unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara - SP

RENATA DA SILVA REGO BATISTA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

ARARAQUARA – S.P.
2016

RENATA DA SILVA REGO BATISTA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientadora: Profª. Drª. Claudia Regina Mosca Giroto

ARARAQUARA – S.P

2016

Batista, Renata
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO / Renata Batista – 2016
82 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Atendimento Educacional Especializado. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RENATA DA SILVA REGO BATISTA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- UNESP, Campus de Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª. Drª. Claudia Regina Mosca Giroto
UNESP – ARARAQUARA

Membro Titular: Profª Drª. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
UNESP – ARARAQUARA

Membro Titular: Profª. Drª. Rosimar Bortolini Poker
UNESP – MARÍLIA

Suplente: Profª. Drª Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
UNESP – MARÍLIA

Suplente: Profª. Drª. Ana Paula de Oliveira Santana
UFSC - FLORIANÓPOLIS

Data da defesa: 06/12/2016
Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus filhos, Leonardo e Henrique.

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, pela graça de permitir a realização de mais esta etapa de minha vida acadêmica.

Aos meus pais, Jaime (*in memorian*) e Neuza, pelo amor que sempre me transmitiram e pelo esforço que fizeram para me oferecer a melhor educação.

A toda minha família, por terem sempre me apoiado e incentivado, cada um à sua maneira.

Aos meus filhos Leonardo e Henrique, minha maior riqueza, por se alegrarem comigo a cada conquista.

Ao pai carinhoso, Valter, por ter me apoiado e ter estado sempre presente junto aos nossos filhos, colaborando de forma fundamental para suprir minhas ausências.

À minha orientadora, Profª. Drª. Claudia Regina Mosca Giroto, pela confiança, pelos ensinamentos e pela paciência.

Aos colegas de Mestrado, pelos momentos de aprendizado compartilhados, especialmente à Joice, uma pessoa especial, que tornou-se uma grande amiga, com quem eu dividi angústias e alegrias e aprendi muito além de questões acadêmicas.

Aos meus amigos, colegas de trabalho e ex-professores, que torceram por mim.

Aos participantes desse estudo, pela contribuição e disponibilidade.

Ao programa de pós-graduação da UNESP- FCLAR, aos componentes da banca e a todos os professores que fizeram parte desse caminhar e de alguma forma contribuíram para que eu pudesse alcançar esse objetivo tão almejado.

À minha irmã Neiva, que foi a principal incentivadora para que eu ingressasse no programa de mestrado e por tudo que sempre representou em minha vida... Por ter me acolhido desde pequena e nunca desistido de me ajudar, aconselhar e amar. Por não ter permitido que eu desistisse dos meus objetivos e por me reerguer nas horas mais difíceis, quando eu pensei que não fosse superar.
Agradeço a Deus pelo presente de ter você como minha irmã.
Obrigada pelo seu amor incondicional.

“Quando perdemos o direito de ser diferentes, perdemos o privilégio de sermos livres”

autor anônimo

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo e identificar qual é a percepção do especialista acerca desse atendimento. Fundamenta-se teoricamente, em estudos sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sobre o AEE, bem como nos documentos oficiais que regem a Educação Inclusiva no Brasil e no referido município. Sob uma abordagem qualitativa, de cunho interpretativista, o presente estudo foi empreendido em duas etapas: pesquisa documental, a partir da análise do Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto (PME-RP); e pesquisa de campo, que compreendeu a aplicação de questionário aberto, junto a quatro professores especialistas, atuantes em salas de recursos multifuncionais (SRM). Em relação à análise documental, a pesquisa revelou a ausência de um documento próprio na esfera municipal que normatize o AEE e que o documento analisado, o PME-RP, retrata poucos elementos sobre a estruturação e organização desse serviço. A pesquisa de campo demonstrou que os professores especialistas apresentam uma visão positiva sobre os serviços desenvolvidos no AEE em relação ao público alvo atendido e aos recursos pedagógicos, porém há carência de recursos humanos de apoio multiprofissional. A formação docente está de acordo com os pressupostos legais e há um compromisso do corpo docente e da comunidade escolar na dinâmica da Educação Especial, além de esforços por parte do poder público municipal. Conclui-se que o funcionamento e a estrutura do AEE oferecida pelo município superam em qualidade e eficiência orientações apontadas no PME-RP.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

This research aims to describe and to analyze the Special Education Services offered in the early years of elementary school in Ribeirão Preto – a city in São Paulo state – and identify how special education teachers perceive such service.
It is based theoretically in studies on Inclusive Education in Brazil, Special Education Services, Brazilian educational documents concerning to Inclusive Education in Brazil and Ribeirão Preto. This study was carried on under a qualitative interpretive approach and was undertaken in two stages: documentary analysis, focusing on Ribeirão Preto's Education Plan; and field research, which included the application of an open ended questionnaire to 4 special education teachers who work in cross-functional resource rooms. As regards the documentary analysis, it was developed the main theme Organization and Special Education at Ribeirão Preto's Educational Plan. From the analysis of the responses received to the questionnaire it was developed the main theme "The Special Education Services in the view of the special education teachers". The findings of this research point that in Special Education Services is efficient in Ribeirão Preto with respect to the target group and learning resources, but there is a lack a supporting cross-functional team. Teacher training mets the legal requirements and there is a commitment of the teaching staff and the school community in the dynamics of Special Education, in addition to efforts by the municipal government. The operation and structure of the Special Education Services offered in Ribeirão Preto city go further the official documents guidelines, in quality and efficiency.

Keywords: *Inclusive Education. Special Needs Education. Special Education Services.*

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Perfil das professoras e respectivas instituições em que atuam 38

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Relação entre segmentos do PME-RP e as metas do PNE 45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAS	Centro de formação de profissionais da Educação e atendimento às pessoas com surdez
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PME-RP	Plano Municipal de Educação do Município de Ribeirão Preto
PNE	Plano Nacional da Educação
PNEE-EI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
SME-RP	Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	14
2	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	17
2.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	17
2.2	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE	21
2.3	CARACTERIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO	31
3	**PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**	35
3.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	35
3.2	MATERIAIS UTILIZADOS	36
3.3	PARTICIPANTES	36
3.4	PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS	38
3.4.1	**Elaboração do questionário**	38
3.5	PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	38
4	**APRESENTAÇÃO E DISCUSÃO DOS DADOS**	40
4.1	ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AEE NO PME-RP	40
4.2	O AEE NA PERSPECTIVA DO ESPECIALISTA	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS		61
REFERÊNCIAS		64
APÊNDICES		71
ANEXOS		78

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva constitui atualmente, um tema recorrente nos contextos político-educacionais brasileiros, dos quais emergem diversos e contínuos desafios e modos de repensar a escola e planejá-la para que se torne, efetivamente, aberta às diferenças.

Da busca por práticas educacionais que atendam às premissas de uma escola inclusiva, subjazem questões de diferentes áreas, tais como, a necessidade de um maior número de pesquisas e estudos especializados sobre o tema inclusão e seus desdobramentos; a necessidade de conscientização sobre o trabalho colaborativo de todos os indivíduos envolvidos no processo de educação, como forma de transformação das relações, metodologias e estratégias na composição de um projeto político pedagógico que abarque as interfaces da Educação Inclusiva.

A escolha do tema deste estudo originou-se das reflexões da pesquisadora sobre o contexto acima apresentado e de seus questionamentos à conjuntura atual da Educação Inclusiva, expressa constitucionalmente como dever do Estado. Tais reflexões justificam pessoalmente e profissionalmente o desenvolvimento deste estudo.

Graduada em Pedagogia com ênfase em Deficiência da Audiocomunicação, atuou por 10 anos em Classe Especial e Sala de Recursos para Deficientes Auditivos. Há 14 anos, a pesquisadora atua como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil na prefeitura municipal de Ribeirão Preto. Nessa trajetória participou da implementação do processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial em salas do ensino regular das escolas municipais e estaduais. Experienciou e testemunhou manifestações de dúvida e desorientação em relação a diferentes aspectos desse processo.

O processo de Inclusão aconteceu de forma relativamente rápida e pré- estabelecida, não permitindo uma compreensão global acerca das questões legais, contextuais e filosóficas que geraram a obrigatoriedade da Inclusão dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Dessa forma, muitos dos envolvidos consideraram tal mudança como uma imposição.

Na oportunidade da desativação das classes especiais sentiu-se falta de um trabalho mais efetivo de conscientização, esclarecimentos e orientação aos professores do ensino regular, que até o momento tinham pouco conhecimento sobre o universo inclusivo e pouca experiência prática junto aos alunos com NEE. Essa situação gerou resistência por parte

desses docentes e consequentemente, mal-estar aos alunos das classes especiais e seus familiares.

Era comum presenciar situações em que os professores do ensino regular procurassem se eximir da responsabilidade pelos alunos de Inclusão, alegando não terem formação adequada para lidar com tais especificidades ou não terem optado por atuar na Educação Especial. Alguns deles demonstravam ter a ideia de que o aluno com NEE estaria inserido na sala do ensino regular apenas para socialização e não manifestavam nenhum tipo de interesse em buscar conhecimentos que contribuíssem para lidar com essa nova realidade. A partir da Educação Inclusiva, ocorre uma transformação no papel da Educação Especial e o professor do AEE, que antes acompanhava um mesmo grupo de alunos, cotidianamente e em período completo, passa a exercer uma nova função. Tal função compreende, dentre outros aspectos, a necessidade de estabelecer uma relação colaborativa com os professores do ensino regular e familiares dos alunos; e de proporcionar recursos específicos e adaptações pedagógicas aos alunos, em períodos determinados, a fim de que possam desenvolver melhores condições de aproveitamento e autonomia no ensino regular. No entanto, essa nova função do professor do AEE não ficou suficientemente clara ao grupo escolar.

Esse contexto gerou bastante dificuldade por parte dos alunos de classes especiais em aceitar a mudança nas suas rotinas. No início, alguns alunos começaram a demonstrar comportamentos de agressividade, desinteresse pelos estudos e apatia, recorrendo com muita frequência aos antigos professores, agora atuantes nas SRM.

Tais experiências trazidas para o âmbito acadêmico-social motivaram a pesquisadora a buscar melhor compreensão do contexto inclusivo, no que tange ao AEE da Educação Especial.

Assim, ao ingressar no programa de mestrado em Educação Escolar, o construto Inclusão e as questões que subjazem a este tema foi adotado como objeto de estudo.

Os documentos que norteiam a Educação Inclusiva, no Brasil, objetivam garantir o direito de todo cidadão – com ou sem deficiência – a frequentar a escola. Contudo, apesar dos avanços flagrantes das últimas décadas, existe ainda, muito a ser feito: faltam investimentos na adaptação e adequação da estrutura física; na formação de professores e gestores; na qualificação do ambiente escolar como um todo, que prime pelo desenvolvimento da percepção às diferenças e às possibilidades das pessoas com deficiência.

Tal lacuna incitou na pesquisadora o desejo de desenvolver este trabalho, cujo objetivo é descrever e analisar o AEE no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em

Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo e identificar qual é a percepção do especialista acerca desse atendimento. Para tanto este estudo buscou responder as seguintes questões de pesquisa:

- como o município organiza o AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
- na visão do professor especialista, em que medida o apoio oferecido por meio do AEE contribui com o desenvolvimento do aluno inserido nesse contexto?

Para responder a tais questões, esta pesquisa orientou-se por um paradigma qualitativo e foi organizada a partir de discussões epistêmicas sobre Educação Inclusiva com foco no AEE, oferecido no contexto dos anos iniciais do município de Ribeirão Preto, estado de São Paulo.

