mario Covas – CREMC –, o Grupo de Cooperação Técnica e Pesquisa – GCTEC – e o Núcleo de Apoio Administrativo – NAEFAP.

Em 2019, contados dez anos após a sua inauguração, a Seduc-SP foi novamente reestruturada, dessa vez por meio do Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019, que também promoveu mudanças na EFAP. Desde então, esta passou a ser denominada como *Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”* e, conseqüentemente, sua sigla tornou-se EFAPE.

Cabe destacar que, mais do que uma simples modificação de nomenclatura, a alteração do nome da instituição indica a clara intenção da Seduc-SP de que as ações de formação centralizadas ofertadas pela EFAPE e até então desenvolvidas com foco somente no quadro do magistério, passassem a abranger outros servidores, tais como os que compõe o Quadro de Apoio Escolar – QAE –, o Quadro da Secretaria da Educação – QSE –, incluindo ainda os servidores municipais de educação do estado de São Paulo.

Atualmente, além das orientações técnicas presenciais destinadas, principalmente, aos servidores atuantes nas DE, a EFAPE oferece uma gama de cursos subsidiados pelo ensino a distância, ou seja, implementados por meio de videoconferências, web conferências e de atividades sistematizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, que

---

<sup>12</sup> A Rede do Saber é uma rede pública de videoconferências com finalidade pedagógica, criada em 2001 pela Seduc-SP. Hoje, é por meio do sistema de videoconferências da Rede do Saber e de seus ambientes virtuais de aprendizagem que se efetivam grande parte das práticas formativas centralizadas da rede estadual paulista.

permitam a “[...] a autogestão de sua [*dos servidores*] trilha formativa” (SÃO PAULO, 2022).

No sítio da instituição, são dispostos, além dos denominados “percursos” para estudos e modelos de pautas formativas para serem desenvolvidas pelas equipes pedagógicas nos momentos semanais de ATPC, os cursos que contemplam temáticas específicas relacionadas aos eixos formativos da EFAPE, a saber: I. Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específico; II. Gestão Educacional e III. Grandes Temas da Educação – esse último, o qual as iniciativas na área da educação especial integram.

Neste local, o profissional pode encontrar as informações rápidas de cada ação formativa: a duração, o formato, os prazos de inscrição e de conclusão, o público a que se destina a ação, se haverá (ou não) emissão de certificado e regulamento. Estas mesmas informações são divulgadas para os servidores da rede estadual paulista via Boletim Eletrônico.

Infelizmente, não há menção em nenhum destes materiais sobre à estrutura dos cursos propriamente ditos, sobretudo, em relação aos referenciais teóricos que os fundamentam e os profissionais que foram responsáveis pela seleção e organização das ementas, bem como da formação em si. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 8847) afirma que:

Tal omissão é tremendamente reveladora, pois indica a pouca ou nenhuma relevância depositada em aspectos fundamentais para a qualidade de qualquer curso de formação, a saber: seus fundamentos e profissionais responsáveis pela elaboração e acompanhamento. A questão fundamental para a EFAP é certificar em escala industrial, esvaziando, desse modo, o significado da formação continuada e desqualificando, no mercado de bens simbólicos, seus próprios certificados (OLIVEIRA, 2016, p. 8847)

É válido salientar que, desde o ano de 2011, a EFAPE disponibiliza também Relatórios Anuais<sup>13</sup>, onde, dentre outras informações, apresentam-se os dados quantitativos com relação às ações formativas desenvolvidas tanto em formato centralizado, quanto descentralizado. Com o objetivo de verificar, agora mais especificamente na área da educação especial, quais cursos foram ofertados pela EFAPE nos últimos anos, realizou-se levantamento com base nas informações evidenciadas

---

<sup>13</sup> Até a conclusão dessa pesquisa, ainda não estava disponível o Relatório Anual de 2021.

nesses relatórios, conforme o disposto no Quadro 2, Cursos na área da educação especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2020.

## Quadro 2

### Cursos na área da educação especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2020 (continua)

Curso	Ano	Carga horária
Programa Redefor – Educação Especial	2011	360/600 horas
Libras	2011	120 horas
Curso de Formação Específica do Concurso Público para PEB II – Educação Especial	2012	360 horas
Curso de Libras EAD	2012	120 horas
Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola	2012	44 horas
Programa Redefor – Educação Especial	2013	360/600 horas
2º Seminário do Centro de Atendimento Especializado – CAESP: Direitos Humanos: Diversidade e Inclusão	2014	32 horas
Atendimento Especializado ao aluno com Deficiência Física: construção de norteadores	2014	32 horas
Introdução a LIBRAS – Online – 1ª Edição	2014	90 horas
Introdução a LIBRAS – Online – 2ª Edição	2014	90 horas
Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações	2014	60 horas
Programa Redefor – Educação Especial	2014	444/686 horas
Programa Redefor – Educação Especial	2015	444/686 horas
Uso e Ensino do Soroban Adaptado para alunos com Deficiência Visual	2015	40 horas
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docente do Quadro do Magistério – Etapa 2 – Educação Especial – 1ª Edição	2016	240 horas
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docente do Quadro do Magistério – Etapa 2 – Educação Especial – 2ª Edição	2016	240 horas
Introdução à LIBRAS – Online 2016	2016	90 horas
Introdução à LIBRAS – Online 2ª Edição/2016	2016	90 horas
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações – 1ª Edição/2016	2016	60 horas

## Quadro 2

### Cursos na área da educação especial ofertados pela EFAPE – 2011 a 2020 (continuação)

Curso	Ano	Carga horária
Programa Redefor – Educação Especial	2016	686 horas
Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações – 1ª Edição/2017	2017	60 horas
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docentes do Quadro do Magistério – Etapa 2 – Educação Especial – 3ª Edição	2017	240 horas
Ensino Médio Inclusivo	2017	100 horas
Educação Inclusiva: conceitos básicos para o ensino e aprendizagem na Educação Básica	2017	74 horas
2º Curso de Extensão em Pedagogia Hospitalar	2017	120 horas
13º Encontro USP-ESCOLA – A inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial: Avanços e Desafios	2017	40 horas
14º Encontro USP-ESCOLA - Os Caminhos da Inclusão: trajetórias da acessibilidade e rupturas de mitos	2017	40 horas
Transtorno do Espectro Autista (TEA) – 1ª Edição/2018	2018	60 horas
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docente do Quadro do Magistério – Etapa 2 - Educação Especial - 4ª Edição	2018	240 horas
Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docente do Quadro do Magistério – Etapa 2 - Educação Especial - 5ª Edição	2018	240 horas
Transtorno do Espectro Autista (TEA) – 2ª Edição/2018	2018	60 horas
Atendimento Escolar ao Estudante com Altas Habilidades/Superdotação - 1ª Edição 2018	2018	66 horas
3º Curso de Extensão em Pedagogia Hospitalar	2018	120 horas
15º Encontro USP-ESCOLA - Desafios da Escola Pública para oferta de uma educação inclusiva: perspectivas teóricas e prática no cotidiano escolar	2018	40 horas
16º Encontro USP-ESCOLA - Ensino de ciências para surdos	2018	40 horas
Congresso do Estado de São Paulo no Apoio ao Escolar em Tratamento de Saúde (4º) e Simpósio Internacional de Pedagogia Hospitalar (1º)	2019	16 horas
Curso Básico de Libras para Profissionais da Educação – 1ª Edição/2020	2020	40 horas
Curso Básico de Libras para Profissionais da Educação – 1ª Edição/2020 – Municípios	2020	40 horas
Movimento Paralímpico – Fundamentos Básicos do Esporte – SP	2020	40 horas

Fonte: Relatórios Anuais da EFAPE – Edições de 2011 a 2020. Acesso em: janeiro/2022.

Observando o quadro, pode-se verificar que não há uma regularidade quanto a quantidade de cursos ofertados anualmente pela EFAPE na área da educação especial – o período de maior concentração está entre os anos de 2016 a 2018, sendo 2013 e 2019 os anos de menor oferta. Há uma discrepância visível na oferta de cursos entre os anos de 2018 e 2019 – nove cursos indicados no primeiro em relação à apenas um no ano subsequente – o que pode estar associado ao resultado das eleições estaduais e aos impactos trazidos pela reestruturação da Seduc-SP a partir do já aqui mencionado Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019.

Em relação as temáticas, estas parecem estar distribuídas de maneira aleatória, sem uma sequência ou interligação entre as propostas; vários temas aparecem apenas uma única vez ao longo dos quase dez anos analisados – como o caso da deficiência visual e das altas habilidades e superdotação, por exemplo –, enquanto outros repetem-se, porém, sem qualquer perspectiva sequencial ou evolutiva, como é o caso do curso de Libras, que é indicado oito vezes no quadro, entretanto, sempre em módulos introdutórios e básicos.

Outro fator curioso é a indicação de cursos com o mesmo tema, estrutura e carga horária, e apenas pequenas modificações no “nome fantasia”, como pode ser verificado nas ações destinadas ao autismo, por exemplo; tem-se assim a ideia, portanto, de que quando há uma mudança importante de conceitos e concepções na área da educação especial, ela resulta na alteração dos nomes dos cursos.

Para além disso, a que se considerar que a EFAPE apresenta hoje como princípios de sua missão principal:

- Promover o compartilhamento de práticas e a participação dos profissionais da Rede na construção de formações;
- Contribuir para a melhoria contínua da aprendizagem dos estudantes da rede estadual e municipais com base em dados, evidências e em experiências em sala de aula (SÃO PAULO, 2022, grifo meu).

