

REDE DE APOIO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIÁLOGOS-REFLEXIVOS COM EQUIPE GESTORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL¹

Paulo Roberto Bellotti Vargas²

Escola Municipal de Ensino Fundamental Nestor Gomes

Carline Santos Borges³

Secretaria de Estado de Direitos Humanos do Espírito Santo

Eixo temático 5: Formação de professores

Resumo: Objetiva evidenciar a importância de processos formativos para a reflexão crítica da equipe gestora de Educação Especial de Castelo/ES, no que se refere ao processo de educação inclusiva no município e problematizar as redes de apoio escolar no contexto do atendimento educacional especializado. Optou-se pelos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica para o desenvolvimento dos diálogos-reflexivos com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo, para pensar as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial. Baseou-se em autores que discutem sobre a educação especial e sobre a formação continuada. O estudo defende ser fundamental o investimento na formação continuada de Equipe Gestora, pois, por vezes, nos preocupamos somente com a formação para os profissionais das escolas. O estudo aponta que os cuidadores são importantes, mas que não devem suprimir as ações dos professores especializados em Educação Especial, tendo em vista existir a necessidade do cuidar, porém, atrelada ao direito de aprender. Há de se investir em ações que priorizem a formação de redes de apoio, por sua vez composta por diversos profissionais: professores regentes, professores de Educação Especial, pedagogos e cuidadores, dentre outros, sem substituição de funções, sem o barateamento e, conseqüentemente, a precarização da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: educação especial; equipe gestora; redes de apoio; cuidadores; Castelo/ES.

¹ Artigo fruto do estudo de mestrado profissional em Educação ‘ Redes de Apoio e Inclusão Escolar: Implicações de Cuidadores na Inclusão de Estudantes Público-alvo de Educação Especial’ e do estudo de doutoramento em educação “processos formativos, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores de educação especial: estudo comparado Brasil e Portugal”. Ambos defendidos na Universidade Federal do Espírito Santo.

² Mestre em Educação e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* vargapolocastelo@gmail.com

³ Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciada em Pedagogia pela mesma universidade. Estágio doutoral pela Universidade de Lisboa. *E-mail:* carlineborges@hotmail.com

Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar de 2008, a Resolução 4/2009 e o Decreto 7.611/2001 (BRASIL, 2008, 2009, 2001), preconizam que os cuidadores são profissionais que apoiarão os alunos com maiores comprometimentos nas atividades de alimentação, locomoção e higienização, embora se observe muitas redes de ensino capixabas estendendo suas funções para as atividades pedagógicas, mesmo não possuindo esses profissionais a formação adequada.

Na rede municipal de Castelo/ES, esse modo de significação das ações dos cuidadores também se presentifica. Castelo, cidade localizada no sul do Espírito Santo, a 146 km da capital Vitória, possui 37.582 habitantes. A rede municipal de Castelo possui 4 escolas de Ensino Infantil, 1 de Ensino infantil conveniada, 16 de Ensino Infantil e Fundamental e 1 somente de Ensino Fundamental, com 1333 alunos de Educação Infantil e 3715 do Ensino Fundamental em 2018.

Nessas escolas, há 120 alunos público-alvo da Educação Especial com laudo, 40 cuidadores e apenas 6 professores do atendimento educacional especializado (AEE). Esse último profissional deve ter graduação e especialização em Educação Especial para, junto com os professores do ensino comum e pedagogos, realizar o trabalho pedagógico com os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Já os cuidadores precisam possuir o Ensino Médio completo.

Diante dessa problemática do número de cuidador corresponder quase sete vezes o número de professor de educação especial e dentre outras questões que adentram aos aspectos pedagógicos inclusivos, levantamos os seguintes questionamentos: que ações formativas podem ser realizadas com a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Castelo para enfrentar os modos pelos quais cuidadores têm sido incorporados às redes de apoio à escolarização de alunos público-alvo da Educação Especial? Como esses processos formativos podem

ajudar esses profissionais a refletirem sobre as implicações dos cuidadores no ensino-aprendizagem desses estudantes nas escolas comuns?

Para fins de sistematização deste artigo, objetivamos evidenciar a importância de processos formativos para a reflexão crítica da equipe gestora de Educação Especial de Castelo/ES, no que se refere ao processo de educação inclusiva no município e problematizar as redes de apoio escolar no contexto do atendimento educacional especializado.