Subsequentemente à primeira seção, que apresenta os objetivos e justificativa da pesquisa, a seção 2, Fundamentação teórica, discorre sobre a Educação Inclusiva no Brasil e sobre o AEE e traz apontamentos com base nos documentos oficiais que regem a Educação Inclusiva no Brasil e no município em que a pesquisa foi realizada (BRASIL, 2008C; 2009; 2011; 2014; RIBEIRÃO PRETO, 2015)[1].

Na seção 3, Procedimentos Metodológicos, é apresentado o contexto de pesquisa, os materiais utilizados para a geração dos dados, a saber: questionários aplicados a quatro professores especialistas que atuam em SRM; e os procedimentos de coleta e interpretação dos dados – a análise documental (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e a análise de conteúdo por categorias (BARDIN, 1994; FRANCO, 2003).

A seção 4, Apresentação e Discussão dos Dados, compreende duas subseções que correspondem aos eixos temáticos que emergiram da análise dos dados. A primeira traz os resultados da análise documental do Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto (PME-RP). A segunda subseção traz os resultados da análise dos questionários.

Nas considerações finais, são apresentados os achados da pesquisa, bem como, apontadas sugestões para o desenvolvimento de trabalhos futuros.

[1] Como referência deste trabalho, fez-se a opção pelo ano de 2015, devido à seguinte circunstância: o Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto foi elaborado na forma de documento base em Agosto de 2007 e encaminhado em Maio de 2008 ao Executivo que, por sua vez, não o encaminhou ao legislativo. Por esse motivo, não houve continuidade no processo para a tramitação da proposta na Câmara Municipal de Ribeirão Preto. O plano homologado foi disponibilizado no sítio eletrônico da Secretaria Municipal de Educação para consultas públicas, em qualquer tempo. A construção do Plano Municipal se iniciou por meio do Decreto nº 048, de 25 de março de 2015 e da Portaria nº 0254, de 26 de março de 2015, que nomeia os membros da Comissão Coordenadora desse processo. Em Junho de 2015, o Conselho Municipal da Educação recebeu, oficialmente, o Plano Municipal de Educação para apreciação e encaminhamento à Secretaria da Educação com o parecer dessa instituição. Compete à Secretaria tramitar o documento ao executivo do município que, por sua vez, após a avaliação final, deverá encaminhá-lo à Câmara Municipal que finalizará todo o processo de construção democrática desse Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para cumprir com os objetivos pretendidos e os questionamentos acima apresentados, este trabalho se desenvolve com base no aporte teórico descrito a seguir.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O percurso histórico da Educação Inclusiva no Brasil, antes de consolidar-se tal como é concebida nos dias atuais, foi marcado por dois períodos, segundo Mazzotta (1996):

O primeiro compreendeu os anos de 1854 a 1856 e caracterizou-se por iniciativas particulares isoladas, dentre as quais, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, criado pelo imperador D. Pedro II. Posteriormente, em 1890, esse instituto passou a ser denominado de Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, passou a se intitular Instituto Benjamin Constant.

Ainda neste primeiro período foi fundado, em 1857, também por D. Pedro II, o Instituto dos Surdos – Mudos. Atendendo à convocação do Imperador D. Pedro II, em 1882, a educação de pessoas com deficiências foi discutida pela primeira vez no Brasil, no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883.

Mazzotta (1996) aponta que quase cem anos depois da criação desses institutos, em 1950 já havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a pessoas com deficiência. Contudo, tal assistência enfatizava mais o caráter médico do que, propriamente, o educacional.

O segundo período caracterizado por Mazzotta (1996) se estendeu entre os anos de 1957 e 1993 e caracterizou-se por iniciativas oficiais de âmbito nacional, dentre as quais a criação de campanhas especificamente voltadas para as pessoas com deficiência, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão, em 1958, ambas instituídas pelo Governo Federal e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, instituída em 1960 com a influência de movimentos liderados pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

De acordo com Mazzotta (1996), a partir de 1960, a Educação Especial, no Brasil, passou por um crescimento significativo, não somente no atendimento de quadros patológicos

incorporados à Educação Especial, mas também no atendimento de pessoas cujas dificuldades eram decorrentes de processos sociais e de escolarização inadequados.

No final da década de 1970, um movimento de integração escolar que visava acabar com a segregação e favorecer as interações sociais entre os estudantes começou a trazer para as classes regulares muitos alunos com deficiência. Nos anos 80, esse movimento se intensificou, com o reconhecimento da classe especial na escola regular como o melhor ambiente pedagógico para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

O movimento de integração tinha como meta principal trazer todos para o interior da escola sem, contudo, questionar as políticas, organização das estruturas escolares regulares e especiais. A inclusão, movimento posterior ao movimento de integração, expandiu a concepção de que todo aluno não somente deve estar no interior da escola, como também deve socializar-se e conviver com todos os outros indivíduos envolvidos na educação, sejam eles com ou sem deficiências, funcionários, professores, pais e diretores (MANTOAN, 1994).

A história constitucional brasileira mostra que os direitos das pessoas com deficiência foram legalmente observados pela primeira vez em 1978, com a edição da Emenda n° 12/78 (BRASIL, 1978), que compreendia o direito à educação, assistência e reabilitação, proibição de discriminação e acessibilidade. A essa Emenda, seguiu-se a Carta Brasileira de 1988, a Constituição Federal, que manteve seus direitos e fixou atribuições executivo-legislativas a cada Estado, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais. Dessas atribuições, subjazem os sete artigos da Constituição[2] que concernem às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988).

Em 1999, por meio da Medida Provisória n° 1799-6/99 (BRASIL, 1999), foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) que, a partir de maio de 2003, passou a ser vinculado à Presidência da República (BRASIL, 2003),[3] por meio da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com o objetivo de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das políticas de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidas às pessoas com deficiência; e por meio da Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, mais tarde orientada pela Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.[4]

[2] Art. 7o, XXXI; Art. 23, II; Art. 24, XIV; Art. 37, VIII; Art. 203, IV e V; Art. 227, Parágrafo 1o, II e Parágrafo 2o e Art. 224 (BRASIL, 1988)

[3] Por meio da Lei nº10.683/2003 (BRASIL, 2003).

[4] Órgão de Assessoria da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Não obstante os documentos oficiais brasileiros, a influência das políticas públicas para a Educação Inclusiva foi determinada, principalmente, após a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), proferida durante a Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a elaboração e reorganização de políticas e sistemas educacionais para a inclusão social.

Segundo Mazzotta (1996), essa Declaração fomentou o conceito de Educação Inclusiva, ao considerar a inclusão de alunos com deficiência em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais e combate à discriminação física, social, emocional ou linguística. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), juntamente com a Declaração sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), constituem o grupo dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social.

Na perspectiva histórica descrita por Mazzotta (1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marcou o início do terceiro período da evolução da Educação Especial no Brasil até os dias atuais. Após a consolidação da Educação inclusiva em 1994, na Espanha, foi sancionada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) (BRASIL, 1996), fundamentada no princípio do direito universal à educação para todos. O artigo 58° da LDB relata: "[...] Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais". Essa orientação, também expressa no Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010), Lei nº 10.172/01 (BRASIL, 2001b), garante, legalmente, aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o acesso e a permanência no sistema regular de ensino em todas as etapas e níveis.

Outros documentos seguiram-se a estes, tais como a Convenção de Guatemala de 1999 (UNESCO, 1999)[5], que acordou para a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência.

Em 2002, são propostas: Lei nº 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (BRASIL, 2002a); a Portaria nº 2.678/02 (BRASIL, 2002b), que dispõe sobre diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino e seu uso em todo o território nacional e a Resolução nº 1/2002 (BRASIL, 2002c), a qual define que os currículos das instituições de ensino superior devem prever conhecimentos para o atendimento aos alunos com NEE.

[5] Promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001 (BRASIL, 2001a).

Em 2004, o Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004a)[6] implementa o Programa Brasil Acessível, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e a Procuradoria Federal dos Direitos Humanos apresenta a Cartilha do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2004b), documento no qual os aspectos do Direito Educacional são considerados à luz do Direito Constitucional, estabelecendo o acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.

No ano seguinte, o Programa Educação Inclusiva: direito a Diversidade (BRASIL, 2005, pp. 9-10), teve como objetivo orientar os dirigentes estaduais e municipais no que se refere à disseminação e continuidade da "[...] política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação do Programa [...] nos municípios brasileiros".

Em 2007, foram apresentados o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007b) que objetivou conjuntamente pela União, estados e municípios, melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos, priorizando a Educação Básica e incluindo ações de combate a problemas sociais; o Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a) que dispõe sobre a Implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, em regime de colaboração entre municípios, Distrito Federal, Estados e a participação das famílias e da comunidade, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica.

Em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008c), que garante a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Na transição entre a primeira e a segunda década do século XXI, consecutivamente em 2009 e 2011, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) instituiu as diretrizes operacionais para a oferta do AEE na educação básica e o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) estabeleceu determinações legais para a Educação Especial e o AEE.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) apresentou estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.

[6] Regulamenta as leis nº 10.048/00 (BRASIL, 2000a) e nº 10.098/00 (BRASIL, 2000b).

Na perspectiva de todos esses documentos, a Educação Inclusiva tornou-se, pois, uma oportunidade e um catalisador para a construção de um sistema democrático melhor e mais humano (MANTOAN, 1994).

Contudo, conforme apontam Oliveira e Poker (2003), embora alguns avanços possam ser observados no delineamento de ações político-educacionais e propostas pedagógicas para a Educação Inclusiva, não raramente, essas ações limitam-se à inserção dos alunos com deficiência no interior das classes comuns, o que compromete a efetivação das orientações teóricas e legislativas da Educação Inclusiva.

Para que a Educação Inclusiva se legitime nas escolas brasileiras, é imprescindível, segundo Giroto *et al.* (2012, p. 16) que as propostas de Inclusão Educacional possam ir

> [...] muito além da garantia do direito de todos os alunos frequentarem as salas regulares de ensino, [contemplando], também, a adequada formação profissional de professores do ensino regular e do AEE, que perpassa pelo empoderamento de conhecimentos metodológicos que possibilitam compreender e lidar com as diferenças presentes no contexto escolar [e prevendo] mudanças atitudinais por parte de professores, gestores e demais profissionais que atuam na escola bem como a articulação com as mais diferentes instâncias envolvidas na efetivação da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de que os sistemas de ensino ofereçam condições adequadas não somente para o acesso e permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, mas, principalmente, para o desenvolvimento pleno desse aluno como cidadão autônomo e emancipado, por meio de uma educação de qualidade.

2.2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE

O AEE se caracteriza como suporte ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial (alunos com deficiências; transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação), oferecido nas SRM, com caráter transversal, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. A finalidade desse atendimento é

> [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento

> complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008c, p. 10).

Tais finalidades evidenciam a importância do AEE, haja vista suas especificidades pedagógicas e de acessibilidade. Esse atendimento tem oferta obrigatória nos sistemas de ensino, no contra turno da classe comum, na própria escola ou em centro especializado, de forma complementar/suplementar e não substitutiva ao ensino comum. O aluno passa a ter acesso ao currículo, como garantia de sua aprendizagem.

A maneira como se configura o AEE, atualmente, pode ser explicada pela forma como esse atendimento foi se construindo no Brasil.

Após o século XVIII, durante o qual as deficiências eram relacionadas ao misticismo e ocultismo, surgiram no século XIX, no Brasil, os primeiros atendimentos educacionais aos deficientes, então pautados numa concepção clínico-terapêutica (MAZZOTTA, 1996) e configurando um paradigma de institucionalização (MENDES, 2006).

Nesse período, iniciativas paralelas eram promovidas principalmente por familiares ou pessoas envolvidas com a questão da deficiência. Assim, o atendimento ao deficiente foi se estabelecendo apartado da educação regular, constituindo-se

> [...] como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (KASSAR, 2011, p. 62).