Todavia, a observação atenta dos relatórios não demonstra o caminhar na efetivação dessas premissas: somente 40% das ações indicadas no quadro 2 são gestadas pela própria equipe da Seduc-SP – considerando que, dentre essas, várias ações se repetem, o número é ainda inferior, não chegando nem a 15% do todo. A ampla maioria dos cursos referenciados são ofertados por parcerias com universidades; por outras Secretarias, como a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência ou ainda por organizações, como o Instituto Rodrigo Mendes. Nessa perspectiva, é difícil a

realização de uma transposição didática que se baseie em práticas da rede estadual paulista e em suas transformações. Sobre essa questão, Perrenoud (2002) acrescenta que

[...] especialistas imaginam que sabem o que acontece em uma sala de aula, de tanto “ouvir dizer”, porque lecionam na universidade ou porque seus saberes teóricos permitem que os processos de aprendizagem ou de interação sejam apresentados. Quando os próprios formadores são antigos professores [...] imaginam de bom grado e com a consciência tranquila que “conhecem a profissão a partir de seu interior”, porque a exerceram durante alguns anos ou porque visitam salas de aula regularmente [...] vemos que a formação dos professores é, sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais (PERRENOUD, 2002, p. 16-17)

Há que se considerar ainda que não são percebidos, em meio ao vasto cardápio de cursos rápidos da EFAPE, aqueles que tratem com maior profundidade sobre as concepções do sistema educacional paulista sobre a educação especial, inclusão escolar e outras questões abordadas no primeiro capítulo desse trabalho. Os cursos com maior carga horária e que, em tese, teriam condições de proporcionar o aprofundamento das discussões, não são destinados à rede como um todo; o *Curso Específico de Formação aos Ingressantes nas Classes Docente do Quadro do Magistério – Etapa 2 - Educação Especial*, em suas mais variadas edições, por exemplo, é condição para o ingresso e efetivação voltado somente aos docentes especializados em educação especial para atuação no AEE na rede estadual.

Já sobre o Programa *Redefor – Educação Especial*, cabem maiores esclarecimentos. A iniciativa, dada por meio de requisição do Ministério Público, compreendeu a oferta para a rede estadual de São Paulo de diferentes cursos de especialização na área da educação especial, em nível de pós-graduação lato sensu, por meio da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP.

Nessa perspectiva, foram oferecidos sete cursos, num total de 1.600 vagas: um curso de especialização em *Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, com 360 horas de carga horária, destinado a supervisores, PCNP de todas as áreas – inclusive o PCNP-EE –, diretores, vice-diretores, professores coordenadores e professores dos componentes curriculares; e seis cursos de especialização em *Educação Especial*, com 600 horas cada um, específicos nas seguintes áreas: Deficiência Auditiva/Surdez; Deficiência Visual; Deficiência Intelectual; Deficiência Física;

Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas habilidades/Superdotação, destinados exclusivamente aos PCNP-EE, professores de AEE e dos componentes curriculares.

Entretanto, embora o referido Programa tenha sido amplamente divulgado com inscrições abertas em novembro de 2011 – aparecendo, inclusive, como ação em andamento no relatório da EFAP do referido ano –, os cursos não ocorreram no ano subsequente, como esperado e prometido. Somente no final do ano de 2013 é que as inscrições foram reabertas, sendo dada prioridade de atendimento aos que já haviam se inscrito em 2011, porém, sem possibilidade de mudança de curso; caso assim desejasse fazer, o candidato a participação perderia sua prioridade na lista de classificados.

Desta forma, as aulas – que ocorreram tanto presencialmente, em encontros descentralizados em polos alocados nas DE conduzidos por tutores da região contratados pela UNESP, quanto a distância, por meio de atividades e interações na plataforma virtual da universidade – foram iniciadas somente a partir de fevereiro do ano de 2014. Após a conclusão do curso no ano de 2016 por estes primeiros interessados, não houve continuidade do Programa, ao contrário do prometido inicialmente.

Assim, a análise das ações centralizadas feita até aqui não nos aponta caminhos que transponham a simples instrumentalização docente, disposta em uma série de atividades formativas pontuais e compactas, na ampla maioria das vezes sem a possibilidade de diálogo com pares, uma tutoria direcionada, com espaço para o desenvolvimento da criticidade e reflexão e da ampliação de competências profissionais necessárias para transformar as práticas individuais e coletivas não só no que refere-se a educação especial e a inclusão escolar, mas em todos os âmbitos. Desta forma,

Quando o módulo termina, cada um estará sozinho em sua classe para transpor as coisas ouvidas, sem *feedback*, sem possibilidade de confrontar suas experiências, nem com os colegas, nem com o formador em questão (THURLER, 2002, p. 101).

## **2.2 Ações descentralizadas e a função de Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP – na rede estadual paulista**

Os relatórios anuais da EFAPE apontam também, além das ações centralizadas, o quantitativo de ações descentralizadas ofertadas pelas DE, ano a ano, em todo o estado de São Paulo e cadastradas no sistema digital da Seduc-SP (vide Tabela 2, Ações descentralizadas propostas pelas DE – 2011 a 2020).

**Tabela 2**  
**Ações descentralizadas propostas pelas DE – 2011 a 2020**

Ano	Ações cadastradas	Ações aprovadas
2011	5093	4362
2012	7707	6984
2013	9411	8047
2014	7529	6726
2015	6780	6191
2016	6078	5663
2017	5018	4776
2018	7659	7201
2019	6754	6350
2020	*	*
<b>Total</b>	62029	56300

Fonte: Relatórios Anuais da EFAPE – Edições de 2011 a 2020. Acesso em: janeiro/2022.

\* Em virtude da pandemia de Covid-19, em 2020 não foram registradas ações descentralizadas.

Essas ações se dão por meio de orientações técnicas, formações e projetos encabeçados, na maioria das vezes, pelo Núcleo Pedagógico por meio dos PCNP, presencialmente, em cada DE, sem a gerência direta da EFAPE. Cabe destacar que não há especificação de quantitativo de ações cadastradas por componente curricular ou área do conhecimento, assim sendo, não é possível identificar quantas e quais destas ações foram direcionadas pelos PCNP-EE ou tiveram como tema questões referentes à educação especial ou a inclusão escolar.

Ainda assim, se considerarmos a grandiosidade numérica apresentada – nenhum ano teve quantitativo inferior a 4000 ações desenvolvidas, havendo a possibilidade de que os números sejam ainda maiores, levando em conta que algumas ações podem ter sido colocadas em prática e não cadastradas no sistema – pode-se concluir que o PCNP possui papel fundamental na estrutura formativa da Seduc-SP, desenvolvendo grande parte, se não todas, as formações *in loco* implementadas na rede estadual de educação.

Desta forma, cabe olhar de maneira mais atenta a constituição histórica dessa função no sistema educacional paulista, sobretudo, com foco no PCNP-EE, objeto dessa pesquisa. Antes, no entanto, far-se-á um breve resgate sobre o espaço onde estão alocados hoje esses profissionais nas DE distribuídas em todo o estado de São Paulo.

Desde 1987, o sistema educacional paulista conta com as denominadas Oficinas Pedagógicas, setores de cada DE destinados à formação, reflexão e troca de experiências

entre os docentes (SÃO PAULO, 1987). Após o Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, esse antigo setor passa a ser denominado Núcleo Pedagógico – NPE –; a normativa trouxe consigo, para além da preocupação com a formação docente, evidentes diretrizes focadas na gestão, na descentralização, no desempenho e no monitoramento de resultados, conforme expresso no artigo 3º:

- I - foco no desempenho dos alunos;
  - II - formação e aperfeiçoamento contínuo de professores e gestores da educação básica;
  - III - gestão por resultados em todos os níveis e unidades da estrutura;
  - IV - concentração da produção e aquisição de insumos em unidades próprias;
  - V - articulação, entre as unidades centrais da Secretaria e destas com as unidades regionais, no gerenciamento da aplicação de recursos;
  - VI - integração colegiada das políticas, estratégias e prioridades na atuação da Secretaria;
  - VII - monitoramento e avaliação contínua de resultados;
  - VIII - atuação regional fortalecida na gestão do ensino;
  - IX - escolas concentradas no processo de ensino/aprendizagem
- (SÃO PAULO, 2011, art. 3º)

O mesmo Decreto institui ainda outra mudança importante: o profissional que até então atuava nas Oficinas e era denominado Professor Coordenador da Oficina Pedagógica – PCOP – passa então a ser intitulado como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP. A diretriz propõe então, em seu artigo 73, as atribuições do PCNP, em articulação com as equipes de supervisão de ensino, deixando claro o seu vínculo principal com a formação de professores.

- I- implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;
- II- orientar os professores:
  - a) na implementação do currículo;
  - b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;
- [...] IV- acompanhar e orientar os professores em sala de aula, quando necessário, para garantir a implementação do currículo;
- V- implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria;
- VI- identificar necessidades e propor ações de formação continuada de professores e de professores coordenadores no âmbito da área de atuação que lhes é própria;
- VII- participar da implementação de programas de formação continuada, em articulação com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- VIII- acompanhar e apoiar reuniões pedagógicas realizadas nas escolas;

IX- promover encontros, oficinas de trabalho, grupos de estudos e outras atividades para divulgar e capacitar professores na utilização de materiais pedagógicos em cada disciplina;  
[...] XII- orientar, em articulação com o Centro de Atendimento Especializado, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica, as atividades de educação especial e inclusão educacional no âmbito da área de atuação que lhes é própria;  
XIII- acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;  
(SÃO PAULO, 2011, art. 73)

É válido salientar nesse texto o contido no inciso XII, que reforça a importância de que todos os PCNP, independente da área de atuação ou componente curricular de responsabilidade, atuem na orientação e acompanhamento da educação especial e inclusão escolar.

Atualmente, a função de PCNP é regulamentada pela Resolução Seduc 3, de 11 de janeiro de 2021, que apresenta como possibilidade a atuação nos seguintes âmbitos: componentes curriculares ou áreas de conhecimento da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio; Educação Especial; Área de Tecnologia Educacional; Programas e Projetos da Pasta; Convivência, conforme Resolução SEDUC 50, de 7-5-2020. Nessa perspectiva, cada NPE poderá ter seu módulo composto por até 16 PCNP, podendo esse módulo ser ampliado, com base no número de unidades escolares da circunscrição da DE (SÃO PAULO, 2021). Desse modo, as DE podem ter, no mínimo, um PCNP-EE.

São requisitos para exercer as funções de PCNP que o docente seja titular de cargo ou ocupante de função-atividade, podendo se encontrar na condição de adido ou em readaptação, além de contar com, no mínimo, três anos de experiência no magistério público estadual. Também é preciso que o professor seja portador de diploma de licenciatura plena, não havendo qualquer exigência específica de formação para a área da Educação Especial.