No primeiro momento, abordaremos a revisão de literatura sobre a formação continuada e sua importância na profissão docente. No segundo momento, apresentaremos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica e no terceiro momento, o resultado dos diálogos-reflexivos com a equipe gestora de Educação Especial. Por fim, as considerações finais.

Revisão da literatura

Reconhecemos a construção da identidade profissional no campo da formação e no campo da atuação. Aguiar (2004) em seu estudo nos mostra que os indivíduos devem entrar em relações de trabalho e participar das atividades coletivas, dentre elas os processos formativos. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 16) sinaliza que “a identidade é um espaço de construção da maneira de ser e de estar na profissão” e acrescenta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 13).

Para ampliar o debate acerca da compreensão de construção identitária docente, Canário (1998, p. 10) sinaliza que

[...] afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais, e organizacionais, o que supõe a

combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender.

Percebemos que Canário (1998) considera que a aprendizagem profissional e a construção identitária se sobrepõem a um processo inacabado e em constante constituição e reconstituição de uma visão do mundo profissional (Aguiar, 2004). Esta elaboração e reelaboração identitária e aprendizagem profissional advêm também do coletivo dos professores que segundo Ramos e Simonini (2010) se expressa no Conselho Profissional, Sindicato, Instituição – local de trabalho e Associação.

Por seu turno, Kelchtermans (2010, p. 72) em sua pesquisa de cunho narrativoautobiográfico sobre aprendizagem profissional dos professores e o modo como esta se desenvolve ao longo da sua carreira, busca trabalhar com um conceito diferenciado de Self ou de sentido de “identidade” do professor. A autora explica que evita a noção de “identidade” “[...] devido à sua associação com uma essência estática, ignorando ou negando implicitamente a sua natureza dinâmica e biográfica (desenvolvimento ao longo do tempo)”. Utiliza o termo “autocompreensão”

[...] que se refere tanto à compreensão que alguém tem do seu Self num determinado momento (produto), como ao facto deste produto ser o resultado de um processo contínuo de dar sentido às suas experiências e ao impacto das mesmas no Self. [...]. A autocompreensão apenas se revela na altura da “narração” (ou na auto-reflexão explícita e enquanto “narração para si próprio”) (KELCHTERMANS, 2010, p. 73).

Com o conceito de autocompreensão, a autora busca relacionar o conhecimento prático do professor com a autocompreensão dos professores no quadro interpretativo que usam para dar sentido às suas próprias experiências profissionais (KELCHTERMANS, 2010).

Vale destacar neste momento uma observação autocrítica que a autora faz sobre as repercussões e feitos da hegemonia do inglês como “língua franca” para a comunicação internacional entre os pesquisadores. A referida autocrítica nos ajuda a entender melhor o porquê da utilização do conceito “autocompreensão”.

[...] Para me referir à autocompreensão dos professores na minha língua materna, o Neerlandês, uso o termo “professioneel zelfverstaan”. Em Neerlandês, a palavra corresponde tanto a um nome como a um verbo, referindo, deste modo, o processo de compreensão de si próprio de uma determinada maneira (dar sentido às experiências históricas e biográficas de cada um) e o resultado (sempre provisório e preliminar) dessa compreensão num determinado momento da vida. Nas minhas publicações em inglês, este significado - fundamental – perdeu-se quando comecei a utilizar “Self professional” ou até “identidade profissional”, acreditando que eram as traduções correctas (Kelchtermans, 1999) e contribuindo, desta forma, para uma interpretação essencialista errônea do meu trabalho (KELCHETERMANS, 2010, p. 74).

A autora trabalha com a autocompreensão por meio das narrativas dos professores, pois concorda com Sachs (2001) quando afirma que “realizar estas narrativas publicamente é uma fonte viva de desenvolvimento profissional. [...] As autonarrativas críticas sobre a identidade profissional a nível individual e colectivo tem claros objetivos emancipatórios” (SACHS, 2001, p. 148).

Podemos perceber que a constituição e reconstituição da identidade docente ocorrem ao longo da trajetória de vida e profissional dos professores em âmbito individual e coletivo e que os processos formativos, inicial e continuada, fazem parte desta construção e reconstrução coletiva. Ou seja, existe uma ligação entre identidade docente e formação – inicial e continuada. Acreditamos assim como Day (2001, p. 233), que “a formação contínua é uma área necessária e potencialmente rica do desenvolvimento profissional contínuo dos professores”. Podemos inferir, então, uma imbricação entre identidade docente, formação e desenvolvimento profissional. Processos que ocorrem ao longo da vida dos profissionais da educação. O autor conceitua desenvolvimento profissional como

[...] aquilo que outros denominaram “visão alargada da aprendizagem profissional” (Lieberman, 1996). Inclui, por isso, quer a aprendizagem iminente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas nas escolas, quer ainda nas mais formais oportunidades de

aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividades de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p. 17-18).