Esse distanciamento do ensino regular, também observado por Meletti e Bueno (2011), legitimou as instituições especiais como esfera educacional mais adequada para o atendimento dos alunos com deficiência.

Já no século XX, na década de 1970, sob a influência da proposta de normalização escandinava – que advogava pela adequação da pessoa com deficiência à sociedade – e do movimento de *mainstreaming* americano – que buscava integrar a pessoa com deficiência ao sistema tradicional – o Brasil começou a organizar serviços públicos de atendimento especializado em classes especiais dentro das escolas regulares (MINAS GERAIS, 2006).

A expressão AEE, utilizada pela primeira vez, oficialmente, na década de 1980, na portaria n° 69/1986, do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 1986), sob a influência das discussões emergentes dos encontros

internacionais da área, só evoluiu para proposta institucional no decurso dos anos 1990. Tais discussões refletiram-se nos apontamentos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), na LDB n° 9394/96 (BRASIL, 1996), das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c), dentre outros documentos normativos, diretivos e orientadores.

Assim, a inclusão assumiu, no início do século XXI, um caráter democrático, no qual a escola constituía o contexto em que a prática pedagógica precisava estar estruturada de modo a contemplar a necessidade de todos, igualitariamente.

Com o objetivo de garantir que a inclusão do aluno com deficiência no sistema regular de ensino caucionasse o seu direito como cidadão e reforçasse a igualdade de oportunidades educacionais, foram dispostas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) determinando que o atendimento aos alunos com necessidades especiais deveria ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica.

Essas Diretrizes cunharam a terminologia "alunos com necessidades especiais", concebendo-os como todo aluno que apresente dificuldades de aprendizagem, ligadas ou não a questões orgânicas.

Segundo esse documento, a proposta pedagógica da Educação Especial deveria assegurar o oferecimento de recursos e serviços educacionais especiais de forma a apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns, com o objetivo de garantir e promover a educação escolar e as potencialidades dos alunos com NEE. Também responsabilizava os Estados e municípios a organizar, nas Secretarias de Educação, um setor responsável pelas questões da Educação Especial no interior das escolas de Educação Básica.

Para tanto, fazia-se imprescindível um contexto escolar que reunisse professores especialistas capacitados que, em cooperação com os professores das classes regulares, pudessem atender os alunos com deficiências em salas de apoio ou recursos, equipadas com materiais didático-pedagógicos adequados às diferentes NEE dos alunos, além de uma adaptação curricular que observasse as diferentes capacidades e interesses desses alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001c) trouxeram, juntamente com seus avanços, alguns conflitos e polêmicas acerca desse novo paradigma educacional que apontava para uma nova configuração da organização do sistema e do pensamento pedagógico.

Da proposta de uma escola para todos emergiram questões sobre como construir contextos educacionais capazes de revogar o modelo educacional homogêneo então vigente – individual, competitivo e excludente – e instaurar o modelo humanizador, socializador e sem discriminações. Além disso, essas Diretrizes que, com caráter de lei, regulamentaram os artigos da LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996) que já consideravam a Educação Especial como modalidade educacional e o atendimento especializado aos alunos com necessidades especiais desde a Educação Infantil na rede pública e que determinava o atendimento especializado preferencialmente na rede regular, dispuseram que os alunos da Educação Especial poderiam, extraordinariamente, ser atendidos em classes e escolas especiais. Dessa forma, as Diretrizes (BRASIL, 2001c) apontaram mudanças, mas conservaram o caráter integrador e segregador.

Nesse viés de pensamento, foi proposta, em 2007, a PNEE-EI (BRASIL, 2008c), trazendo novas concepções à atuação da Educação Especial no sistema de ensino brasileiro. Este documento considerava que

> [...] o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação [tendo como objetivo] o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008c, pp. 1-8).

A Educação Especial passou a ser considerada como campo de conhecimento e assumiu caráter complementar e suplementar e não mais substitutivo ao ensino regular. Tal mudança gerou a obrigatoriedade de frequência do público-alvo no ensino regular e, consequentemente, a desativação em massa das classes especiais, que foram substituídas por SRM.

A PNEE-EI redefiniu o público-alvo da Educação Especial, como "[...] as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. No caso dos transtornos funcionais específicos, a proposta era que a Educação Especial

atuasse de forma articulada ao ensino comum" (BRASIL, 2008c, p. 9) e ampliasse a oferta de atendimento para o Ensino Superior.

A realização do AEE ficou, assim, sob a responsabilidade da Educação Especial, bem como a disponibilização dos serviços e recursos desse atendimento e orientação dos alunos e professores quanto à sua utilização. Tais procedimentos encontraram respaldo no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), que incorporou o Programa de Implantação de SRM, no Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), que dispôs sobre o AEE e discorreu sobre seu objetivo de complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela. Apontou, em seu parágrafo 1º, a SRM como sendo "[...] ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado".

Posteriormente, tal decreto foi substituído pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que, além de definir como função da Educação Especial, garantiu os serviços de AEE e explicitou o conteúdo e o caráter de tais serviços, chamando a atenção para a necessidade de se oferecer atividades diferenciadas em relação ao ensino regular.

Giroto (2013, pp. 48-49), ao comentar a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), apontou que, o AEE, para cumprir com seu pressuposto de contemplar os alunos com deficiência, os alunos com transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em turno inverso ao frequentado no turno regular, "[...] deve integrar o Projeto Político Pedagógico da Escola, em consonância com as propostas pedagógicas adotadas no ensino regular, além de fomentar parcerias com o serviço de saúde e assistência social", haja vista seu caráter de transversalidade e suporte em todos os níveis educacionais.

Além disso, continua Giroto (2013, p.49), referenciando-se ao Decreto 7.611/11 (BRASIL, 2011)

> [...] AEE deve prever, além da sala de recurso multifuncional [...] a elaboração de um plano de AEE que contemple a identificação das necessidades educacionais específicas de seu público alvo, a definição de atividades pedagógicas e recursos que atendam tais especificidades e a definição de um cronograma de atendimento, bem como condiciona a matrícula em tal serviço às seguintes condições:
> a) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais da mesma escola pública; b) matrícula em classe comum e em sala de recursos multifuncionais de outra escola pública; c) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituição de Educação Especial pública; d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Contudo, a não observação de alguns desses pressupostos, constitui a realidade flagrante em diversos contextos educacionais brasileiros, revelando, na prática, que a SRM muitas vezes pode configurar-se como um serviço que acumula a maior parte das funções de apoio à Educação Especial.

Considerada como uma referência no cenário da Educação Especial atualmente, a dimensão multifuncional dessas salas pode ser pensada para além da pluralidade e das especificidades dos sujeitos que lá são atendidos, considerando que exista

> [...] uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede, [tais como o] acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos (BAPTISTA, 2011, p.71).

Baptista (2011) ressaltou que é necessário um olhar para a SRM que contemple não apenas sua dimensão física, mas vislumbre, principalmente, sua dimensão institucional necessariamente respaldada pelo profissional que a representa: o educador especializado. Esse papel atribuído ao professor especialista, no qual centram-se as demandas e responsabilidades, pode explicar a forma equivocada como, muitas vezes, a Educação Inclusiva é entendida atualmente, como algo centrado no professor do AEE, o que contraria sua proposta integradora.

É mister que o funcionamento efetivo do AEE esteja articulado à prática docente do professor especialista responsável pelas SRM, contudo, não é dele, sozinho, a responsabilidade dessa eficiência. Faz-se necessário que toda a escola reconheça que a trajetória escolar do aluno com deficiência perpassa as diferentes possibilidades de encaminhamentos, de avaliações, de organização do tempo e da infraestrutura escolar entre outros aspectos que demandam a participação de todos.

Ropoli *et al.* (2010, p. 10) ressaltam que, para

> [...] atender a todos e atender melhor, a escola atual tem de mudar, e a tarefa de mudar a escola exige trabalho em muitas frentes. Cada escola, ao abraçar esse trabalho, terá de encontrar soluções próprias para os seus problemas. As mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitadas no seu Projeto Político Pedagógico – PPP e vividas a partir de uma gestão democrática.

Entretanto, para o sucesso das ações envolvidas no processo de Educação Inclusiva, a formação adequada do professor especialista constitui um elemento fundamental.

Para Fávero (2009) esse desafio consiste na ressignificação da concepção do educador acerca do processo educativo como contextos criados e desenvolvidos não apenas para a transmissão de conteúdos, mas, principalmente, como contextos que oportunizem a interação crítica entre sujeitos singulares.

Nessa perspectiva, o professor precisa ser "[...] produtor do seu próprio saber" e ter habilidade para "[...] potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes" (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 12).

Para tanto, a formação do professor deve configurar-se de forma multifacetada, articulando saberes oriundos de sua formação profissional, acadêmica ou institucional, e saberes desenvolvidos em sua prática diária e por meio de suas relações sociais.

A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 25) afirmou que a formação do professor para trabalhar em um contexto inclusivo deve contar não apenas com

> [...] acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. […] Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

Pimentel (2012, p. 140) atentou para a necessidade de uma formação de professores que contemple tais aspectos, de forma a garantir a inclusão escolar efetiva de alunos com deficiências, pois, segundo o autor, a inexistência desse tipo de formação "[...] gera o fenômeno da pseudo-inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender".

Visando atender a tais demandas, foi apresentada, no Brasil, a Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002c), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de Licenciatura. Essas diretrizes consideram a imprescindibilidade das instâncias formadoras em oferecer, além dos conhecimentos necessários para a área, oportunidades para que os profissionais problematizem esses conhecimentos, buscando, principalmente, alternativas e possibilidades para eventos de seu cotidiano profissional.

Esse documento apontou competências necessárias à formação do professor, como aquela relacionada ao ensino no que diz respeito ao processo de aprendizagem do aluno e que deve envolver a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação, metodologias e materiais e elaboração de projetos para o desenvolvimento de conteúdos curriculares; a competência de pesquisa, direcionada ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas investigativas; e a sociocultural, direcionada à constituição de ações de apoio à diversidade, ao desenvolvimento de práticas de enriquecimento cultural, colaboração e trabalho em equipe.

No viés das orientações da Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002c) foi criado o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que incluiu a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como disciplina curricular obrigatória para todos os cursos de Licenciatura, nos cursos de formação para professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia. Ainda, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006a), extinguiram a habilitação em Educação Especial e as demais habilitações vinculadas ao curso de Pedagogia.

Dessa forma, os conteúdos da área de Educação Especial que eram abordados de forma aprofundada conforme cada habilitação tiveram alguns aspectos incorporados na grade curricular dos cursos de Pedagogia, porém abordados de maneira elementar.

Os demais conteúdos específicos passaram a ser abordados nos cursos de especialização (*lato sensu*). Cabe pois, a reflexão sobre esse novo modelo de formação exigida para atuar no AEE, considerando se os cursos de especialização conseguirão abarcar todos os conteúdos das habilitações, nas diferentes áreas de deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento.

Tal determinação, posteriormente reiterada pela Resolução nº 03/2007 (BRASIL, 2007c), assim se apresentou

> [...] a partir das novas Diretrizes Nacionais Curriculares constitui-se em licenciatura que tem como eixo central a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. [...] De outra parte, os sistemas de ensino estão a requerer profissionais que já tenham experiência docente geral prévia e se capacitem para as funções de coordenação pedagógica de projetos de Educação Inclusiva, assim como para o atendimento complementar ou de base aos escolares com necessidades educacionais especiais. Para esses casos, é mais razoável que esta capacitação se dê em nível de pós-graduação.