Para candidatar-se à função, o professor deve participar de processo seletivo a ser regulamentado por cada DE; ainda assim, alguns critérios são estabelecidos no §2º, do artigo 8º da Resolução Seduc 3, de 11 de janeiro de 2021, a saber:

1 - a análise do currículo acadêmico e da experiência profissional do candidato, em especial com vistas à atuação do Professor Coordenador nos anos iniciais do ensino fundamental, devendo, neste caso, ser priorizada a experiência em alfabetização;

- 2 - a compatibilização do perfil e da qualificação profissional do candidato com a natureza das atribuições relativas ao posto de trabalho a ser ocupado;
- 3 - a experiência anterior de Professor Coordenador ou de docente na perspectiva da educação inclusiva e na construção de um espaço coletivo de discussão da função social da escola;
- 4 - a valorização dos certificados de participação em cursos promovidos por esta Secretaria da Educação, em especial aqueles que se referem diretamente à área de atuação do Professor Coordenador.

Novamente, percebe-se a ênfase dada a um perfil docente que trabalhe em uma perspectiva inclusiva, independente da área ou componente em que atue. O PCNP tem uma jornada semanal de 40 horas e sua designação na função pode ser cessada, tanto a pedido, quanto por decisão do dirigente regional de ensino, em conjunto com o diretor do NPE.

### **CAPÍTULO 3**

## **PERFIL E ATUAÇÃO DOS PROFESSORES COORDENADORES DO NÚCLEO PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

As incursões realizadas até aqui denotam que as ações formativas no âmbito da inclusão escolar de estudantes com deficiência não se fazem por si. Há que se considerar, para completa implementação delas, não só as especificidades históricas e sociais do contexto real em que são colocadas em prática, a estrutura do sistema educacional que as oferta, mas também o envolvimento ativo de uma grande cadeia de pessoas e, tratando-se especificamente da rede estadual paulista, o PCNP-EE se sobressai como um sujeito central para a fundamentação dessa estrutura formativa.

Diante o exposto, faz-se então primordial compreender quem é esse sujeito para além dos textos normativos: como atua, reage e interage, sobretudo, mediante as ações de formação em educação especial no estado de São Paulo.

Nesta perspectiva, os dados apresentados nesse capítulo foram organizados em duas etapas: a primeira reúne o desenho da pesquisa, em que se detalham os procedimentos de coleta e organização dos dados; já a segunda etapa apresenta a exposição e análise dos achados da pesquisa, previamente organizadas em três eixos, a saber:

1. Dados pessoais;
2. Percursos formativos e trajetórias profissionais; e
3. Atividades exercidas, apoios recebidos e qualificação das atividades e do exercício da função.

Tais informações permitirão observar, posteriormente, quais preceitos incorrem diretamente sobre a individuação do PCNP-EE, contextualizando a ação e percepção destes sujeitos frente a própria atuação profissional formativa no âmbito da educação especial e analisando os aspectos na constituição do perfil destes profissionais que são mais relevantes para a efetividade da atuação, comparando com a estrutura da Seduc-SP.

### **3.1 Procedimentos de pesquisa**

A pesquisa a ser detalhada, de caráter quantitativo e qualitativo, partiu de um estudo exploratório sobre o perfil e a atuação, sobretudo, no âmbito da formação docente, do PCNP-EE designado para a função na rede estadual de educação de São Paulo. A

escolha assim se deu por considerar que o objeto de pesquisa ainda é pouco abordado pela academia, sobretudo, quando se trata especificamente da atuação em educação especial.

Para a consecução da investigação proposta, os dados foram coletados por meio de um questionário eletrônico, a ser detalhado na sequência.

Inicialmente, o formulário apresentou os principais objetivos da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Os participantes receberam cópia do termo na íntegra no endereço eletrônico informado no ato do aceite em participar da pesquisa.

Na sequência, as questões foram subdivididas em cinco sessões, intituladas conforme segue:

1. Perfil Pessoal;
2. Perfil Acadêmico;
3. Perfil Profissional;
4. Atuação como PCNP de Educação Especial; e
5. Ação formativa.

Na sessão 1, *Perfil Pessoal*, foram apresentadas sete questões fechadas, que versavam sobre a faixa etária, cor ou raça, sexo, deficiência, DE de atuação e residência em algum dos municípios ou região jurisdicionada pela DE em que atua como PCNP-EE.

A sessão 2, *Perfil Acadêmico*, trouxe 19 (dezenove) questões, sendo 12 (doze) abertas e sete fechadas, tratando sobre a formação inicial – curso, ano de conclusão, contato com disciplinas que abordassem educação especial e inclusão escolar –, outras graduações, pós-graduação *stricto e lato sensu*, participação no Programa *Redefor - Educação Especial* de especialização em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – e em outros cursos ofertados pela Seduc-SP, aspectos em que os cursos da Seduc-SP contribuíram com a atuação e elementos fundamentais quando na escolha de cursos sobre educação especial.

Quando na abordagem do *Perfil Profissional*, a sessão 3 dispôs de nove perguntas, sendo seis fechadas e três abertas, onde foram solicitadas informações sobre o tempo de experiência no magistério, tempo na rede estadual paulista e também na função de PCNP-EE, outras funções exercidas antes de ser PCNP-EE, além de experiências anteriores com pessoas com deficiência e motivações que levaram a escolha da função.

Já na sessão 4, *Atuação como PCNP de Educação Especial*, destacaram-se 12 (doze) questões, sendo quatro fechadas e oito abertas, tratando sobre a frequência de

realização de algumas das principais atividades cotidianas do PCNP-EE, das atividades consideradas mais e menos relevantes, dos dificultadores na atuação, do papel do PCNP-EE na estrutura da Seduc-SP, da organização prévia para o preparo das ações formativas, das áreas que se sente mais e menos a vontade em orientar sobre, as necessidades do grupo de professores os quais orienta, bem como algumas situações positivas e negativas vivenciadas na função de PCNP-EE.

A quinta e última sessão, *Ação formativa*, apresentou sete questões – cinco abertas e duas fechadas – coletando dados sobre a última ação formativa que o PCNP-EE havia realizado: tipo de ação, data em que ocorreu, tema principal, público participante, carga horária, pauta e profissionais que apoiaram na organização da ação. Por fim, o questionário apresentou um espaço para considerações do participante, sugestões, questões ou qualquer outra demanda que ele julgasse pertinente acrescentar.

O link do questionário acima descrito foi disponibilizado aos PCNP-EE em exercício na rede estadual via aplicativo multiplataforma de mensagens para celular, no período de 20 de junho a 20 de novembro de 2021. Cabe destacar que, das 91 (noventa e uma) DE do estado de São Paulo, duas não possuíam nenhum profissional designado como PCNP-EE durante o período da pesquisa; as demais DE tinham, ao menos, um PCNP-EE.

Considerando tal perspectiva, foram obtidas 44 (quarenta e quatro) respostas na íntegra de PCNP-EE atuantes em 43 (quarenta e três) DE – houve somente uma ocorrência de dois PCNP-EE atuando na mesma DE; todos os demais participantes respondem sozinhos pela educação especial – o que equivale a 49% do total de PCNP-EE atuantes nas DE no período da pesquisa em todo o estado de São Paulo. Cumpre saber que dois PCNP-EE responderam ao questionário em duplicidade; dessa forma, foram consideradas somente as respostas mais recentes.

### **3.2 Apresentação e análise dos dados**

Serão apresentadas as informações e análises dos dados, conforme os eixos já apresentados no início desse capítulo. Os PCNP-EE e as DE em que atuam não serão identificados; quando necessária a discriminação entre os participantes, será utilizada a numeração referente à ordem de participação na pesquisa.

### 3.2.1 Dados Pessoais

Para melhor qualificação do público participante, os dados coletados versarão, primeiramente, sobre as informações pessoais que caracterizam esses sujeitos. Nesse sentido, a tabela 3 apresenta os dados das faixas etárias dos participantes da pesquisa.

**Tabela 3**  
**PCNP-EE por faixa etária**

<b>Faixa etária</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
26 a 30 anos	2	4,5
31 a 35 anos	4	9,1
36 a 40 anos	3	6,8
41 a 45 anos	6	13,6
46 a 50 anos	9	20,5
Acima de 50 anos	20	45,5
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Percebe-se elevada concentração de profissionais com faixa etária acima dos 40 anos (79,6%), com predominância daqueles com idade acima dos cinquenta anos, o que sugere uma longa trajetória como educadores.

Na sequência, pode-se observar a tabela abaixo que apresenta a distribuição pela cor/raça dos participantes.

**Tabela 4**  
**PCNP-EE por raça/cor**

<b>Raça/cor</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Amarela	2	4,5
Branca	36	81,8
Indígena	1	2,3
Parda	5	11,4
Preta	0	0,0
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

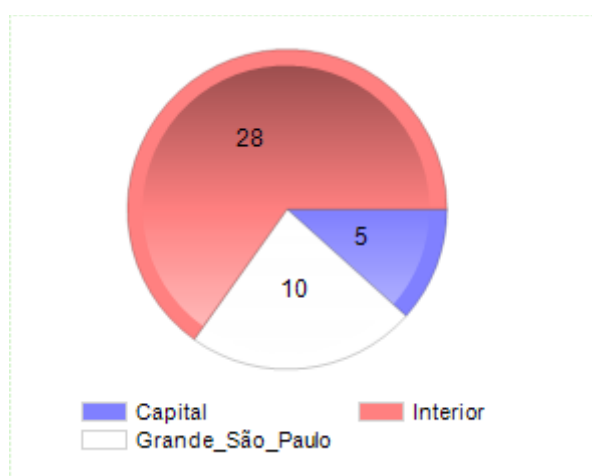
Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

A predominância quase que absoluta de educadores(as) brancos demonstra a expressiva elitização do processo de ascensão funcional na educação. Quanto à distribuição de gênero, verifica-se que, entre os quarenta e quatro respondentes, apenas um é do sexo masculino, reforçando a aparente feminização da docência. Mais do que

isso, a que se considerar ainda que esse dado pode indicar a crença do senso comum no papel feminino vinculado ao ato de amar, cuidar e zelar, acreditando também que essas são as qualificações supostamente necessárias e tidas como naturalmente essenciais para desempenhar bem a função na educação especial.