Ou seja, o desenvolvimento profissional está associado à construção da identidade docente – individual, coletiva e histórica de cada sujeito - e da aprendizagem profissional, como evidenciado por Nunes (2000), Santos (2003), Mesquita-Pires (2011) e Gama (2013). De acordo com Day (2001, p. 17): “os professores aprendem naturalmente ao longo da sua carreira. Contudo, a aprendizagem baseada apenas na experiência irá, em última análise, limitar o seu desenvolvimento profissional”. Um dos espaços-tempo que contribuem para construção da identidade e para o desenvolvimento profissional são os momentos formativos (formação inicial e continuada) (CAETANO, 2013).

Acerca da relação entre formação e desenvolvimento profissional, Gonçalves (2011, p.19) apoiando-se em Formosinho (2009) alerta-nos que

[...] a formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento.

Gama (2013), Mesquita-Pires (2011), Serrazina (1999) também advogam em seus estudos o desenvolvimento profissional em torno da ideia de promover oportunidades de ensinar e aprender e tomam os espaços formativos como lócus que convidam a mudança e inovação educativa e de cultivo entre os profissionais de um traço de identidade profissional.

Nesta perspectiva, Day (2001, p. 293) assenta o desenvolvimento profissional

[...] na mudança do pensamento e da prática – e dos contextos onde ocorrem – no sentido de melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, proporcionar melhores oportunidades para atingirem melhores resultados. Contudo, as decisões sobre a mudança na prática devem estar nas mãos dos professores, tal como a aprendizagem está, em última análise, nas mãos dos alunos.

Dessa maneira, a formação continuada do professor ganha força como uma das dimensões do processo formativo do professor, que poderá contribuir para que este mantenha-se sempre numa postura constante de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento, tendo em vista atender as expectativas em torno de uma educação de qualidade (NUNES, 2000).

Neste momento, pontuamos o nosso reconhecimento também da importância da formação inicial, que de acordo com Gonçalves (2011, p. 25)

[...] a formação de professores começa antes da sua formação inicial, por lado, evidenciamos, que o momento de entrada num curso «superior», é o ponto de partida para ser professor. É através da sua concretização da formação inicial que tudo se inicia, seguida de outras etapas de formação. Reconhecemos que a formação inicial é um período fundamental para a profissão docente, quer na aquisição de conhecimento científico e pedagógico, quer ao nível das suas concepções e competências profissionais.

Herdeiro e Silva (2008) sinalizam a relevância das formações continuadas, visto que os conhecimentos adquiridos na habilitação profissional inicial ao longo da carreira vão se tornando insuficientes devido às mudanças no currículo, nas abordagens de ensino e nas condições de trabalho.

Nesse sentido, nas palavras de Nunes (2000, p. 40), a ideia do homem em constante construção identitária “[...] traz profundas reflexões acerca do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e, portanto, é mais um argumento utilizado para justificar a importância de se investir na continuidade do seu processo formativo”.

Estendemos os princípios fundantes discutidos neste item à formação continuada de equipes gestoras, sobretudo, equipes gestoras de educação especial que pensam e executam nos espaços locais políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial, a partir de reflexões sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional contínuo de professores e demais profissionais da educação.

Referencial teórico-metodológico

Para compor o estudo, definimos a abordagem qualitativa. Dentre os diversos métodos de pesquisas, optamos pela pesquisa-ação colaborativo-crítica. Segundo Franco (2005), o método possibilita que o pesquisador intervenha dentro de problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de modo a mobilizar os participantes, construindo novos saberes.

Por meio da pesquisa-ação colaborativo-crítica, os pesquisadores podem ampliar seus saberes-fazer para refletir criticamente sobre a problemática pesquisada na busca de novos possíveis. Entra aí o caráter formativo desta metodologia. A pesquisa-ação colaborativo-crítica possui base empírica concebida e realizada vinculando ação, enfrentamento de problemas e busca de estratégias inovadoras (FRANCO, 2005; JESUS, VIEIRA e EFFGEN, 2014).