Atualmente, a atuação do professor na sala de recurso multifuncional (SRM) para a oferta do AEE está definida na Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), em seu artigo 12°. Tal Resolução regulamenta as orientações da PNEE-EI (BRASIL, 2008c) que dispõe que esse profissional "[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial" e aponta suas responsabilidades

> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – organizar o tipo e o nº de atendimentos aos alunos nas salas de recursos multifuncionais;
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Essa normatização, que também confere ao Estado a reponsabilidade de garantir condições para uma formação especializada efetiva, revela seu caráter articulador entre a Educação Especial e o Ensino Regular, ao pressupor que o professor especialista tenha conhecimentos educacionais gerais que lhe permitam considerar o aluno para além de suas especificidades.

Tal aspecto evidenciou-se também no Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008a) que, ao definir pessoas com deficiência como "[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas", deslocou o foco da incapacidade pessoal para o contexto social.

O Decreto nº 186/2008 (BRASIL, 2008a) orientou que a atuação do professor especialista pressupõe conhecimentos específicos que o habilitem a elaborar planos de desenvolvimento educacional especializados capazes de atender demandas eventuais, como o ensino do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida

autônoma, da comunicação alternativa e/ou suplementar, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva, entre outros.

Os planos de desenvolvimento educacional especializados devem ainda, conjecturar dados acerca das condições educacionais e das possibilidades de ações pedagógicas, circunstância que favorece o desenvolvimento de práticas colaborativas, por meio da interação de professores especialistas e generalistas.

No entanto, conforme apontou Giroto (2013, p. 54)

> [...] surgem alguns questionamentos acerca da consonância entre o perfil de formação do especialista e as exigências do AEE e a própria concepção acerca do papel assumido por esse tipo de serviço na proposta educacional inclusiva. Pois, na medida em que se estabelece a matrícula do público-alvo da Educação Especial no ensino regular que, por um lado, revela avanços na abordagem sobre o enfrentamento das diferenças apresentadas pela diversidade de alunos presente na escola, se estipula o AEE, tal como se encontra regulamentada sua organização e funcionamento, como condição prioritária para o enfrentamento das necessidades educacionais desse público-alvo. Tal condição, por outro lado, evidencia o conflito estabelecido pela situação de se combater a homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem homogeneizando as formas de enfrentamento dessas diferenças.

Giroto (2013, p. 54) chamou a atenção para os recorrentes debates sobre a Educação Especial encontrar-se nessa condição, reduzida apenas ao AEE que, por sua vez, "[...] acaba por ser transformado em simples conjunto de equipamentos e recursos no qual se inclui o especialista, num processo de coisificação de sujeitos e princípios". Diferentemente, o AEE "[...] deveria ser concebido como instrumento de mediação, na qual esse profissional desempenha papel importante, uma vez que lhe cabe a gestão das questões da Educação Especial no contexto educacional inclusivo".

No ano de 2014 foi proposto o PNE (2014-2024), Lei nº 13.005, que trouxe avanços normativos na área da Educação Inclusiva e do AEE, observados na meta sobre a educação especial/ inclusiva que visa

> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema

> educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O PNE (BRASIL, 2014) estabelece estratégias para viabilizar o alcance de tal meta, sendo elas: financiamento; atendimento das crianças de 0 a 3 anos; condições de permanência; acesso; apoio, pesquisa e assessoria; espaço físico, materiais e transporte; Braille e educação bilíngue LIBRAS/ língua portuguesa; articulação pedagógica; beneficiários de programas de transferência de renda; pesquisa; continuidade do atendimento escolar; ampliação das equipes de profissionais; indicadores de qualidade; perfil; referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor; parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral; parcerias para a ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível; e parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade.

No âmbito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o AEE, enquanto instrumento de mediação, pressupõe ainda, maiores desafios, sobretudo pedagógicos, haja vista as características próprias dessa etapa, relacionadas principalmente à transição da Educação Infantil e à introdução do letramento.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PRETO

A Educação Básica no Brasil divide-se em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. O Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito nas escolas públicas, atende crianças a partir dos 6 anos de idade e tem como objetivo a formação básica do cidadão.

Tal objetivo, expresso no artigo 32º da LDB (BRASIL, 1996), pressupõe

> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O Ensino Fundamental brasileiro possui uma base curricular nacional comum que deve ser complementada por cada sistema de ensino de acordo com suas características

regionais e sociais. Para tanto, aponta no artigo 27º da LDB (BRASIL, 1996), as seguintes diretrizes

> I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
> II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
> III - orientação para o trabalho;
> IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

A matrícula das crianças é obrigatória aos seis anos de idade e constitui responsabilidade dos pais. Às escolas, cabe tornar público o período de matrícula.

O Ensino Fundamental é também orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), pelo PNE, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001b), pelo PNE, Lei nº 13.005, (BRASIL, 2014) e pelas legislações específicas de cada sistema de ensino.

Inicialmente previsto para desenvolver-se em oito anos (BRASIL, 1996), o Ensino Fundamental sofreu alteração em seus artigos 29º, 30º, 32º e 87º, por meio da Lei Ordinária 11.274 (BRASIL, 2006b), passando a durar 9 anos. Assim, passou a ser dividido em:

- Anos Iniciais – compreende do 1º ao 5º ano, com ingresso no 1º ano aos 6 anos de idade;
- Anos Finais – compreende do 6º ao 9º ano.

A ampliação do Ensino fundamental para nove anos (BRASIL, 2010); anos teve como objetivos:

- melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- estruturar um novo Ensino Fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando assim, maior nível de escolaridade;
- assegurar um maior número de anos na escola para as aprendizagens da alfabetização e do letramento.

Tal ampliação, em 2006, teve estabelecido o ano de 2010, como prazo para implementação de seus pressupostos pelos sistemas de ensino.

No município de Ribeirão Preto, foco desta pesquisa, o sistema educacional se coaduna com as orientações legais brasileiras[7] e está representado no PME-RP.

[7] As Diretrizes de Ensino do município mencionam os seguintes documentos: Brasil (1988; 1996; 2001c; 2006b; 2008c).

No sentido de atender as políticas para a educação nacional da Lei n° 11.274 (BRASIL, 2006b), a Secretaria Municipal da Educação de Ribeirão Preto (SME-RP), homologou pela Resolução nº 14, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 002/2006, que fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Municipal de Ensino.

Além desses documentos normatizadores, cada unidade escolar possui o seu Projeto Pedagógico, que é construído coletivamente com a participação efetiva da comunidade, além de Projetos Especiais com temas pertinentes à realidade de cada unidade.

Conforme o censo escolar de 2015 (IBGE, 2015), a rede municipal de ensino atende um total de 49.905 alunos, dentre os quais 21.950 são do Ensino Fundamental, distribuídos em 31 escolas.

Segundo o PME-RP, as escolas do Ensino Fundamental possuem em média, mais de 10 salas e mais de 300 alunos no total, cujas turmas possuem em média 27 alunos, predominantemente atendidos em tempo parcial, com média de 5 horas/aula diárias.

No tocante à Educação Especial, os serviços de apoio oferecidos na rede regular são o AEE, que funciona em 20 escolas de Ensino Fundamental; o acompanhamento por professores intérpretes de LIBRAS aos alunos surdos que frequentam o ensino regular; os professores de apoio permanente em escolas de ensino regular que tenham alunos com NEE e equipe de acompanhamento e orientação dos profissionais do ensino regular envolvidos com a Educação Especial.

Além disso, a Educação Municipal também conta com um Centro de Educação Especial de Ensino Fundamental que objetiva capacitar adolescentes e adultos com deficiência para a inserção no mercado formal de trabalho. Oferece o curso de Educação Profissional Básica que qualifica para auxiliar de técnicas agrícolas; auxiliar de arte culinária, oficina de lavar e guardar carros e monitor de artesanato.

Conta ainda com serviços de terapia ocupacional, serviço social, educação física, música e dança, saúde (odontologia, neurologia, psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia), parceiros e voluntários civis e empresariais.

A Educação Especial Municipal conta com um Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS) que, segundo o sítio eletrônico do município, é o primeiro serviço municipal dessa natureza no Brasil e o único do estado de São Paulo. O CAS foi criado em 2006, como resultado de uma parceria entre a SME-RP e o MEC/SEESP com o objetivo de implementar e promover a formação continuada dos

profissionais da educação para o atendimento às NEE, auxiliando assim, a utilização de recursos e tecnologias que favoreçam o desenvolvimento social, educacional e cultural dos alunos; valorizar a diversidade linguística dos surdos e surdos-cegos; difundir o uso da LIBRAS e dar suporte técnico e educacional para a implantação, organização e funcionamento dos serviços de produção de material bilíngue.

O CAS oferece Curso de LIBRAS em duas modalidades: específico para professores de diversas áreas de atuação; funcional para alunos ouvintes da rede municipal de ensino, além de oficina de LIBRAS para professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho [8] orienta-se pelo paradigma qualitativo de pesquisa. Seu cunho interpretativista justifica-se em sua preocupação central, que é o trabalho com "[...] um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1999, p. 21).

O contexto pesquisado, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise encontram-se descritos a seguir.

3.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O macrocontexto para a realização deste estudo compreende a área geográfica do município de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. Distante 310 km da capital do estado, São Paulo, a microrregião desse município possui uma população de 1.058.037 habitantes, abrigando 14 municípios. Constitui-se como a oitava microrregião mais populosa do Estado[9]. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é o sexto maior de todo o estado (em 645 municípios) e o oitavo de toda a região sudeste. A relevância desses dados justifica a opção pela realização da pesquisa no município de Ribeirão Preto.

O contato inicial com a SME-RP se deu com o objetivo de solicitar a autorização e encaminhamentos para a realização da pesquisa que pretendia incluir os 20 professores especialistas desse município. No entanto, a SME-RP, ao ser contatada por meio de ofício (Anexo 1), autorizou a realização da pesquisa em apenas 5 das 20 onde funcionam as SRM. Essas escolas foram previamente selecionadas pela própria SME-RP (Anexo 2), sob a alegação de que muitas outras pesquisas já estavam sendo desenvolvidas no mesmo contexto, o que poderia comprometer as ações rotineiras das escolas.

Após a autorização, foi iniciado o contato com os gestores dessas cinco escolas para apresentação dos propósitos da pesquisa e formalização do convite aos participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Essas visitas apresentaram algumas

[8] Esta pesquisa obedece à todos os pressupostos do Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp – Faculdade de Ciências e Letras – Campus Araraquara e da Plataforma Brasil, sob a autorização n° 45216815.6.0000.5400.

[9] Estimativa Populacional 2012 para 1º de julho de 2012. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (01 de julho de 2012). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2012/>. Acesso em 12 jan. 2015.

dificuldades, como desencontros e a necessidade de retornos, resistência e rejeição por parte de alguns convidados, não cumprimento de agendas combinadas, alegação de falta de tempo e, principalmente, receio de exposição por meio do instrumento de pesquisa inicialmente previsto, a entrevista.

Tal situação vai ao encontro do que relata Stake (1995, p. 57) sobre o fato de que grande parte da coleta de dados em contextos da área da Educação envolve, "no mínimo, uma pequena invasão de privacidade", o que leva o pesquisador a adentrar a vida real do participante, e assim, integrar os acontecimentos do mundo real às necessidades de seu plano de coleta de informações.

Frente a essa situação, fez-se a opção pela alteração do instrumento de coleta de dados, tendo sido feita a opção, então, pelo questionário. Das cinco escolas inicialmente apontadas pela SME-RP, quatro mantiveram a autorização e uma das escolas declinou, sob a alegação de falta de tempo do profissional responsável pela SMR para responder o questionário proposto. Um breve resumo sobre o perfil dessas escolas é apresentado, posteriormente, no Quadro 1 da subseção 3.3.