Por fim, cabe apresentar a distribuição dos respondentes por lotação nas DE da rede estadual paulista. Cumpre saber que a Seduc-SP subdivide as DE em três grupos: Capital, Grande São Paulo e Interior.<sup>14</sup>

**Gráfico 1**  
**PCNP-EE por lotação nas Diretorias de Ensino**



Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Ao cotejar o número de participantes da pesquisa em relação ao total de DE de cada grupo especificado que possuía PCNP-EE no período da coleta de dados, nota-se que há maior incidência de respondentes atuantes na Grande São Paulo, onde 66,6% dos profissionais que atuam na função responderam ao questionário. Nos demais grupos, a participação se mostra equilibrada, contabilizando 44,4% de PCNP-EE pertencentes ao Interior e 38,4% à Capital.

<sup>14</sup> De acordo com a subdivisão da Seduc-SP, o grupo da Capital possui 13 (treze) DE, enquanto a Grande São Paulo abrange 15 (quinze) DE e o Interior 68 (sessenta e oito) DE. Os mapas com as indicações de quais DE pertencem a cada grupo encontra-se disponível em: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index\\_Mapas\\_Dir.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp) (Acesso em janeiro/2022).

### 3.2.2 Percursos formativos e trajetórias profissionais

Nesse segundo eixo, serão observadas as informações que constituem o percurso formativo dos PCNP-EE, bem como suas trajetórias profissionais dentro e fora da rede estadual paulista.

A tabela 5 apresenta, primeiramente, os dados referentes à formação inicial do grupo supracitado.

**Tabela 5**  
**Formação inicial dos PCNP-EE**

<b>Formação inicial</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Pedagogia	14	31,8
Letras	9	20,5
Biologia	4	9,1
Matemática	3	6,8
Pedagogia com Habilitação em Def. Mental	3	6,8
Pedagogia com Habilitação em Def. Mental e Auditiva	3	6,8
Curso não informado	3	6,8
Educação Física	2	4,5
Psicologia	2	4,5
Pedagogia com Habilitação em RH, Administração e Def. Auditiva	1	2,3
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Como era de se esperar, ocorre maior concentração nos pedagogos de origem, que totalizam 47,7% dos PCNP-EE participantes, já que os que se formaram somente em Pedagogia somam 31,8% e aqueles que já nesse curso se especializaram na educação especial verifica-se uma incidência de 15,9%.

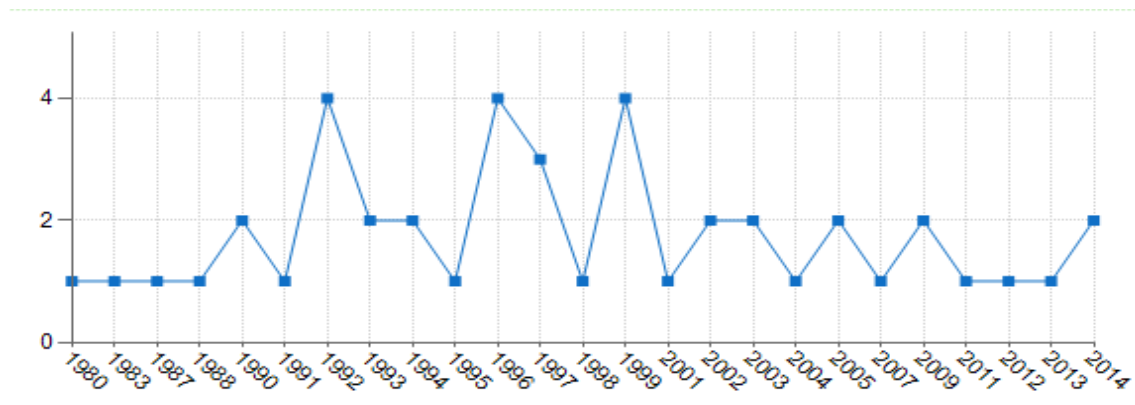
O gráfico 2 apresenta a distribuição dos respondentes pelo ano de conclusão de suas formações iniciais. Dos 43 respondentes que indicaram o ano de conclusão da formação inicial<sup>15</sup>, 67,8% concluíram o curso entre os anos de 1980 a 2000, ou seja, no período de vinte anos do século passado, em contraponto aos 37,2% que finalizaram o ensino superior entre os anos de 2001 a 2015, nos quinze anos deste século, o que indica alta prevalência de formação inicial advinda do século XX. Tal dado parece estar associado a baixa incidência de PCNP-EE que afirmam ter participado, durante a

<sup>15</sup> Um PCNP-EE não informou o ano de conclusão do curso de licenciatura.

graduação, de qualquer disciplina que abordasse a educação especial ou a inclusão escolar – somente 34,1% dos respondentes.

**Gráfico 2**

**Ano de conclusão da formação inicial dos PCNP-EE**



Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Constata-se ainda que praticamente 50,0% do grupo, que equivale a 21 PCNP-EE, se formou no período de 1991 a 1999, com uma média anual de 2,3 formandos. Por fim, nos anos de 1992, 1996 e 1998 se verificou a maior incidência de formandos: quatro por ano.

Ainda com relação ao percurso formativo, a tabela 6 expõe os dados referentes aos PCNP-EE que cursaram pós-graduação *stricto sensu*.

**Tabela 6**

**Pós-graduação *Stricto Sensu***

<b>Pós-graduação</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Doutorado	0	0,0
Doutorado em andamento	1	2,3
Mestrado	5	11,4
Mestrado em andamento	2	4,5
Não cursam e/ou cursaram	36	81,8
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Os dados apontam que 81,8% dos respondentes não cursaram ou estão cursando pós-graduação *stricto sensu*. Dentre os que responderam de maneira afirmativa, a maior

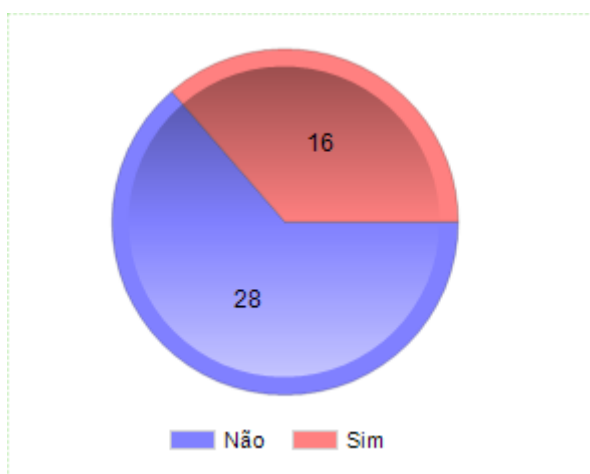
incidência se deu no mestrado, com 15,9% dos PCNP-EE que já cursaram ou ainda cursam.

Em contrapartida, quando verificados os dados referentes a pós-graduação *lato sensu*, destaca-se uma maioria de PCNP-EE com participação em cursos de especialização: 86,3% dos respondentes já realizaram, no mínimo, uma formação desse tipo na área da educação especial. Cabe destacar que os cursos apontados pelos participantes apresentam ampla dispersão no que se refere as áreas, títulos e carga horária – desde 360 horas até 4820 horas –, contudo, foram realizados quase que em totalidade em IEs privadas. Considerando que tais cursos referem-se, sobretudo, à instrumentalização das especificidades de cada área, a formação pedagógica, tão essencial aos formadores de professores, segue fora do foco.

No que se refere aos cursos realizados, o Gráfico 3 apresenta a distribuição de participação dos PCNP-EE no já aqui mencionado Programa *Redefor – Educação Especial*. É de se notar que praticamente 2/3 dos PCNP-EE não tenham frequentado os cursos disponibilizados pela Seduc-SP no referido Programa, o que demonstra a falta de organização e planejamento específico, além das condições adversas em que foram ofertadas para a realização desses cursos, já que o intervalo de dois anos entre a oferta e o início das aulas impactou significativamente muitos casos em que os profissionais já estavam em outros cargos ou funções que não o público-alvo do que curso escolhido inicialmente ou tinham outras perspectivas de escolha de curso, por exemplo, tolhidas pela possibilidade de perder a prioridade entre as vagas disponíveis.

**Gráfico 3**

**Participação dos PCNP-EE nos cursos do Programa Redefor – Educação Especial**



Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Na tabela seguinte estão dispostos os dados sobre a área de formação dos cursos do Programa *Redefor – Educação Especial* frequentados pelos PCNP-EE.

**Tabela 7**

**Área de formação dos cursos do Programa Redefor frequentados pelos PCNP-EE**

Área	Nº	%
Transtorno Global do Desenvolvimento	6	37,5
Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	5	31,2
Deficiência Auditiva/Surdez	2	12,5
Deficiência Intelectual	2	12,5
Deficiência Visual	1	6,3
<b>Total</b>	<b>16*</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.  
 (\*) Estão excluídos os 28 que não participaram dos cursos do Programa Redefor – Educação Especial.

Observa-se a maior incidência na participação dos PCNP-EE nos cursos de Transtorno Global do Desenvolvimento e de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, apontando 78,7% do total de respondentes. Tais escolhas podem estar associadas, no primeiro caso, à preocupação desses profissionais com a crescente matrícula de estudantes com autismo na rede regular de ensino estadual paulista, principalmente, com a instituição do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, época em que o curso foi ofertado; já no segundo curso, a opção pode estar relacionada a tentativa de compreender melhor os processos didáticos e pedagógicos envolvidos na inclusão escolar de estudantes com deficiência, para além da simples instrumentalização já ofertada nos cursos centralizados da EFAPÉ e nas especializações *lato sensu* mais comuns.

Verifica-se também baixa ocorrência nos cursos específicos de Deficiência Auditiva/Surdez, Deficiência Intelectual e Deficiência Visual, com destaque a nenhuma participação nas áreas de Deficiência Física e Altas Habilidades/Superdotação – estas indicando uma possível crença dos profissionais de que os sujeitos que, supostamente, aprendem com o mínimo de apoio demandam menos atenção.