Nessa perspectiva, estabelecemos diálogos-reflexivos com a Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES para pensar as redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial, a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação colaborativo-crítica.

Utilizamos para transcrever os diálogos-reflexivos nomes fictícios para cada membro da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Castelo/ES: Rosa (Secretária de Educação); Cravo, Orquídea, Alfazema, Artúrio, Babosa (Pedagogas da Secretaria de Educação); Azaléia (Chefe do Departamento Girassol) e a Equipe da Educação Especial formada por Margarida (Assistente Social), Orquídea (Pedagoga) e Alamanda (Psicóloga).

A proposta formativa, por meio de diálogos-reflexivos, organizou-se com três eixos temáticos: a) mapeamento das políticas de Educação Especial na rede municipal de Castelo com discussões sobre as redes de apoio (destacando-se nos debates as atividades dos cuidadores); b) atendimento educacional especializado; c) cuidadores

em Educação Especial. Ao todo, foram 24 horas de trabalho formativo em 2019. Para cada encontro, textos de pesquisadores da modalidade Educação Especial sustentavam as discussões.

Para este artigo vamos nos ater ao eixo temático “cuidadores em Educação Especial”, haja vista que temos como objetivos evidenciar a importância de processos formativos para a reflexão crítica da equipe gestora de Educação Especial de Castelo/ES, no que se refere ao processo de educação inclusiva no município e problematizar as redes de apoio escolar no contexto do atendimento educacional especializado.

Resultado/Discussões

O eixo formativo “cuidadores em educação especial” se deu em 11 de dezembro de 2019. Refletimos a partir do artigo “Ação Pedagógica e Educação Especial: para além do AEE”, de Claudio Roberto Baptista (2011). Além disso, trabalhamos com outro texto intitulado “Professores de Educação Especial e Cuidadores: atravessamentos nas Políticas de Formação Continuada”, de Alexandro Braga Vieira, Clayde Aparecida Belo da Silva Mariano e Conceição Aparecida Corrêa Martins (2020).

Nesse momento formativo, discutimos as redes de apoio e a importância de o atendimento educacional especializado se apresentar como plural em possibilidades de ação, para além das salas de recursos multifuncionais e complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum, portanto, não substitutivo (BAPTISTA, 2011).

Discutimos a importância da criação de redes de apoio, de modo que o planejamento e a articulação entre a educação especializada e a educação comum seja um fator presente na inclusão de todos os estudantes apoiados pela modalidade de Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; GHIDINI, 2020).

No que se refere ao AEE espero que fique claro que defendo uma prática do educador especializado que não se restrinja a um espaço físico e não seja centralizado em um sujeito a ser “corrigido”, mas que seja uma ação plural em suas possibilidades e suas metas, sistêmicas ao mirar (e modificar) o conjunto de relações que contribuem para a estagnação do sujeito e sua provável dificuldade de aprendizagem e desenvolvimento (BAPTISTA, 2011, p. 13).

A partir das discussões no momento formativo acerca do atendimento educacional especializado e a articulação da rede de apoio escolar à escolarização dos alunos, a seguir os pontos que foram refletidos com a equipe gestora de educação especial:

- Pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar (BRASIL, 2008), a ação pedagógica do professor do atendimento educacional especializado tem como locus de trabalho: a sala de recursos multifuncionais. A partir dessa orientação, 22 esses atendimentos se realizam no contraturno por meio de intervenções individuais ou grupais a serem agendadas pelos docentes em atuação no atendimento educacional especializado. Esses serviços, conforme preceitua a PNEE/2008 devem fazer parte da proposta pedagógica das escolas.
- No entanto, a pesquisa em Educação Especial (BAPTISTA, 2011; VIEIRA, 2012; GHIDINI, 2020) aponta que cabe ao AEE traçar um conjunto de metas a dar suporte à escolarização dos alunos nos diversos espaços-tempos escolares em que se realiza o trabalho pedagógico. Portanto, as salas de recursos multifuncionais se colocam como um dos ambientes, mas não o único.
- Dentre as ações pedagógicas subsidiadas pelo atendimento educacional especializado, na concepção de Baptista (2011), podemos destacar: a preparação de materiais/recursos; o planejamento/mediação das práticas pedagógicas; a orientação aos professores regentes; a criação de redes de colaboração na classe comum; o atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncionais (contraturno); a colaboração nos momentos de formação em contexto e nos espaços de planejamento; as orientações às famílias; a elaboração de planos de atendimento educacional especializado; a participação nos Conselhos de Classe; a participação

na elaboração da proposta curricular e no Projeto Político-Pedagógico da escola, dentre outros (GUIDINI, 2020, p. 19).