3.2 MATERIAIS UTILIZADOS

Foram utilizados os seguintes materiais: PME-RP, Ficha de Identificação, Questionário do Professor Especialista (Apêndices 1 e 2) e TCLE (Anexo 3).

3.3 PARTICIPANTES

Considerando as escolas nas quais foi autorizada a realização da pesquisa pela SME-RP, a amostra foi constituída por quatro professoras que atuam em SRM. Tais professoras assinaram o TCLE, com vistas a assegurar a participação voluntária na pesquisa, bem como para autorização de divulgação dos resultados em eventos e periódicos científicos.

O perfil das quatro professoras participantes, com idade entre 32 a 45 anos, obtido por meio da Ficha de Identificação (Apêndice 1) é apresentado no Quadro 1. Os participantes são representados pela letra P (professores), seguidos de numerais para garantir a privacidade dos mesmos e cumprir com que está expresso no TCLE. É apresentado também o perfil de cada escola em que atuam, respectivamente, correlacionado com a atuação na área de educação Especial:

Quadro 1 - Perfil das professoras e respectivas instituições em que atuam

PARTICIPANTE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	PÚBLICO DA SRM[10]
P1 43 anos	Licenciatura: Pedagogia com habilitação em deficiência física Especialização: Programa de Implantação de SRM - MEC	21 anos de atuação	Nível e modalidade de ensino: EF e EJA Turno: matutino, vespertino e noturno SRM: 1 Recursos pedagógicos disponíveis: biblioteca, sala de informática, SRM, Programa Mais Educação, lupa eletrônica, computador, materiais pedagógicos adaptados Adaptações para acessibilidade física: escola: portas mais largas, banheiro adaptado, rampas, barras, elevador e piso tátil	20 alunos Deficiência auditiva; Deficiência intelectual; Deficiência múltipla; Deficiência visual; Baixa visão; Surdez; Sindrômico
P2 32 anos	Licenciatura: Pedagogia Especialização: Programa de Implantação de SRM - MEC	7 anos de atuação	Nível e modalidade de ensino: EF Turno: matutino e vespertino SRM: 1 Recursos pedagógicos disponíveis: livros em Braile, máquinas braile, lupa eletrônica, bolas com guizo, globo terrestre em braile Adaptações para acessibilidade física: portas mais largas, banheiro adaptado, rampas, barras	18 alunos Deficiência Visual parcial e total; Deficiência múltipla; Paralisia cerebral.
P3 35 anos	Licenciatura: Pedagogia Especialização: Programa de Implantação de SRM - MEC	8 anos de atuação	Nível e modalidade de ensino: EF Turno: matutino e vespertino SRM: 1 Recursos pedagógicos disponíveis: jogos pedagógicos, alfabeto- móvel, computador, lupa eletrônica, globo terrestre Braile. Adaptações para acessibilidade física: portas mais largas, banheiro adaptado, rampas, barras	15 alunos Deficiência auditiva; Deficiência intelectual; Deficiência visual; Baixa visão;
P4 38 anos	Licenciatura: Pedagogia Especialização: Programa de Implantação de SRM – MEC; Educação Inclusiva; Altas habilidades;LIBRAS; Ética, valores e cidadania na escola.	1 ano de atuação	Nível e modalidade de ensino: EF Turno: matutino e vespertino SRM: 1 Recursos pedagógicos disponíveis: computador, jogos pedagógicos, materiais escolares adaptados, alfabetos móveis, lupa eletrônica. Adaptações para acessibilidade física: portas mais largas, banheiro adaptado, rampas, elevador.	10 alunos Deficiência intelectual; Deficiência múltipla;

Fonte: Dados da pesquisa.

[10] Terminologias utilizadas pelos professores entrevistados

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Frente aos aspectos que determinaram o contexto da presente pesquisa, a coleta de dados se deu por meio da utilização de questionário (Apêndice 2), por sua praticidade e polivalência, ou seja, pela possibilidade de se realizar os registros em diferentes momentos e locais e pela possibilidade de se elaborar questões que possam direcionar o conhecimento necessário à clareza do assunto investigado (GUIMARAES; VILELA, 2006).

3.4.1 Elaboração do questionário

O questionário foi elaborado com perguntas abertas e fechadas com alternativas, pressupondo um número ilimitado e imprevisível de respostas (GUIMARAES; VILELA, 2006). Abordou questões sobre a formação dos participantes, a concepção desses profissionais a respeito de Inclusão e Educação Inclusiva, as contribuições do AEE para o aluno, o desenvolvimento do trabalho desses especialistas, os critérios para identificação e encaminhamento dos alunos para a SRM e os recursos e estrutura física das escolas.

Primeiramente foram elaborados pré-testes e aplicados a dois colegas voluntários, com vivências semelhantes às dos participantes, ou seja, professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que não fizeram parte da amostra aqui considerada, com o objetivo de examinar aspectos relacionados à inteligibilidade e razoabilidade de tempo de resposta, bem como proceder aos ajustes necessários identificados. Uma vez realizados esses ajustes, a versão final do questionário foi utilizada com os participantes para a obtenção dos dados então pretendidos. O questionário foi aplicado presencialmente, nas escolas de atuação dos participantes, nos horários por eles disponibilizados. O preenchimento ocorreu em sessões únicas e individuais, com duração aproximada de uma hora e sem interferências. Por ocasião da aplicação dos questionários, os participantes preencheram a Ficha de Identificação (Apêndice 1) com informações sobre idade, formação inicial e continuada, tempo de experiência no magistério, na gestão ou na regência de SRM, bem como o TCLE (Anexo 3).

3.5 PROCEDIMENTOS DE INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Na perspectiva do paradigma qualitativo de pesquisa, a investigação científica é uma atividade subjetiva "[...] entendida como um modo particular de organizar a experiência

humana por meio do discurso, sendo, portanto, uma construção social" (MOITA LOPES, 1994 p. 333).

Assim, os dados não são objetivos ou resultam de um método científico unificado, comum a qualquer ciência e sim, de um processo no qual são utilizadas técnicas e procedimentos que são flexibilizados em função da investigação feita, segundo critérios de interpretação do pesquisador com relação ao contexto social em que são gerados.

Para a análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) foi considerado o PME-RP (RIBEIRÃO PRETO, 2015). Segundo Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica de pesquisa valiosa que permite a identificação de informações factuais, em documentos válidos e autênticos, tendo como base questões a priori.

Dessa forma, após a leitura do PME-RP foram realizados recortes de trechos que subsidiaram a eleição do eixo temático considerado para a discussão, a saber:

- Eixo 1 – Organização e funcionamento do AEE no PME – refere-se aos aspectos contemplados acerca da legislação que gerou a elaboração do PME e ao diagnóstico do AEE apresentado nesse documento.

Para a pesquisa de campo foi conduzida uma análise de conteúdo, subsidiada pelos pressupostos apresentados por Bardin (1994) e Franco (2003).

Franco (2003, p.12) afirma que "[...] a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça". Esse tipo de análise entende que o sentido das "[...] palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam" não existindo em si mesmas, e sim, determinadas pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual são produzidas (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo desenvolvida teve como foco o Questionário, cuja leitura possibilitou o recorte de trechos das respostas que colaboraram para a eleição do seguinte eixo temático:

- Eixo 2 – O AEE na perspectiva do especialista – discorre sobre as concepções desses profissionais acerca das terminologias utilizadas no contexto inclusivo educacional; o trabalho no AEE e o papel do professor; a formação docente; e as contribuições do AEE e da SRM para o aluno.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 A ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO AEE NO PME-RP

Esta subseção apresenta o eixo temático que emergiu da interpretação do PME-RP e refere-se aos aspectos contemplados acerca da legislação que gerou sua elaboração e ao diagnóstico do AEE apresentado nesse documento.

O PME-RP tem as bases de sua elaboração provenientes de um documento de esfera nacional, o PNE (BRASIL, 2014). O PNE é fruto de antigos ideais que surgiram em 1932, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, proposto por um grupo de educadores, por meio do artigo nº 150 da Constituição de 16 de julho de 1934 (BRASIL, 1934). O PME-RP chama a atenção para o processo histórico percorrido antes que o PNE fosse efetivamente constituído.

Primeiramente, aponta que as Constituições de 1937 (BRASIL, 1937; 1946) não previram o PNE e que este, somente em 1961, por meio da Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), foi apontado para elaboração pelo Conselho Federal de Educação. Em 1967 retomou a obrigatoriedade do PNE, e a competência para sua elaboração deixou de ser do órgão normativo da educação. Em 1988, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) ressalta a necessidade de se elaborar um PNE que tenha como meta erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade de ensino, formar para o trabalho e favorecer a promoção humanística, científica e tecnológica do País. Em 1996 é atribuída à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a competência da elaboração desse plano, por meio da Lei nº. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) é instituída a Década da Educação. O PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001b), embora tenha definido diretrizes e metas capazes de produzir um salto significativo no padrão de qualidade da educação brasileira, não teve assegurados os meios para garantir a sua implementação, em função dos vetos a algumas metas relativas ao orçamento (RIBEIRÃO PRETO, 2015, pp. 1-2).

Em seu texto introdutório, o PME-RP (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 1) declara que o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014)

> [...] institui metas educacionais para todo o território nacional, definindo o prazo de dez anos para a instituição das diretrizes de gestão, financiamento da educação e as metas para cada nível e modalidade de ensino, bem como para a formação e valorização do magistério e profissionais da educação.

> Estabelece, ainda, a elaboração de planos decenais correspondentes pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Com base nessa digressão histórica, o PME-RP afirma que, nos anos de 2007 e 2008, surge no município de Ribeirão Preto, a necessidade da construção de um plano municipal de educação com vistas a enfrentar os principais desafios concernentes à Educação. O PME-RP foi elaborado na forma de documento base em agosto de 2007 e encaminhado em maio de 2008 ao Executivo que, por sua vez, não o encaminhou ao legislativo. Por esse motivo, não houve continuidade no processo para a tramitação da proposta na Câmara Municipal de Ribeirão Preto e o PME não teve sua aprovação efetivada. O plano homologado foi disponibilizado no sítio eletrônico da SME para consultas públicas em qualquer tempo.

Somente a partir da aprovação do PNE, em 26 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que estabelecia que todos os municípios brasileiros deveriam, elaborar e aprovar seus planos municipais em caráter obrigatório, em até um ano, houve um movimento no sentido de elaborar um novo plano de educação para a cidade, resgatando e atualizando o anterior.

A construção do PME-RP se iniciou por meio do Decreto nº 48/2015 (RIBEIRÃO PRETO, 2015) e da Portaria nº 254/2015[11] (RIBEIRÃO PRETO, 2015) que nomeou os membros da Comissão Coordenadora desse processo. Em junho de 2015, o Conselho Municipal de Educação recebeu, oficialmente, o PME-RP para apreciação e encaminhamento à SME com o parecer dessa instituição. Compete à Secretaria de Educação tramitar o documento ao executivo do município que, por sua vez, após a avaliação final, deverá encaminhá-lo à Câmara Municipal que finalizará todo o processo de construção democrática desse Plano.

Faz-se importante apontar que, embora o município tenha se antecipado ao PNE (BRASIL, 2014) em relação à obrigatoriedade legal de elaboração dos planos municipais, o mesmo não foi aprovado até a data desta pesquisa. O Governo Federal estabeleceu a data de 24 de junho de 2015 para encaminhamento pelos municípios de seus dos respectivos planos e, ao contrário do município de Ribeirão Preto, quase 6 mil municípios brasileiros estão com seus planos aprovados.

O PMR-RP, tal como se configura atualmente, expressa como objetivo

[11] O Decreto nº 48/2015 e a Portaria nº 254/2015 estão anexados consecutivamente nas páginas 100 e 101 do PME-RP.