Na sequência, a tabela 8 aponta as áreas da deficiência nas quais os PCNP-EE informaram ter maior defasagem de formação foram as seguintes:

**Tabela 8**

**Área da deficiência com defasagem de formação dos PCNP-EE**

<b>Defasagem</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Deficiência visual	20	45,5
Altas Habilidades e/ou Superdotação	16	36,4
Surdez/Deficiência auditiva	15	34,1
Deficiência física	5	11,4
Transtorno do Espectro do Autismo	5	11,4
Deficiência intelectual	1	2,3
Nenhuma	7	15,9
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Novamente, a defasagem de formação sobre altas habilidades/superdotação certamente tem relação com o fato de ser a única área em que o desempenho dos alunos é superior aos considerados normais, observando-se que os cursos de formação continuada têm enfatizado a população escolar com deficiência ou Transtorno do Espectro do Autismo, já que estas duas atingem a maciça maioria do alunado matriculado em todas as possibilidades de inserção na educação básica.

As altas incidências de defasagens de formação declaradas em relação às deficiências sensoriais indicam a necessidade sentida pelos PCNP-EE de adquirirem uma formação que supere o básico e que subsidie os procedimentos específicos que a escolarização desse alunado demanda: Libras para surdos e Braille para deficiências visuais.

Ainda se sobressai, apesar de se situar em patamar bem abaixo do anteriores, a incidência de defasagem de formação em relação ao alunado com Transtorno do Espectro Autista, o que se deve, provavelmente, ao fato do pouco conhecimento ainda produzido sobre as possibilidades educacionais dessa população, já que entre esses alunos estão aqueles que praticamente não conseguem manter qualquer relação significativa com o meio, até aqueles com alto rendimento acadêmico.

Por fim, deve-se destacar, ainda, dois aspectos envolvendo essas defasagens. Primeiramente, apenas um PCNP-EE indica defasagem de formação em relação aos alunos com deficiência intelectual, o que indica a familiaridade de todos com o tema, já que este alunado preenche grande parte das matrículas da educação especial; todavia, também são estes os estudantes com resultados acadêmicos mais precários, boa parte fruto de abordagens pedagógicas inadequadas, tal como se pode constatar pela pesquisa de Nascimento (2021).

Por outra parte, ressalta-se ainda o fato de que sete PCNP-EE declaram não possuir qualquer tipo de defasagem em relação à diversidade do alunado pertencente à educação especial, o que nos permite afirmar que eles se sentem preparados para dar suporte a todos os profissionais sob sua orientação, desde os que atuam junto aos estudantes com altas habilidades e superdotados até os deficientes intelectuais com quadros graves, passando por todas as demais deficiências envolvidas na educação especial.

Findadas as questões referentes ao percurso formativo, serão apresentados os dados que constituem a trajetória profissional dos PCNP-EE. Nessa perspectiva, a tabela abaixo apresenta os dados do tempo de magistério dos PCNP-EE da rede paulista.

**Tabela 9**  
**Distribuição dos PCNP-EE por tempo de magistério**

<b>Tempo de magistério</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Até 5 anos	2	4,5
6 a 10 anos	5	11,4
11 a 15 anos	5	11,4
16 a 20 anos	9	20,5
Acima de 20 anos	23	52,3
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Observa-se a prevalência de educadores com grande experiência ocupando a função de PCNP-EE, considerando que 72,8% dos respondentes possuem mais de quinze anos de atuação no magistério. Incidência semelhante ocorre quando verificados o tempo de exercício na rede estadual paulista: 81,9% dos participantes possui mais de dez anos de atuação no magistério estadual de São Paulo, conforme pode ser notado na tabela 10.

**Tabela 10**  
**Distribuição dos PCNP-EE por tempo de atuação na rede estadual**

<b>Tempo de atuação</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
3 a 5 anos	3	6,8
6 a 10 anos	5	11,4
11 a 15 anos	9	20,5
16 a 20 anos	8	18,2
Acima de 20 anos	19	43,2
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Em contrapartida, quando verificado o tempo de atuação como PCNP-EE, a experiência na função já não se mostra tão expressiva. Nota-se por meio dos dados expressos na tabela 11, que 81,8% dos respondentes possui menos de dez anos de experiência na função, o que indica a alta rotatividade de profissionais ocupando a designação na função.

**Tabela 11**  
**Distribuição dos PCNP-EE por tempo de atuação na função**

<b>Tempo de atuação</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
0 a 5 anos	24	54,5
6 a 10 anos	12	27,3
11 a 15 anos	5	11,4
16 a 20 anos	2	4,5
Acima de 20 anos	1	2,3
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Outro importante indicativo da trajetória profissional dos sujeitos dessa pesquisa se dá a partir da observância das funções anteriormente ocupadas antes de tornarem-se PCNP-EE, exposta na tabela 12. Há incidência muito semelhante de atuação tanto como Professor de Educação Básica II (22,1%), quanto na função de Professor Especializado atuante em Sala de Recursos (21,1%), destacando a vivência no ensino regular e também na educação especial.

Cabe destacar ainda a expressiva trajetória profissional dos PCNP-EE em cargos ou funções relacionadas a gestão escolar: 28,4% dos participantes já atuaram como diretores ou vice-diretores, coordenadores pedagógicos ou até mesmo como PCNP em outros componentes curriculares ou áreas de conhecimento da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio, ou ainda, responsável por outras áreas, programas e projetos.

**Tabela 12****Funções anteriores à de PCNP exercidas na rede estadual**

<b>Faixa</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Professor - Educação Básica II	21	22,1
Professor Especializado atuante em Sala de Recursos	20	21,1
Professor - Educação Básica I	16	16,8
Professor Coordenador	13	13,7
Gestão escolar (Diretor ou vice-diretor)	10	10,5
Professor Especializado atuante em CRPE	6	6,3
Interlocutor de Libras	4	4,2
PCNP de outra área/disciplina	4	4,2
Assistência Técnica em outros setores da DE	1	1,1
<b>Total</b>	<b>95*</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

(\*) O total é maior do que o número de sujeitos porque esta questão permitia a indicação de mais de uma resposta por participante.

### 3.2.3 Atividades exercidas, apoios recebidos e qualificação das atividades e do exercício da função.

O terceiro eixo de dados engloba as respostas dos PCNP-EE em relação às atividades desenvolvidas no exercício da função, aos apoios técnicos recebidos e à auto avaliação sobre a relevância dessas atividades.

Nesse sentido, seguem dispostos na tabela abaixo os dados referentes à frequência de participação dos PCNP-EE nas mais variadas atividades inerentes à função.

**Tabela 13****Frequência das atividades inerentes à função de PCNP-EE**

<b>Frequência</b>	<b>Reunião</b>	<b>Planejamento</b>	<b>Demanda judicial</b>	<b>Orientação técnica</b>	<b>Orientação familiar</b>	<b>Total</b>
Diariamente	8	12	6	19	13	58
Semanalmente	34	21	10	13	13	91
Mensalmente	0	7	10	7	8	32
Eventualmente	2	4	14	5	9	34
Nunca	0	0	4	0	1	5
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>44</b>	<b>196</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

De maneira geral, pode-se observar uma diversidade expressiva em termos de incidências das atividades da função. A maior parte delas ocorre com incidência semanal (91) seguida de longe por atividades de frequência diária (58).

A frequência mais expressiva se dá a partir das reuniões semanais (34), envolvendo tanto reuniões com os demais profissionais do NPE, quanto com as equipes de supervisão das DE do estado de São Paulo em que os PCNP-EE atuam. Duas outras frequências se destacam, contudo, com incidência mais baixa que a atividade mencionada anteriormente: a frequência semanal de atividades de planejamento (21), abrangendo o preparo, estudo e organização de futuras orientações técnicas, ATPC e outras formações tanto na área da educação especial, quanto em outras áreas; além do apontamento de frequência diária de realização de orientações técnicas (19) junto aos educadores da DE, também dentro e fora de sua área de atuação.

Outro destaque se deve a igual distribuição de atendimento a demandas judiciais com frequência semanal e mensal (10), muito semelhante a indicação de frequência eventual (14). Cabe salientar ainda que quatro PCNP-EE afirmaram nunca ter respondido demandas judiciais ligadas à oferta de educação especial em sua região, sendo três destes respondentes pertencentes à DE do Interior e um da Grande São Paulo.

Cumprir saber ainda que apenas um PCNP-EE declarou nunca ter dado orientação a famílias de estudantes da educação especial, muito provavelmente em decorrência do pouco tempo de atuação na função – somente um ano – somado ao isolamento e distanciamento social imposto pela pandemia de Covid-19 nos anos de 2020 e 2021.

Especial atenção precisa ser dada também a frequência com que os PCNP-EE recorrem aos diversos meios para organizar uma orientação técnica ou outra ação formativa sobre educação especial aos docentes da região onde atuam, conforme pode ser percebido na tabela 14.

**Tabela 14**

**Frequência de busca por apoio técnico para ações formativas**

<b>Frequência</b>	<b>Publicações</b>		<b>PCNP</b>		<b>Saúde</b>		<b>Total</b>	
Sempre	37	84,1	28	63,6	7	15,9	72	54,5
Eventualmente	7	15,9	14	31,8	19	43,2	40	30,3
Raramente	0	0	1	2,3	12	27,3	13	9,8
Nunca	0	0	1	2,3	6	13,6	7	5,3
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>	<b>132</b>	<b>99,9</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

A grande maioria dos PCNP-EE destaca que sempre recorre ao apoio técnico por meio de publicações acadêmicas na área ou ainda em materiais de apoio ofertados ou indicados em cursos e outras formações que tenham participado, verificando-se a frequência de 84,1%. Também pôde-se apreender que 63,6% dos PCNP-EE buscam a interlocução com outros PCNP-EE, atuantes em outras DE.

Poucos se valem de interlocução constante com profissionais da saúde, o que pode estar ocorrendo devido a própria falta de condições de trabalho de ambos para um diálogo mais constante, diferentemente da frequência de interlocução com profissionais da educação que, por se encontrarem dentro do mesmo subsistema, podem proporcionar iniciativas mais constantes de contatos interpessoais.