- Mediante a pluralidade de ações que podem/devem ser assumidas pelo atendimento educacional especializado, fica evidente que ele não pode ser resumido às salas de recursos multifuncionais. As atividades desenvolvidas precisam ser assumidas por professores especializados, conforme preceitua a LDB n. 9.394/96 e a Resolução n. 4/2009 (que trata da oferta do atendimento educacional especializado) e, por isso, não é possível apostar que ações de tamanha complexidade serão assumidas por cuidadores, tendo em vista estes não possuem formação para tal e nem mesmo atribuições legais nesta dimensão.
- Diante disso, é importante potencializar a contratação de professores de Educação Especial e investir na formação dos professores do ensino comum, criando meios para que esses profissionais adensem seus saberes e rompam com os pressupostos da falta de preparo e da inexistência de nenhum conhecimento de cunho curricular e didático necessário à mediação do trabalho pedagógico com os alunos público-alvo da Educação Especial.
- O atendimento educacional especializado precisa estar onde o aluno estiver. Os cuidadores precisam assumir as suas funções/atribuições, assim como os professores do ensino comum e aqueles de Educação Especial. Há sérios atravessamentos nas políticas de formação continuada quando se prioriza a contratação/formação dos cuidadores em detrimento da formação do professor de Educação Especial, barateando a Educação à custa de sua precarização.
- Essa troca de função promove a desqualificação da Educação Especial, pois muito embora o salário de professor não seja atrativo, quando comparado ao de cuidador, possui valor superior. É o cuidar desconectado do educar. O cuidar na Educação é um ato pedagógico, mas isso não significa que ao contratar o cuidador, desresponsabilizamos as Secretarias de Educação em promover a contratação de professores de Educação Especial.
- Precisamos compor uma rede de apoio com os vários profissionais necessários. Importa fazer a tradução (SANTOS, 2006) dos vários conhecimentos, experiências e atribuições que constituem essa rede. Como a Secretaria de

Educação é a propulsora das políticas de Educação, é fundamental que ela compreenda essa assertiva e que reafirme tal questão com as escolas.

É fundamental ter o cuidado de não constituir redes de apoio “mais baratas” para a Educação Especial, direcionando os apoios pedagógicos e a própria formação continuada para o cuidador, conforme chama a atenção Vieira, Mariano e Martins (2020). Além disso, há de se romper com um círculo vicioso presente na escola: certa “pseudossatisfação” trazida pela presença dos cuidadores ao assumir os apoios pedagógicos em Educação Especial. E, ainda, famílias, secretaria de educação, professores do ensino comum estão “satisfeitos” com tal política que camufla a negação dos apoios necessários ao usufruto do direito à Educação, conforme ensinado por Vieira, Mariano e Martins (2020).

Avaliamos este momento formativo como positivo, pois foram cumpridos os objetivos, além de ajudar os profissionais envolvidos a refletirem sobre a política educacional do município e problematizar como os cuidadores são assumidos pelas unidades de ensino. Destacam-se, principalmente, os modos como os cuidadores vêm sendo incorporados às redes de apoio em Educação Especial e as implicações de tal política nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

De posse do conceito de Santos (2007), a corrente fria e a corrente quente, fechamos o procedimento de formação conscientes dos inúmeros obstáculos que precisaremos transpor para termos (na prática) uma escola que caiba todos. Sabedores desses obstáculos, por meio da pesquisa, dos investimentos em estudos para os professores, redes de apoio articuladas, fortalecimento das lutas, dentre outras, poderemos ultrapassar o que quer nos dividir e nos afastar do usufruto dos vários direitos humanos.

Saímos do encontro com um pouco mais de conhecimento. Aprendemos o quanto se mostra perigoso simplificar as ações dos professores de atendimento educacional especializado a um espaço físico. Aprendemos o quanto não podemos trabalhar em função de uma concepção de aluno que precisa ser corrigido. Necessitamos assumir

o atendimento educacional especializado como uma ação mais ampla, ou seja, redes de apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial nas várias ações pedagógicas planejadas e desenvolvidas pelas escolas.