> [...] atender às demandas educacionais da população no âmbito do município, por meio da definição de um projeto político institucional local que sirva de referência para a formulação e implementação de políticas públicas, de modo articulado e integrado à legislação das esferas estadual e nacional; [...] garantir uma escola democrática, plural na promoção do respeito à diversidade, promovendo a ética, garantir o direito de obter uma equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária.

O documento ressalta que os postulados que o norteiam não estão restritos para serem aplicados apenas no seu próprio sistema de ensino, mas estendem-se para toda a educação que se faz no município. Ainda que muitas de suas metas "[...] impliquem ações de esferas de competência legal de âmbito estadual e federal [...] entende-se que só é possível a construção de um Plano Municipal de Educação quando se aborda os diferentes níveis e modalidades de ensino de forma integrada" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 3).

O PME-RP é de responsabilidade de toda a sociedade, uma vez que manifesta-se como "[...] Plano Social de Educação e não como um Plano de Governo", tendo como objetivos e prioridades, "[...] aspectos estruturais, que deverão responder às demandas educacionais do município relacionadas aos diferentes níveis e modalidades, independentemente da instância de atuação (estadual, municipal, privada)" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 3).

Dessa forma, baseando-se nas legislações nacionais, cada esfera ficará responsável pela criação e consecução de suas próprias metas.

O PME-RP considera "[...] a educação como uma política pública que deve ser planejada sistematicamente com processos de organização e regulação fundamentais, para que se alcancem os níveis de ensino desejados e com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 2).

Para tanto este documento declara que suas propostas estão fundamentadas no Artigo 2º, das Diretrizes do PNE/2014 (BRASIL, 2014), a saber:

> I. erradicação do analfabetismo;
> II. universalização do atendimento escolar;
> III. superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> IV. melhoria da qualidade da educação;
> V. formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
> VI. promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VII. promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
> VIII. estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure

> atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX. valorização dos (as) profissionais da educação;
> X. promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

O PME-RP está organizado a partir do agrupamento das Metas do PNE, conforme o Gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 – Relação entre segmentos do PME-RP e as metas do PNE

Segmentos	Metas PNE
1. Educação Infantil	Meta 1
2. Ensino Fundamental	Metas 2, 5 e 7.
3. Ensino Médio	Meta 3
4. Educação Especial	Meta 4
5. Educação Integral	Meta 6
6. Educação de Jovens e Adultos	Metas 8, 9 e 10
7. Educação Profissional	Meta 11
8. Ensino Superior	Metas 12, 13, 14
9. Valorização dos Profissionais da Educação	Metas 15, 16, 17 e 18
10. Gestão Democrática	Meta 19
11. Financiamento	Meta 20

Fonte: PME-RP

Assim, o PME-RP garante o "[...] direito a educação de qualidade" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 2) como um princípio fundamental para as políticas públicas e de gestão da educação básica e superior, bem como a obrigatoriedade e a universalização da educação de 4 a 17 anos.

Assevera ainda que as instituições educativas devem ser

> [...] entendidas como espaço de produção e de disseminação sistema do saber, historicamente produzido pela humanidade cujo papel é a construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 2)

Nessa perspectiva, o PME-RP contempla o tripé: diagnóstico - diretrizes- metas, apontado no PNE (BRASIL, 2014), o qual denomina em seu texto como diagnóstico - metas - estratégias.

O PME-RP dedica um segmento sobre a Educação Especial. Esse texto configura-se como a única referência municipal sobre Educação Inclusiva. Fundamenta-se em documentos oficiais e em literatura sobre o tema, apresentando um percurso histórico sobre a Educação Inclusiva.

Legalmente, orienta-se na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), reforça o direito de todos à Educação e ao acesso a uma escola que atenda a todos, independentemente de sua origem, raça, sexo, cor, idade, deficiência ou ausência dela. Também fundamenta-se na PNEE-EI (BRASIL, 2008c) que institui o AEE.

Filosoficamente, apoia-se em pesquisas de cunho construtivista e sociointeracionista para demonstrar a importância das práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, como instrumento de trocas sociais significativas.

Para embasar sua concepção de deficiência, o PME-RP traz um percurso histórico dos avanços conceituais sobre esse tema e reconhece que a

> [...] atual concepção de deficiência, além das características próprias desta, evoca a importância do ambiente na limitação ou ampliação do potencial do indivíduo; coloca-se então a deficiência como uma situação. (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 33).

Nessa perspectiva, o PME-RP ressalta a importância de se buscar "[...] caminhos metodológicos que alterem o ambiente, de modo a torná-lo menos restritivo e mais desafiador" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 33).

O PME- RP apresenta um discurso inclusivo em seu texto, ao mencionar as bases que fundamentam a Educação Especial no município. No entanto, observa-se que, ao salientar o valor atribuído às práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, bem como ao destacar a importância do ambiente, o texto só faz referência à deficiência intelectual, desconsiderando todas as demais deficiências, conforme pode ser constatado nos excertos abaixo descritos.

> Pesquisas [...] versam sobre a necessidade das práticas pedagógicas intencionalmente planejadas incidirem sobre o funcionamento mental de crianças, seja com déficit cognitivo ou não"

> [...] o ambiente deverá estimular a criança com deficiência intelectual" (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 33).

Pedagogicamente, o PME-RP defende a construção de uma pedagogia da diferença e não da diversidade. Para tanto, fundamenta-se nos estudos de Silva (2000), afirmando que

> [...] a diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente, a multiplicidade estende e prolifera, dissemina. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2000, p. 101 *apud* RIBEIRÃO PRETO, 2015, p.34).

Entretanto, o PME-RP não aprofunda a discussão sobre diversidade e diferença, concepções cujos significados ganham diferentes compreensões, de acordo com os sentidos que se quer atribuir e do contexto social, histórico e político que estão inseridas. Tal compreensão, fundamental para o entendimento das bases sobre as quais se fundamenta o PME-RP, fica comprometida, pois limita-se a algumas citações dos autores acima mencionados e não fornece referência bibliográfica dos mesmos.

O trabalho Pedagógico no AEE, conforme expresso no PME-RP (RIBEIRÃO PRETO, 2015, pp. 35-36), considera no "[...] fio condutor" de suas ações educativas, "[...] o indivíduo com deficiência", o "[...] papel do professor especialista" e as "[...] situações de aprendizagem".

> O indivíduo com deficiência [é visto] como um sujeito capaz de estabelecer trocas significativas com o meio e de avançar cognitivamente, dado a elaboração de estratégias que o coloquem em situações desafiadoras e desequilibrem suas estruturas cognitivas. Por isso, o professor de Atendimento Educacional Especializado […] deve propor atividades que contribuam para a aprendizagem de conceitos, além de propor situações vivenciais que possibilitem esse aluno organizar o seu pensamento. Esse atendimento deve se fundamentar em situações-problema, que exijam que o aluno utilize seu raciocínio para a resolução de um determinado problema. A produção de materiais deve levar em consideração as necessidades específicas do aluno no ensino regular, potencializando suas habilidades e, lançando mão, se necessário, de recursos tecnológicos, visando sempre promover a autonomia intelectual do sujeito. Há de se considerar […] a necessidade de elaborar situações de aprendizagem que partam do interesse do sujeito, permitam sua escolha e livre expressão, pois, é importante que ele experimente situações de sucesso (RIBEIRÃO PRETO, 2015, pp. 35-36).

Sob essa caracterização da Educação Especial, o PME-RP (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 39), manifesta que, apesar da boa aceitação dos alunos deficientes no cotidiano escolar, uma "[...] educação efetivamente inclusiva e qualificada para trabalhar com todos os alunos" constitui um trabalho desafiador.

Essa conclusão é proveniente "[...] das discussões realizadas nas reuniões escolares, com base nas referências de resultados pouco efetivos da inclusão das crianças nas escolas regulares". Assim, o município elaborou um diagnóstico no qual

> [...] foram destacados aspectos relativos ao preconceito e à discriminação destes alunos por parte da comunidade em geral, à descrença dos docentes e da equipe escolar no potencial dos alunos com deficiência, à inadequação dos estabelecimentos, às condições insatisfatórias de acessibilidade, às propostas pedagógicas que não contemplam uma abordagem de educação inclusiva, dentre outros (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 39).

Esse diagnóstico apontou ainda, um aumento no ingresso de alunos com deficiência, no ensino regular, e um decréscimo no número de matrículas em escolas e classes especializadas.

Em função desses elementos elencados no diagnóstico, o PME-RP, traçou um conjunto de estratégias[12] com o objetivo de alcançar a meta então estabelecida de

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (RIBEIRÃO PRETO, 2015, p. 39).

A SME-RP não conta com um organograma que registre sua estrutura hierárquica e expresse sua estrutura organizacional ou as concepções de organização e gestão adotadas.

Em visita à SME-RP para solicitação desse documento ou outro equivalente, a informação recebida foi de que a secretaria ainda não dispõe do documento, porém existe intenção da elaboração do mesmo.

[12] Para detalhamento dessas estratégias, consultar o PME-RP, disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/plano_municipal_educacao_documento_finalizado.pdf>.

4.2 O AEE NA PERSPECTIVA DO ESPECIALISTA

Esta subseção apresenta o eixo temático que emergiu da interpretação dos questionários, focalizando temas como as concepções dos profissionais acerca das terminologias utilizadas no contexto inclusivo; o trabalho no AEE e o papel do professor; a formação docente e as contribuições do AEE e da SRM para o aluno, colaborando assim, para construir um panorama que permita compreender melhor o AEE na visão dos professores especialistas.

Buscou-se investigar as concepções dos especialistas a respeito dos termos Inclusão e Educação Inclusiva, considerando que toda terminologia, identifica e delimita as concepções próprias de uma área ou profissão num determinado tempo e, portanto, carregam consigo, o entendimento do professor especialista acerca do contexto no qual tais terminologias são utilizadas.

A esse respeito, aponta Rodrigues (2014, s/p):

> Há palavras que exprimem, em certos momentos, o "espírito do tempo". A palavra "inclusão" é uma delas. Praticamente desconhecida há uma década atrás, "inclusão" assumiu uma presença cada vez mais frequente nos discursos educacionais, sociológicos e políticos.

No tocante às concepções acerca das terminologias utilizadas no contexto inclusivo educacional, as respostas dos questionários revelaram que as professoras demonstram ter, sobre o conceito de Inclusão, uma percepção abrangente, que remete à ideia de respeito às diferenças e igualdade de direitos de todo ser humano.

As participantes assim se expressaram:

> P1 – Inclusão é a inserção de todo ser humano nos ambientes sociais, independentemente de sua condição física, motora, intelectual, de sua condição de gênero.
>
> P2 – É a possibilidade dada à pessoa com deficiência de ter na prática os mesmos direitos das demais pessoas.
>
> P3 – Oferecer igualdade de oportunidades a todos os indivíduos de uma sociedade, independentemente de suas particularidades.
>
> P4 – Inclusão é o respeito às diferenças, acolher o outro, entender e compreender as diversidades, compartilhar experiências de forma igualitária, porém respeitando as individualidades.

Os excertos acima sugerem que as professoras partilham de visão de inclusão como sinônimo de respeito às diferenças e à singularidade dos indivíduos, cuja participação na sociedade e a equiparação de oportunidades precisa ser garantida nos diversos âmbitos sociais.

Essa noção de acolhimento, inserção, oferecimento de condições e suporte aos alunos com deficiência para o pleno exercício de seus direitos vai ao encontro da literatura e dos respectivos valores sociais sobre inclusão na contemporaneidade, conforme assevera Forest e Pearpoint (1997, p. 137), inclusão "é aprender a viver com o outro, significa afiliação, combinação, compreensão, envolvimento, continência, circunvizinhança. Significa estar com o outro e cuidar uns dos outros".