Ainda na observância dos diferentes modos de atuação do PCNP-EE, a tabela abaixo expõe as atividades por eles consideradas como mais relevantes.

**Tabela 15**

**Atividades consideradas mais relevantes pelos PCNP-EE**

<b>Atividades *</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Orientação e formação	41	73,2
Acompanhamento às escolas	10	17,9
Acolhimento as famílias	3	5,4
Avaliação de alunos da educação especial	1	1,8
Garantia de direitos	1	1,8
<b>Total</b>	<b>56**</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

(\*) As respostas apresentadas foram categorizadas.

(\*\*) O total é maior do que o número de sujeitos porque esta questão permitia a indicação de mais de uma resposta por participante.

Percebe-se claramente que há, por parte dos PCNP-EE, o reconhecimento do papel formativo inerente ao exercício da função, seja este em momentos de orientação técnica e reuniões de formação, ou ainda, no acompanhamento *in loco* às escolas, que juntos somam 91,1% das respostas.

Na sequência, podem ser avaliadas as atividades consideradas menos relevantes pelos PCNP-EE, conforme exposto na tabela 16.

A que se considerar, primeiramente, que 18 PCNP-EE – o que representa 40,9% do público respondente – consideram todas as suas atividades desenvolvidas como relevantes. Tal constatação pode estar sugerindo um esforço desses profissionais em mostrar a importância do seu papel dentro da estrutura da Seduc-SP, já que se verifica

número muito semelhante de PCNP-EE (16) identificando o excesso de demandas administrativas e burocráticas nos seus fazeres diários como pouco relevante para a consecução de suas atribuições.

**Tabela 16**  
**Atividades consideradas menos relevantes pelos PCNP-EE**

Atividades	Nº	%
Nenhuma	18	40,9
Demandas administrativas e burocráticas	16	36,4
Acompanhamento pedagógico geral	5	11,4
Participação em projetos de outras áreas	4	9,1
ATPC online	1	2,3
<b>Total</b>	<b>44</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

Cabe ressaltar, ainda, que 20,5% dos PCNP-EE enfatizam que são cobrados por uma alta demanda de acompanhamentos pedagógicos e participação em projetos que não são específicos da área da educação especial, o que os onera e se mostra pouco relevante. Somente um PCNP-EE destaca o momento do ATPC online como menos relevante, contudo, relata que essa percepção se deu a partir da pouca importância que foi dada a área da educação especial durante a pandemia no canal de comunicação gerenciado pela Seduc-SP, o Centro de Mídias SP.

Por fim, a tabela 17 apresenta as principais dificuldades elencadas pelos sujeitos no exercício de suas atribuições. Apesar dos mais diversos obstáculos destacados pelos PCNP-EE associados a total falta de condições para uma atuação adequada – excesso de demandas, judicialização da educação especial, um único PCNP-EE respondendo pela área em uma atuação que não é exclusiva a educação especial etc. – merece destaque a quantidade expressiva de respondentes que enxergam nas barreiras atitudinais o seu maior dificultador: 17,5% dos respondentes.

Também se verifica a incidência de apontamentos no que se refere a pouca visibilidade dada pela Seduc-SP a área da educação especial, o que corresponde a 14,3% das queixas dos PCNP-EE.

**Tabela 17****Dificultadores no exercício da função de PCNP-EE**

<b>Dificultador *</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Barreiras atitudinais <sup>16</sup>	11	17,5
Pouca visibilidade do campo da educação especial	9	14,3
Ausência de apoio e trabalho coletivo <sup>17</sup>	7	11,1
Ausência de estrutura e apoio da Seduc-SP	7	11,1
Defasagem na própria formação	4	6,3
Atuação não exclusiva na educação especial	3	4,8
Demandas administrativas e burocráticas	3	4,8
Demandas judiciais	3	4,8
Formação insuficiente dos professores	3	4,8
Pouca articulação entre os diversos setores da DE/Seduc-SP	3	4,8
Único PCNP na área da educação especial	3	4,8
Excesso de demandas e atividades	2	3,2
Nenhum dificultador identificado	2	3,2
Ausência de materiais de apoio pedagógico	1	1,6
Orientações da Seduc-SP não contemplam a educação especial	1	1,6
Verificação de laudos médicos de estudantes	1	1,6
<b>Total</b>	<b>63 **</b>	<b>100,0</b>

Fonte: dados organizados pela autora, a partir das respostas ao questionário.

(\*) As respostas apresentadas foram categorizadas.

(\*\*) O total é maior do que o número de sujeitos porque esta questão permitia a indicação de mais de uma resposta por participante.

<sup>16</sup> Foram categorizadas como barreiras atitudinais todas as respostas que abrangiam atitudes e comportamentos por parte dos docentes e/ou equipes escolares compreendidas pelos PCNP-EE como dificultadoras, tais como: resistência ao trabalho com a educação especial; ausência de empatia e sensibilidade; pouca relevância e prioridade dada a área no cotidiano escolar etc.

<sup>17</sup> Foram agrupadas nessa categoria as respostas que mencionaram a ausência de apoio e trabalho coletivo, sobretudo, nas próprias DE, ressaltadas na dificuldade de estabelecer uma atividade conjunta e coesa com a equipe de supervisão de ensino, com os demais PCNP de outras áreas, projetos e componentes curriculares ou até mesmo com os outros setores que desenvolvem tarefas que impliquem diretamente no atendimento educacional de estudantes da educação especial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como foco nuclear a investigação sobre a constituição da formação dos Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos – PCNP –, lotados nas Diretoria de Ensino da rede estadual de educação do Estado de São Paulo, com atuação centrada na Educação Especial.

Tal como indicado na introdução, vale a pena reiterar que os módulos de cada Núcleo Pedagógico das DE são compostos por PCNP que respondem pelos diversos componentes curriculares ou áreas de conhecimento da Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio, ou ainda por outras áreas, programas e projetos, dentre os quais um se responsabiliza pela Educação Especial – aqui identificado como PCNP-EE.

Definidos *lócus*, sujeitos e problemas da pesquisa, estabeleceu-se como objetivo desse estudo verificar como se organizam as ações de apoio pedagógico na área da educação especial no sistema de ensino paulista, sobretudo, no que concerne à formação continuada; identificar o perfil profissional, os percursos formativos e as condições de atuação dos Professores Coordenadores de Educação Especial do Núcleo Pedagógico (PCNP-EE), cotejando com a estrutura da rede educacional do estado de São Paulo, bem como analisar como esses sujeitos observam a própria constituição profissional e quais estratégias lançam mão a partir das demandas identificadas.

As análises realizadas apontaram alguns aspectos da política de formação docente estabelecida no sistema de ensino estadual paulista, sobretudo, na área da educação especial, partindo de dois eixos estruturantes: as ações denominadas pela Seduc-SP como centralizadas, ou seja, decorrentes, na sua imensa maioria, da atuação da EFAPE, e as ações tidas como descentralizadas, ofertadas diretamente pelas DE e coordenadas pelos PCNP-EE.

Quanto as ações centralizadas, a documentação analisada evidenciou uma gama de cursos focados no “aprender a fazer”, pouco aprofundados e sem qualquer relação com a prática daqueles que estão inseridos na rede estadual. Paralelamente, mostrou também a importância atribuída pelo sistema de ensino paulista ao papel fundamental do PCNP-EE como articulador entre as iniciativas dos órgãos centrais da Secretaria da Educação e a atuação das escolas sob a jurisdição de cada uma das Diretorias de Ensino.

Contudo, a condição marginal reservada a política de inclusão escolar de estudantes com deficiência na rede estadual paulista parece se estender aos profissionais

que nela atuam, o que gera um campo de atuação com menor regulação da Seduc-SP e, ao mesmo tempo, sujeito a influência somente as iniciativas individuais de cada PCNP-EE, conforme o curso de sua atuação.

A diversidade de formação, bem como as diferenças entre as atuações e valorizações das atividades específicas mostrou um panorama inicial que pode servir de ponto de partida para pesquisas mais aprofundadas sobre a organização da rede estadual no que se refere ao apoio oferecido às equipes escolares, aos docentes e à família de alunos incluídos na educação especial da Secretaria Estadual paulista.

A constatação da experiência acumulada desses educadores, a grande maioria com mais de quinze anos de magistério, boa parte deles com experiências anteriores como professores e membros de equipe gestora deveria redundar em ganhos evidentes nos processos de escolarização dos alunos, o que, segundo os dados estatísticos, não se confirma, já que boa parte desse alunado apresenta rendimento escolar insatisfatório.

Por outro lado, a diversidade nas práticas efetivas de atuação dos PCNP-EE, com ênfases muito distintas entre eles em termos de frequência das atividades específicas, é mais uma demonstração da falta de uma diretriz mais sólida por parte da Seduc-SP nesse âmbito.

Assim percebe-se que, por exemplo, no que se refere ao apoio técnico desenvolvido por eles junto aos professores e às equipes escolares, enquanto dezenove afirmaram desenvolver atividades específicas diariamente, doze declararam desenvolvê-las mensalmente ou, até mesmo, eventualmente. Da mesma forma, em termos de planejamento de suas atividades, enquanto trinta e três declararam desenvolvê-las diária ou semanalmente, os outros onze afirmaram desenvolvê-las apenas uma vez por mês (7) ou eventualmente (4).

Estas diferenças marcantes em relação frequência de atividades específicas, no entanto, se contrapõem à sua valorização por eles qualificadas, já que 91% dos sujeitos participantes consideraram as atividades de orientação e formação, bem como de acompanhamento às escolas como as mais relevantes.

Enfim, esta investigação procurou levantar, organizar e analisar a atuação práticas cotidiana desses profissionais, cujos achados parecem evidenciar a falta de diretrizes mais concretas para que elas possam servir, efetivamente, de apoio à inclusão qualificada de alunos da educação especial na rede regular de ensino, que poderão servir de base para pesquisas futuras.

## Referências Bibliográficas

AMARAL, M. H. do; MONTEIRO, M. I. B. A formação de professores no GT 15 – Educação Especial da ANPED (2011-2017): entre diálogos e (novas) pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v.25, n.2, p.301-318, abr-jun. 2019.

ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E P. de; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v. 14, n. 40, jan-abr. 2009.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva: Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais – Visão Histórica**. 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2005.

BAZON, F. V. M. *et al.* Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**. USP, v. 44, e176672. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 9 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Centro Nacional de Educação Especial. **Diretrizes Básicas para Ação do Centro Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Cenesp, 1974.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v.18, n.1, p.141-154, jan-mar. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2004.

\_\_\_\_\_. Crianças com necessidades educacionais especiais, políticas educacionais e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v. 5, p. 7-25. 1999.

\_\_\_\_\_. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008, p. 43-63.

CAPELLINI, V. L. F.; MENDES, E. História da educação especial: em busca de um espaço na história da educação brasileira. In: **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil**. Campinas: FAEPEX, UNICAMP, 2006.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. UNESP/Universidad de Alcalá, v. 11, n. esp. 2, p.911-934. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação. 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área de Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 8 abr. 2020.

CRUZ, G. de C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. UFPR, n. 52, p.257-273, abr-jun. 2014.

DAL-FORNO, J. P. **Formação de formadores e educação inclusiva: análise de uma experiência via internet**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2009.

DEUS, A. M de. **Formação continuada e os formadores de professores dos anos iniciais: das teorias às práticas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2017.

DE VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. F. S. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v.16, n.3, p.415-428, set-dez. 2010.

DIAS, M. A. de L. e; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia. USP**, v.26, n. 3, p.453-463. 2015.

FERREIRA, A. P. A. P. **Formação Continuada de formadores técnicos de Secretaria de Educação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

FONSECA-JANES, C. R. X.; SILVA JUNIOR, C. A. da; OLIVEIRA, A. A. S. de. Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na Unesp: história e trajetória. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v. 18, n. 55, p.985-1066, out-dez. 2013.

GARBINI, F. Z. A in/exclusão e a formação docente: uma discussão a partir dos estudos foucaultianos. **Espaço Acadêmico**. UEM, n. 134, jul. 2012.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v. 18, n. 52, jan-mar. 2013.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

KASSAR, M. de C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Caderno Cedes**. UNICAMP, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio-ago. 2014.

MACAMBIRA, D. M. da C. **Formação de formadores como agentes de transformação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora**. Araraquara: Junqueira & Marin. 2019.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Educação Especial**. UFSM, v. 32. 2019.

MARTINS, N. S. de O. **A identidade profissional do professor formador de professores para a educação inclusiva: formação docente e práticas pedagógicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. 2015.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v. 21, n. 1, p. 9-22, jan-mar. 2015.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em:<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd, v. 11, n. 33, set-dez. 2006.

MONICO, P. A.; MOGADO, L. A. S.; ORLANDO, R. M. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: levantamento de produções. **Psicologia Escolar e Educacional**. ABRAPEE, Número Especial, p.41-48. 2018.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, A. F. T. de M.; ARAÚJO, C. M. de. A formação de professores para educação inclusiva no Portal do Professor do MEC: discurso inclusivo x discurso médico. **Educação e sociedade**. UNICAMP, v. 38, n. 140, p. 829-846. 2017.

OLIVEIRA, J. B. Práticas de formação do gestor escolar: entre a instrumentalização e a formação para o pensar. **XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá, 2016.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... **Ponto de Vista**. v.1, n. 1, p. 4-13, jul-dez. 1999.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008, p. 25-42.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2013.

PEREIRA, A. F. C. **O formador e a formação continuada de professores: saberes e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

PEREIRA, C. A. R.; GUIMARÃES, S. A educação especial na formação de professores: um estudo sobre cursos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v.25, n.4, p.571-586, out-dez. 2019.

PERRENOUD, P. A Formação dos Professores no Século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed, 2002.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. UFPR, n. 33, p.143-156. 2009.

ROCHA, T. de F. **Formação contínua do Professor Coordenador Pedagógico no âmbito regional da rede estadual paulista: entraves e possibilidades**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2017.

SANCHES, S. M. (Con)formação docente às ações políticas educacionais no município de São Paulo. **XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá, 2016.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**. UEM, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai-ago. 2005.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2010.

SÃO PAULO. **Escola de Formação de Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE**. Missão, visão e valores. Disponível em: [Sobre nós - EFAPE | Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação \(educacao.sp.gov.br\)](http://educacao.sp.gov.br). Acesso em: 22 fev. 2022.

SÃO PAULO. **Decreto nº 54.297, de 5 de maio de 2009**. Cria a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo e dá outras providências. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo, 2019.

SÃO PAULO. SEDUC. **Resolução Seduc-3, de 11 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2021.

SÃO PAULO. SEE. **Resolução SE nº 61, de 5 de abril de 2002**. Dispõe sobre ações referentes ao Programa de Inclusão Escolar. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2002.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº 88, de 19 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. 2007.

SÃO PAULO. SEE. CENP. **Oficina Pedagógica: informações básicas**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1987.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para a operacionalização do processo de instalação e funcionamento dos Centros Específicos de formação e Aperfeiçoamento do Magistério CEFAMs**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. 1988.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, K. C. B. da. A exacerbação do papel do especialista na educação brasileira: um percurso histórico. **Revista Angelus Novus**. n. 1, p. 163-189, ago. 2010.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v. 18, n. 4, p. 695-708, out-dez. 2012.

SIQUEIRA, B. A. Inclusão de crianças deficientes mentais no ensino regular: limites e possibilidades de participação em sala de aula. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. dos. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin, p. 301-348. 2008.

SOUZA, C. R. A. de. **O formador de professores da Educação Infantil: a atuação profissional a partir do *habitus* e da experiência docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2015.

SOUZA, S. B. Integração e Inclusão: a produção de um discurso. **Interfaces da Educação**. v. 8, n. 22, p. 100-126. 2017.

STERCHELE, C. S. Os impactos do gerencialismo e da performatividade sobre formação e ação de professores e gestores. **XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira**. Cuiabá, 2016.

TAHAN, S. P. **Marcas da história de vida na constituição profissional do coordenador pedagógico: um estudo a partir de narrativas de experiências como dispositivos de pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. ABPEE, v. 22, n. 4, p. 527-542, out-dez. 2016.

THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As Competências para Ensinar no Século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed, 2002.

## APÊNDICES

### Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **Inclusão escolar e formadores de professores: percurso e atuação de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP – de Educação Especial na rede estadual de educação de São Paulo.**

1. Você foi selecionado(a) para participar desta pesquisa por atuar como Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – PCNP – de Educação Especial na rede estadual de educação de São Paulo.
2. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. O objetivo deste estudo é investigar a relação entre o percurso formativo e a atuação dos(as) PCNP de Educação Especial no que se refere à formação continuada docente na rede estadual de educação de São Paulo.
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em se dispor a responder um questionário por meio de formulário eletrônico.
6. Os benefícios relacionados com a sua participação envolvem gerar informações que possam subsidiar a compreensão das condições de trabalho, organização e atuação dos(as) PCNP de Educação Especial a partir de diferentes contextos e das próprias trajetórias destes sujeitos.
7. As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e o sigilo sobre sua participação será totalmente assegurado.
8. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e/ou Diretoria de Ensino de atuação; se necessário for, utilizaremos de nome fictício que preserve a sua identidade.
9. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados de contato da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

## DADOS DA PESQUISADORA PRINCIPAL

Nome: Cintia Souza Borges

Endereço: Estrada Santa Mônica, 1370, Bl. 22, ap. 103 – Parque Santa Rosa – Suzano – SP.

Telefone: (11) 99794-4871

E-mail: [cisouzaborges@gmail.com](mailto:cisouzaborges@gmail.com)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O(A) pesquisador(a) me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, localizada à Rua Monte Alegre, 984 – SÃO PAULO - SP– BRASIL.

( ) Sim, concordo em participar.

E-mail para o recebimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---

## Apêndice 2 – Questionário eletrônico

### **Inclusão escolar e formadores de professores: percurso e atuação de Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico – PCNP – de Educação Especial na rede estadual de educação de São Paulo.**

\*Obrigatório

#### *1. Perfil pessoal*

Prezado(a) PCNP,

Os dados coletados por meio deste questionário serão utilizados exclusivamente para esta pesquisa. No corpo da dissertação não haverá identificação do sujeito pesquisado ou especificação do seu local de atuação, garantindo assim o total anonimato e preservação de sua identidade.

##### 1.1 Faixa etária:\*

- Até 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos
- 36 a 40 anos
- 41 a 45 anos
- 46 a 50 anos
- Acima de 50 anos

##### 1.2 Cor ou raça:\*

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Parda
- Preta
- Prefiro não me identificar

##### 1.3 Sexo\*

- Feminino
- Masculino

Prefiro não declarar

1.4 Possui alguma deficiência?\*

Sim

Não

1.5 Se sim, qual?

1.6 Diretoria de Ensino em que atua no momento:\*

(lista com todas as DE)

1.7 Você reside em algum dos municípios ou região jurisdicionada pela Diretoria de Ensino em que atua como PCNP de Educação Especial?\*

Sim

Não

## 2. Perfil acadêmico

2.1 Qual a sua formação inicial? (Especificar o curso) \*

2.2 Ano de conclusão da primeira graduação: \*

2.3 Na sua primeira graduação houve alguma disciplina específica que abordasse a educação especial e/ou a inclusão escolar de pessoas com deficiência, TEA, altas habilidades/superdotação? \*

Sim

Não

Não me recordo

2.4 Possui outra(s) graduação(ções) ou licenciatura(s)? \*

Sim

Não

2.5 Se sim, qual(is)? (Especificar o(s) curso(s) ou, em caso negativo, indicar NÃO)

2.6 Cursou pós-graduação stricto sensu? \*

- ( ) Doutorado completo
- ( ) Doutorado em andamento
- ( ) Mestrado completo
- ( ) Mestrado em andamento
- ( ) Nenhuma das anteriores

2.7 Caso possua mestrado e/ou doutorado, indique o ano de conclusão da maior titulação (em caso negativo, indique NÃO): \*