Considerações finais

Discutimos as redes de apoio e a importância do atendimento educacional especializado apresentar-se como complementar/suplementar ao trabalho pedagógico da classe comum e não substitutivo. Discutimos a importância da criação de redes de apoio de modo que o planejamento e a articulação entre a educação especializada e a educação comum seja um fator necessário à inclusão de todos e todas. Nesse sentido, emerge a impossibilidade de o atendimento educacional especializado ser reduzido às atividades realizadas nas salas de recursos multifuncionais, tendo em vista ser amplo em possibilidades de ação pedagógica.

Concluimos o trabalho defendendo serem fundamentais os investimentos na formação continuada da Equipe Gestora, pois, por vezes, nos preocupamos somente com a formação para os profissionais das escolas e, no entanto, há de se pensar: quem impulsiona as políticas é essa equipe, logo, esta precisa ter o entendimento das especificidades da questão para melhor contribuir com a formação daqueles que atuam nas escolas.

O estudo aponta que os cuidadores são importantes, mas que não devem suprimir as ações dos professores especializados em Educação Especial, tendo em vista existir a necessidade do cuidar, porém, atrelada ao direito de aprender. Diante disso, há de se investir em ações que priorizem a formação de redes de apoio aos alunos público alvo da Educação Especial, por sua vez composta por diversos profissionais: professores regentes, professores de Educação Especial, pedagogos e cuidadores, dentre outros, sem substituição de funções, sem o barateamento e, conseqüentemente, a precarização da educação ofertada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Referências

AGUIAR, Maria Conceição Carrilho de. **A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade**. Tese de Doutorado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, 2004.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: Seminário nacional de pesquisa em educação especial. 6ª., 2011, São Carlos. **Anais [...]**. Nova Almeida/Serra-ES: UFES, UFRGS, UFSCar, 2011, p.1-16. CD-ROM.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.4, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAETANO, Eldimar de Souza. **Formação contínua e percursos de desenvolvimento profissional**: representações de professores do Ensino Fundamental no estado do Espírito Santo (Brasil). (Tese de Douramento em Educação), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. n.6. São Paulo, 1998. p. 9-28.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Editora, 2001.

FORMOSINHO, João. **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e acção docente. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. Educação e pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**. v. 31. n. 3, 2005.

GAMA, Natalina Maria Marques Cravo. **A Formação Contínua Docente Centrada na Escola**- Contributos para um desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Dissertação de Mestrado, Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

GONÇALVES, Lina Maria Alves. **Formação contínua de professores em contexto**. Mestrado nos Ensinos Básico e Secundário no Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física e Desporto nos Ensinos Básico e Secundário, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

GUIDINI, Sabrina. **O atendimento educacional especializado como ação pedagógica em educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

HERDEIRO, Rosalinda; Silva, Ana Maria. **Práticas reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes**. In.: **Anais (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos**. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis, 2008.

JESUS, Denise Meyrelles; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, jul./set. 2014.

KELCHTERMANS, Geert. O comprometimento profissional para além do contrato: autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

MESQUITA-PIRES, Cristina. Desenvolvimento profissional de professores: uma concepção para além do conceito de formação. In.: **Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, 2011.

NÓVOA, António Sampaio da. **Professores: profissão – formação contínua – associativismo**. In: Estudo da História. Boletim n. 12, 1992.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RAMOS, Elbo Lacerda; SIMONI, Gizelda Costa da Silva. Docência: valorização profissional e identidade coletiva. In.: NOVAES, G. S.; CICILLINI, G. A (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2010, p. 103-128.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento**

profissional de professores: contextos e perspectivas. Edições Pedagogo: Portugal, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Graça Margarida Medeiros Teixeira e. **Desenvolvimento Profissional de Professores Uma abordagem a partir da construção, desenvolvimento e avaliação do currículo.** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra , Coimbra, 2003.

SERRAZINA, Lourdes. Desenvolvimento Profissional de Professores: contributos para reflexão. In.: **IX Seminário de Investigação em Educação Matemática**, 1999.

VIEIRA, Alexandre Braga. **Currículo e educação especial:** As ações da escola a partir dos diálogos cotidianos. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

VIEIRA, Alexandre Braga; MARIANO, Clayde Aparecida; MARTINS, Conceição Aparecida. Professores da Educação Especial e cuidadores: atravessamentos da política de formação continuada. In: TEZZARI, Mauren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Docência e inclusão escolar:** percurso de formação e de pesquisa. Marília-SP: ABPEE, p.43-60. 2020.