Tal concepção refuta a visão de hierarquização e segregação predominantes durante décadas. Nessa visão, o sujeito com deficiência era visto como alguém ocupante de uma posição hierárquica inferior na relação agente/paciente, possivelmente na espreita de que fosse incluído ou entendido por alguém, de que lhe fosse dada uma oportunidade.

Os discursos das professoras demonstram ainda, uma visão que opõe-se à visão assistencialista de inclusão, característica do período de segregação das pessoas com deficiência. A concepção das respondentes, fundamentada na noção de acolher para incluir, manifesta-se no uso das expressões "todo ser humano", "mesmos direitos", "mesmas condições" e "forma igualitária".

Contudo, faz-se importante salientar, que embora as professoras utilizem tais expressões sob a perspectiva de acolhimento, a ainda são flagrantes em diversos contextos sociais, conforme aponta Cruz (2014), o uso de tais expressões como sinônimo de assistencialismo, alimentando objetivações, estigmatizações e, indiretamente, estimulando a intolerância. Tal circunstância pode levar à ocorrência de uma exclusão social, paradoxo para o qual Linhares (2005, p. 11), chama a atenção quando afirma que "[...] o termo inclusão já traz implícito a ideia de exclusão, pois só é possível incluir alguém que já foi excluído".

O que preocupa é que, muitas vezes, as variáveis que emergem dessa dialética inclusão/exclusão manifestam-se não apenas na vida social das pessoas com deficiência, mas também nos contextos educativos, mais especificamente no ambiente escolar, conforme afirma a professora P3:

> P3 – Eu ainda vejo muita gente que acredita que inclusão é apenas reponsabilidade do professor e da escola. Não entendem de uma forma mais ampla, como uma relação social igual a qualquer outra.

A fala dessa professora remete à pseudoinclusão mencionada por Pimentel (2012), sobre a figuração do aluno com deficiência na escola regular, sem a efetiva participação no processo de aprender. A relação escolar, entre sujeitos com deficiência ou não, é, antes de tudo, uma relação social.

Em relação ao conceito de Educação Inclusiva as professoras se manifestaram da seguinte forma:

> P1 – É uma educação que visa o crescimento do aluno intelectualmente, socialmente e que respeita suas peculiaridades e sua inserção em todos os setores da sociedade.
>
> P2 – É o processo que compreende a inserção do aluno com deficiência na escola, garantindo a utilização de recursos específicos, flexibilização curricular e eliminação de barreiras arquitetônicas e ideológicas para a sua autonomia.
>
> P4 – é a escola em um espaço para todos, onde as diferenças não são vistas como problemas, mas como diversidade. A aprendizagem é focada nas capacidades e potencialidades do aluno, não em sua deficiência.

As professoras P1 e P4 demonstram uma consciência pertinente com aportes teóricos atuais em relação à Educação Inclusiva. A expressão "[...] a escola como um espaço para todos" traz a tona o caráter político da Educação Inclusiva, do direito de qualquer cidadão ter acesso a uma educação de qualidade, conforme aponta os documentos que orientam as questões relacionadas à Educação Inclusiva, dentre os quais a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL,1996).

Um outro aspecto abordado nesta pesquisa diz respeito ao trabalho desenvolvido no AEE e o papel do professor especialista. Constatou-se que nas SRM que fizeram parte desta investigação existe um número de alunos matriculados que varia entre 8 e 20 em cada sala. Essas salas compreendem alunos do Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos, com idades variadas e diferentes necessidades especiais

Embora o atendimento de alunos da Educação Infantil e do Ensino Superior estejam contemplados no PME-RP, não foram mencionadas matrículas nas salas pesquisadas. Também não foram constatadas salas que atendessem a um mesmo tipo de deficiência. Segundo as professoras, todas as SRM apresentam uma diversidade em relação às necessidades específicas dos alunos, dentre elas: deficiência auditiva, deficiência visual,

deficiência intelectual, baixa visão, surdez, deficiências múltiplas e sindrômicos, conforme explicitado no Quadro 1.

Ao observarmos a diversidade apresentada, é possível perceber que as SRM encontram-se em consonância com o público-alvo estabelecido nas PNEE-EI (BRASIL, 2008c), que foi ampliado para atender, além dos alunos com deficiência, também aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.[13]

Essa definição representa um grande avanço no contexto do AEE, minimizando distorções que outrora ocorriam, quando se encaminhava diversos alunos, apenas por apresentarem problemas de indisciplina ou dificuldades de qualquer ordem. Nesse sentido, fica claro a importância de uma avaliação coerente, a fim de um adequado encaminhamento dos alunos que deverão frequentar o AEE e a SRM.

De acordo com as professoras entrevistadas, os critérios observados para a identificação e encaminhamento dos alunos à SRM são os seguintes:

> P1 – Mediante a observação de dificuldades educacionais ou laudos comprobatórios de suas deficiências, faz-se necessário a comprovação da deficiência e a intervenção do AEE.
>
> P2 – O aluno precisa apresentar um comportamento compatível aos de pessoas com deficiência e também apresentar um laudo médico. O processo de avaliação é contínuo, avaliando as potencialidades percebidas na rotina do aluno em sala de aula.
>
> P3 – Para frequentar a SRM o aluno deve trazer um laudo médico. Se o professor do ensino regular tiver uma suspeita faz-se uma avaliação em conjunto na escola e com os pais e se necessário encaminhamento médico.
>
> P4 – O processo de avaliação é feito por meio de diagnóstico, entrevista com os pais, professores e equipe escolar e avaliação processual do aluno.

[13] "Consideram-se alunos com *deficiência* àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual e sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com *transtornos globais do desenvolvimento* são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com *altas habilidades/superdotação* demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os *transtornos funcionais específicos* estão: dislexia, dislortografia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros" (BRASIL, 2008c, p. 15).

Observou-se nas respostas de duas professoras (P2 e P4), a importância dada à avaliação pedagógica contínua dos alunos e ao foco nas suas potencialidades. Porém, as mesmas não mencionam considerar nessas avaliações, outras eventuais variáveis que possam influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação contínua é prevista nas Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001c, p. 33-34) estabelecendo:

> No decorrer do processo educativo, deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.
> Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem: as de cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Outro fator que chamou atenção em relação aos critérios de avaliação mencionados pelas professoras foi a preocupação das respondentes com a apresentação do laudo médico. Isso demonstra o discernimento das professoras acerca da imprescindibilidade desse parecer para o ingresso da criança com deficiência no sistema, conforme previsto na Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009). Demonstra também, a importância de apoiar-se nesse laudo para a organização e planejamento de atividades pedagógicas em consonância com as necessidades específicas de cada aluno.

Em relação à avaliação, os paradigmas atuais de inclusão enfatizam que

> [...] a ênfase deverá recair no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar, onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e as condições da escola para responder a essas necessidades. Para sua realização, deverá ser formada, no âmbito da própria escola, uma equipe de avaliação que conte com a participação de todos os profissionais que acompanhem o aluno. (BRASIL, 2001c, p. 33-34).

Somente quando tais recursos se esgotarem, faz-se necessário o apoio de uma equipe multiprofissional.

Na perspectiva do contexto até aqui apresentado fica claro a responsabilidade do professor especialista em identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a fim de organizar melhor o trabalho pedagógico do AEE. Competindo, dessa forma, ao profissional da saúde, o papel de disponibilizar o laudo médico.

A professora P1 demonstra ter clareza sobre tal responsabilidade, ao manifestar as considerações sobre seu papel de especialista:

> P1 – Identificar as dificuldades dos alunos, orientar o professor, ofertar materiais de acessibilidade quando se fizer necessário.

Ao descreverem suas rotinas no cargo, as professoras demonstraram contemplar os pressupostos determinados para o professor especialista conforme Nota Técnica n° 11/2010 (BRASIL, 2010, p. 4-5), que orienta a institucionalização da oferta do AEE em SRM, implantadas nas escolas regulares.

> **II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:**
> 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;
> 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
> 3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
> 4. Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
> 5. Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
> 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento

> curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nas falas das professoras, embora não mencionem o Plano de AEE do aluno, é possível perceber, nas partes destacadas, que as mesmas embasam suas atividades nas orientações desse instrumento e demais orientações da Nota técnica (BRASIL, 2010).

> P1 – Faço uma análise da necessidade de cada aluno e o planejamento das atividades a partir desses dados e individual. Para cada um, uma proposta que atenda às suas necessidades. O acompanhamento das atividades e do progresso do aluno se dá com registros semanais e através de um portfólio.
>
> P2 – Os alunos são atendidos 2 ou 3 vezes por semana de 1 a 3 horas/ aula, com atendimento individual ou em grupo, sendo as atividades desenvolvidas inerentes às dificuldades de cada um.
>
> P3 – Eu procuro utilizar alguns materiais que eu mesma elaborei e já sei que funcionam com alguns tipos de deficiência e vou mantendo sempre um contato com o professor do regular.
>
> P4 – Os alunos são atendidos tanto em sala de aula como na sala de recursos de acordo com a necessidade. São realizadas adaptações do conteúdo, atividades de estimulação específica a cada necessidade, elaboração de materiais adaptados, do espaço físico são feitas orientações específicas para o livre acesso do aluno aos espaços da escola. São feitas também orientações aos professores, sobre atividades e avaliações. São realizados registros diários no intuito de observar e avaliar o processo de aprendizagem.

Um outro aspecto em relação às atribuições do professor do AEE se refere ao seu contato com a família e com os professores do ensino regular. A esse respeito as professoras se manifestaram da seguinte maneira:

> P1 – No início do ano apresento meu trabalho para pais e professores que tem alunos deficientes em suas salas. Acompanho este aluno em sala de aula para detectar possíveis problemas e procuro acompanhá-los sempre que possível na sala.
>
> P2 – O contato é bom, pois a escola é inclusiva, os professores são participativos, a equipe gestora colabora bastante e os pais são presentes.
>
> P3 – Além do apoio dos colegas e da família dos alunos, nossa escola realiza reuniões entre os familiares desses alunos.
>
> P4 – O contato é realizado semanalmente em horário de TDC ou aula.

A atitude das professoras, de estabelecer articulação com a família e com os professores da sala de aula regular, também pressuposto na Nota Técnica n° 11/2010 (BRASIL, 2010), atende às demandas da inclusão escolar, por assumir o trabalho colaborativo como norteador de suas práticas.

Em relação à estrutura física das escolas foi relatada a existência de vários recursos e adaptações para acessibilidade física, tais como: portas mais largas, banheiros adaptados, rampas e barras. A partir das respostas obtidas, foi possível constatar que de maneira geral, as mesmas adaptações e recursos são comuns a todas as escolas pesquisadas, sendo que, duas delas, possuem, ainda, elevador e piso tátil. Dentre os recursos pedagógicos disponíveis na escola, as professoras mencionaram: livros em braile, máquinas braile, lupa eletrônica, bola com guizo, globo terrestre em braile, biblioteca, sala de informática, programa Mais Educação, sala multifuncional, computadores, jogos pedagógicos, materiais escolares adaptados e alfabetos móveis.

A infraestrutura das escolas e os recursos pedagógicos disponíveis mencionados pelas professoras denotam que esses contextos cumprem com seu papel de auxiliar na promoção de escolarização dos alunos da educação especial, eliminando obstáculos para sua plena participação, com autonomia e independência em ambiente educacional e social (BRASIL, 2012. p. 6).

Em relação à formação continuada, todas as professoras cursaram a especialização em AEE, do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais oferecido pelo MEC e uma delas possui, além dessa especialização, outras quatro: Educação Inclusiva; altas habilidades; LIBRAS; Ética, valores e cidadania na escola.