2.8 Cursou pós-graduação lato sensu (especialização) na área da Educação Especial? \*

- ( ) Sim
- ( ) Não

2.9 Se sim, cite aqui somente o PRIMEIRO CURSO de especialização que você participou na área da Educação Especial (Especificar aqui o nome do curso, a instituição e a carga horária. Caso não tenha realizado nenhum, indique NÃO) \*

2.10 Em que ano você concluiu o PRIMEIRO CURSO de especialização na área da Educação Especial? (Especificar o ano ou, em caso negativo, indicar NÃO) \*

2.11 Você cursou o programa "Redefor - Educação Especial", especialização ofertada pela Seduc-SP em parceria com a UNESP? \*

- ( ) Sim
- ( ) Não

2.12 Se você cursou o programa "Redefor - Educação Especial", em qual área realizou a formação? \*

- ( ) Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- ( ) Deficiência Auditiva/Surdez
- ( ) Deficiência Visual
- ( ) Deficiência Intelectual

- Deficiência Física
- Transtorno Global do Desenvolvimento
- Altas habilidades/Superdotação
- Não participei da especialização pelo Programa Redefor

2.13 Qual o PRIMEIRO CURSO de ATUALIZAÇÃO OU APERFEIÇOAMENTO na área da Educação Especial que você participou?(Especificar o nome do curso, a instituição e a carga horária. Caso não tenha realizado nenhum curso desse tipo, indique NÃO) \*

2.14 Em que ano você realizou o PRIMEIRO CURSO de ATUALIZAÇÃO OU APERFEIÇOAMENTO na área da Educação Especial? (Caso não tenha realizado nenhum curso, indique NÃO) \*

2.15 Dos cursos abaixo listados, oferecidos pela Seduc-SP, por meio da EFAPE ou de instituições parceiras, quais você já participou? \*

- Libras EAD ou Online
- Educação Física e Esporte como Inclusão Social na Escola (2012)
- 2º Seminário do Centro de Atendimento Especializado – CAESP: Direitos Humanos: Diversidade e Inclusão (2014)
- Atendimento Especializado ao aluno com Deficiência Física: construção de norteadores (2014)
- Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e suas Especificações (2014)
- Uso e Ensino do Soroban Adaptado para alunos com Deficiência Visual (2015)
- Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Especificações (2018)
- Ensino Médio Inclusivo (2018)
- Curso Básico de Libras para Profissionais da Educação (2020)
- Movimento Paralímpico – Fundamentos Básicos do Esporte – SP (2020)

2.16 Caso você tenha participado de algum curso ofertado pela Seduc-SP por meio da EFAPE ou de instituições parceiras na área da Educação Especial que não esteja listado acima e você gostaria de mencionar, aponte-o aqui: \*

2.17 Cite dois aspectos em que os cursos, orientações técnicas e/ou formações oferecidas pela Seduc-SP contribuíram com a melhoria da sua atuação como PCNP de Educação Especial. \*

2.18 Indique dois aspectos você acredita serem essenciais quando opta pela realização de um novo curso na área da Educação Especial (por exemplo, carga horária, preço, reconhecimento da instituição, materiais acessíveis etc.) \*

2.19 Se houvesse possibilidade, que curso (independente da área) você escolheria participar hoje? Por que? \*

### *3. Perfil profissional*

3.1 Tempo de atuação no magistério: \*

- Até 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

3.2 Tempo de atuação na rede estadual paulista: \*

- 3 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

3.3 Tempo de atuação como PCNP de Educação Especial: \*

- 0 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

3.4 Em que ano você começou a atuar como PCNP de Educação Especial? \*

3.5 Exerce outra profissão, cargo ou função (na própria rede estadual ou em outro local) além da função de PCNP de Educação Especial? \*

Sim

Não

3.6 Se sim, qual? (Se não exerce, indique NÃO) \*

3.7 Qual(is) função(ões) abaixo você já havia exercido na rede estadual ANTES de ser

PCNP de Educação Especial? \*

Professor de Educação Básica I - PEB I

Professor de Educação Básica II - PEB II

Professor Especializado atuante em Classe Regida por Professor Especializado

Professor Especializado atuante em Sala de Recursos

Interlocutor de Libras

PCNP de outros componentes curriculares, áreas ou programas

Professor Coordenador Pedagógico

Vice-diretor ou diretor de escola

Assistência Técnica em outros setores da Diretoria de Ensino

3.8 Você já tinha convivência com pessoas com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação ANTES de ser PCNP? \*

Sim, já tinha convivência com AEE/sala de recursos, na rede estadual ou em outras redes

Sim, já tinha convivência em instituições de educação especial exclusiva

Sim, com estudantes no ensino regular, na rede estadual ou em outras redes

Tenho familiares, amigos ou já convivia regularmente com alguma pessoa com deficiência, TEA ou altas habilidades/superdotação

Não tinha nenhum convívio com pessoas com deficiência, TEA ou altas habilidades antes de ser PCNP

Tive outra experiência não mencionada nas alternativas anteriores

3.9 O que motivou o seu interesse em ser PCNP de Educação Especial? \*

#### 4. Atuação como PCNP de Educação Especial

4.1 Assinale abaixo a frequência com que você desempenha estas atividades em sua rotina como PCNP de Educação Especial: \*

<b>Atividade</b>	<b>Diariamente</b>	<b>Semanalmente</b>	<b>Mensalmente</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Nunca</b>
Participa de reuniões com os demais profissionais do Núcleo Pedagógico					
Participa de reuniões com a equipe de supervisão					
Planeja, estuda e organiza materiais para orientações técnicas, ATPC e outras formações na área da Educação Especial					
Planeja, estuda e organiza materiais para orientações técnicas, ATPC e outras formações que não são da área da Educação Especial					
Realiza orientações técnicas, ATPC e outras formações na área da Educação Especial					
Realiza orientações técnicas, ATPC e outras formações que não são da área da Educação Especial					
Prepara planilhas, relatórios e outros documentos solicitados pela Seduc-SP					
Responde demandas judiciais ligadas à oferta de Educação Especial na sua região					
Prepara comunicados para serem enviados às unidades escolares					
Organiza e distribui materiais diversos para as unidades escolares					
Realiza atendimento e orientação a					

famílias de alunos da Educação Especial					
Realiza atendimento e orientação a docentes sobre a Educação Especial					
Realiza atendimento e orientação a equipes gestoras sobre Educação Especial					

4.2 Caso haja alguma outra atividade que você desenvolva com frequência em sua rotina como PCNP de Educação Especial e não esteja descrita acima, indique-a aqui:

4.3 Qual das atividades desempenhadas como PCNP de Educação Especial você considera mais relevante? Por quê? \*

4.4 Qual das atividades desempenhadas como PCNP de Educação Especial você considera menos relevante? Por quê? \*

4.5 Qual o maior dificultador, na sua opinião, em sua atuação como PCNP de Educação Especial? \*

4.6 Você acredita que o papel do PCNP de Educação Especial é reconhecido como relevante na estrutura da Seduc-SP? \*

4.7 Assinale abaixo a frequência com que você recorre aos meios citados para organizar uma orientação técnica ou outra ação formativa sobre Educação Especial aos docentes da região onde atua: \*

<b>Meio</b>	<b>Sempre</b>	<b>Eventualmente</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Busca materiais de apoio ofertados e/ou indicados em cursos e formações que já participou				
Solicita apoio e discute os temas com outros PCNP de Educação Especial				
Solicita apoio e discute os temas com os demais PCNP que atuam no Núcleo Pedagógico da DE em que atua				
Solicita apoio e discute os temas com o(s) supervisor(es) responsáveis pela Educação Especial				

Solicita apoio e discute os temas com supervisor(es) que não são responsáveis pela Educação Especial				
Solicita apoio e discute os temas com profissionais da Seduc-SP				
Solicita apoio e discute os temas com profissionais especializados, como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos etc.				

4.8 No contexto da Educação Especial, qual área você possui mais afinidade e se sente mais à vontade em orientar e realizar formações sobre? \*

- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência visual
- Transtorno do Espectro do Autismo
- Altas Habilidades e/ou Superdotação
- Possuo afinidade e me sinto a vontade em todas as áreas acima descritas

4.9 No contexto da Educação Especial, qual área você possui menos afinidade e se sente pouco à vontade em orientar e realizar formações sobre? \*

- Deficiência auditiva
- Deficiência física
- Deficiência intelectual
- Deficiência visual
- Transtorno do Espectro do Autismo
- Altas Habilidades e/ou Superdotação
- Possuo afinidade e me sinto a vontade em todas as áreas acima descritas

4.10 Com relação a formação, qual você considera a maior necessidade dos docentes de sua região? \*

4.11 Relate uma situação vivenciada na função de PCNP de Educação Especial que, segundo a sua avaliação, tenha sido positiva e gratificante: \*

4.12 Relate uma situação vivenciada na função de PCNP de Educação Especial que, segundo a sua avaliação, tenha sido negativa e gerado frustração: \*

## 5. Ação formativa

Responda as questões a seguir com relação a ÚLTIMA ação formativa que você realizou como PCNP de Educação Especial

5.1 Título da ação formativa \*

5.2 Mês e ano em que a ação formativa ocorreu \*

5.3 Qual o tipo de ação formativa foi realizada? \*

- ATPC
- Orientação Técnica
- Congresso, Seminário, Fórum ou outro evento acadêmico
- Curso
- Outro:

5.4 A qual público se destinou a ação formativa? \*

5.5 Qual o tempo de duração da ação formativa? (No caso de vários encontros, definir quantos e de quantas horas cada) \*

5.6 Indique quais profissionais abaixo contribuíram com a organização da pauta e seleção de materiais desta ação formativa: \*

- Supervisor(es) de ensino da equipe de Educação Especial
- Outro(s) supervisor(es) de ensino
- PCNP de outro componente curricular
- PCNP de Educação Especial de outra DE
- Equipe técnica da Seduc-SP
- Profissionais externos a Seduc-SP
- Organizei a ação formativa sem a participação de outra(s) pessoa(s)
- Outro:

5.7 Informe quais os principais aspectos abordados na pauta desta ação formativa: \*

*Considerações finais*

Caso haja alguma informação/questão que não tenha sido explanada nesta pesquisa ou ainda alguma sugestão, relate aqui: \*