Ao serem perguntadas sobre os cursos de formação em serviço e aperfeiçoamento, as professoras mencionaram que a SME oferece, anualmente, um curso para formação em AEE com carga horária de 180 horas, com encontros realizados uma vez por semana. Foram mencionados também que, para os professores que já atuam na Educação Especial, acontecem reuniões quinzenais setoriais com a coordenadora responsável pelo setor de Educação Inclusiva, nomeadas de trabalho docente coletivo. Além disso, as quatro participantes mencionaram a ocorrência de um simpósio anual, que segundo uma delas, não aconteceu no ano desta pesquisa.

Uma das participantes teve formação em Pedagogia com habilitação em deficiência física. As demais fizeram, após a graduação em Pedagogia, cursos em nível de especialização para atuar no AEE. Nenhuma das participantes teve formação inicial específica em Educação

Especial em nível de graduação, o que pode ser justificado pela pequena oferta de cursos de licenciatura em Educação Especial na região de Ribeirão Preto[14].

Todas as professoras participantes são concursadas e possuem a formação exigida na legislação, conforme Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009) que em seu artigo 12, dispõe que para atuar no AEE o profissional "[...] deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação continuada em educação especial".

No entanto, é possível perceber que tal formação não exime o surgimento de algumas dificuldades e inseguranças na prática. Isso pode ser constatado nas falas das professoras, em relação à sua formação inicial:

> P1 – Eu acho que fui muito bem preparada para trabalhar com deficiência física, mas não me sentia preparada o suficiente para trabalhar com as outras deficiências.
>
> P2 – Essas reuniões são fundamentais, principalmente para quem está iniciando, pois o curso de Pedagogia nos dá pouca noção[15] sobre o trabalho com deficientes na prática.
>
> P3 – Meu curso de Pedagogia foi muito bom, mas em relação a esse tema específico da Educação Especial e AEE eu não vi quase nada a respeito.
>
> P4 – Eu sinto que meu curso [de Pedagogia] foi insuficiente, pois a temática da inclusão é muito complexa.

Embora a incumbência de formar para a atuação em SRM não seja do curso de graduação em Pedagogia, as professoras atribuem eventuais dificuldades às lacunas na formação inicial. Isso pode se justificar pela forma como, atualmente, o curso de Pedagogia se encontra organizado pela Resolução Nº 1/2006 (BRASIL, 2006a), que aponta a obrigatoriedade de, no mínimo, uma disciplina específica sobre Educação Especial na grade curricular. No entanto, frente à complexidade da Educação Especial e às especificidades dos alunos com os quais esses professores irão trabalhar, o mínimo de uma disciplina específica sobre Educação Especial se revela insuficiente. Além disso, tal lacuna também pode ser

[14] De acordo com a base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem apenas 10 instituições brasileiras que oferecem o curso de Licenciatura Plena em Educação Especial, independente ao curso de Pedagogia. Dentre eles, apenas um curso é oferecido no estado de São Paulo pela Universidade Federal de São Carlos, em funcionamento desde 2009.

[15] Todos os grifos nos excertos dos participantes foram realizados pela pesquisadora, com a finalidade de enfatizar o tópico discutido em questão. http://emec.mec.gov.br/

justificada pela carência de contato preliminar entre os graduandos de Pedagogia e a realidade da Educação Especial e dos alunos desses contextos.

A esse respeito, Barreto e Nunes (2011, p. 8), chamam a atenção para o fato de que

> [...] os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E esta seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e produzir mudanças na ação.

Contudo, o curso de Pedagogia não pressupõe o estágio na área de Educação Especial, conforme pode ser verificado na Resolução Nº 1/2006 (BRASIL, 2006a).

> Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:
> IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:
> a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
> b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
> c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
> d) na Educação de Jovens e Adultos;
> e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento,
> implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos
> educativos;
> f) em reuniões de formação pedagógica.

O fato de a Resolução não contemplar o estágio na área da Educação Especial pode levar a maioria dos profissionais a enfrentar um território desconhecido ao ingressar nesse contexto de atuação profissional.

Em relação à formação continuada, em nível de especialização, as professoras assim se manifestaram:

> P1 – Na Especialização, além da teoria, conta muito a vivência e a troca com as colegas que possuem objetivos semelhantes.

> P2 – Atendeu minhas expectativas, pois eram muitas novidades para mim. Se na graduação eu tivesse me aprofundado mais, eu teria tido mais facilidade no curso.

> P3 – Eu nunca tinha tido contato com nada de muito específico sobre Educação Especial, então a Especialização me ajudou muito, apesar de ter sentido um pouco de dificuldade no começo do curso.
>
> P4 – A Especialização me ajudou muito porque focava especificamente cada tipo de deficiência e na Licenciatura abordavam a Educação Especial como um todo.

As professoras mencionam a importância do curso de especialização em seu desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento dos conhecimentos das habilidades necessárias para trabalhar com esse público específico. Também relatam o aspecto positivo de atender um público específico, o que favorece o convívio com demais profissionais que partilham as mesmas práticas e, portanto, trocam experiências.

Ainda, esses profissionais demonstraram que consideram relevante, o papel da Especialização, em preparar para o trabalho com as diferentes necessidades educacionais especiais.

É possível inferir, a partir dos excertos acima, que a visão desses profissionais se coaduna com a visão de Almeida (2007, p. 336), para quem, formar o professor especialista "é muito mais que informar e repassar conceitos; é prepará- lo para um outro modo de educar, que altere sua relação com os conteúdos disciplinares e com o educando".

No tocante às contribuições do AEE e da SRM para o aluno, as professoras investigadas demonstram unanimidade em considerar a relevância desses atendimentos, não apenas no aspecto educacional, mas também no desenvolvimento global do aluno. Em relação a isso, as professoras assim se manifestaram:

> P1 – É possível perceber que depois que os alunos passam a frequentar os atendimentos, eles apresentam avanços pedagógicos e mudanças positivas de comportamento, inclusive na sala regular.
>
> P2 – A efetivação das intervenções do AEE tem sido crescentes e positivas fazendo com que os alunos sejam cada vez mais beneficiados.
>
> P3 – Contribui muito! Quando comparamos o aluno ao ingressar na sala de recursos e o seu desenvolvimento algum tempo depois, fica muito notório esse progresso.
>
> P4 – Na sala de recursos o aluno desenvolve suas potencialidades de forma integral, por meio de atividades lúdicas, interessantes e dentro do contexto e conteúdo da sala regular.

A P4 expressou uma concepção do aluno como um sujeito integral, o que concatena com as propostas do AEE de trabalhar o indivíduo como um todo.

As professoras exprimem satisfação em relação a esse atendimento e embasam essa posição por meio da valorização das características peculiares do atendimento nas SRM, como a utilização de materiais específicos, o acompanhamento individualizado pelo professor habilitado, dentre outras particularidades.

> P1 – Além de aprender vários conceitos, os alunos recebem as ajudas técnicas necessárias para seu desenvolvimento em sala de aula (TA, CAA, encaminhamentos a especialistas, suporte ao professor de sala regular).
>
> P2 – A contribuição é positiva, pois, nesta sala existem muitos recursos que podem auxiliá-los.
>
> P3 – Acredito que a SRM seja uma referência de apoio muito importante para esses alunos.

Em relação à eficácia e importância do AEE, as professoras P1 e P4, em suas falas, demonstram associar essa eficácia ao fato de o AEE estar cumprindo o papel de complementar o ensino regular.

> P1 – Ele fornece o suporte necessário para que o aluno frequente a sala regular.
>
> P4 – Na sala de recursos o aluno desenvolve suas potencialidades de forma integral**,** por meio de atividades lúdicas, interessantes e dentro do contexto e conteúdo da sala regular.

Tal concepção se coaduna com os propósitos do AEE, que é estar articulado ao ensino regular, conforme orienta o Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Também o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) atenta para a necessidade de se oferecer atividades diferenciadas em relação ao ensino regular.

Em contrapartida, na fala da professora P4, pode-se perceber maior consonância com os propósitos do AEE, cujas ações pedagógicas não necessitam estar necessariamente ligadas ao ensino regular.

> P4 – O AEE atende as necessidades do aluno na medida em que considera o aluno um sujeito capaz de aprender, neste sentido o trabalho pedagógico é focado nas capacidades e potencialidades do aluno, ampliando o conhecimento a cada dia, respeitando as individualidades.

A fala dessa professora vai ao encontro do papel do AEE, cujas ações devem estar pautadas nas diferentes necessidades do aluno e orientadas por avaliações individuais, oferecendo "[...] o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar" (MORETTI; CORRÊA, 2009, p. 487).

A respeito dessa articulação entre sala regular e SRM, Lopes (2010, p. 10) aponta que

> [...] além das oportunidades de sucesso acadêmico que são oferecidas no contexto da classe regular, pelas adequações curriculares possíveis e recomendadas pela legislação, ao aluno está sendo garantido o direito ao apoio especializado, a fim de complementar seu aprendizado em período diverso daquele em que frequenta a classe regular.

Faz-se relevante apontar ainda, que a professora P4 demonstra estar orientada pela concepção de que a SRM não deve assumir o papel de reforço escolar, quando menciona que

> P4 – O trabalho pedagógico é focado nas capacidades e potencialidades do aluno, ampliando o conhecimento a cada dia, respeitando as individualidades.

Embora as diretrizes nacionais de implantação e implementação do AEE apontem a prática de ações que focalizem "[...] as peculiaridades de certos alunos, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum" (MANTOAN, 2010, p.14), a visão de reforço escolar, ainda é flagrante em alguns contextos "[...] atuando nos limites e dificuldades dos alunos com deficiência intelectual, [não os impulsionando] a acessar novas formas de funcionamento intelectual e, portanto, novas formas de aprendizagem"(MILANEZ ET AL, 2013, p. 17).

Além dessa visão do AEE como sinônimo de reforço escolar, que compromete o desenvolvimento do aluno com deficiência, outro fator que chama a atenção, é o fato de que muitos alunos, não recebem nenhum tipo de apoio escolar antes de ingressarem no AEE. A esse respeito, uma das professoras assim se manifesta:

> P3 – O AEE é muito importante. É muito comum que esse seja o primeiro apoio educacional que o aluno recebe. Eles chegam sem nunca ter tido outro tipo de atendimento escolar e as famílias estão totalmente perdidas.

Essa carência de apoio, segundo Mittler (2003) pode ser fruto de desinformações ou preconceitos sobre a pessoa deficiente que ainda permeiam a relação família/escola, mesmo em presença dos discursos sobre a necessidade do trabalho em conjunto entre essas duas instâncias. Para esse autor,

> O processo de trabalhar em direção a uma sociedade mais inclusiva tem que começar muito antes de a criança ir para a escola. Sua fundamentação repousa em uma sociedade em que os pais e mães possam se sentir apoiados tanto econômica como socialmente para cuidar da família, para criar os filhos. Uma sociedade em que as crianças são valorizadas e aceitas e dentro da qual elas possam desenvolver-se. (MITTLER, 2003, p. 77).

Nesse contexto, o AEE e a SRM aparecem como elementos de apoio muito significativos que, aliados a outros, como a família, ensino regular, estiveram se reconfigurado nas últimas décadas, no sentido de adaptar-se e atender cada vez mais adequadamente às necessidades do seu público-alvo, favorecendo um efetivo processo de inclusão.

A esse respeito, as professoras se expressaram da seguinte maneira:

> P1 – Infelizmente algumas pessoas ainda não acreditam na inclusão, pensam que o deficiente não deveria estar em sala regular.
> P3 – A forma de atendimento evoluiu muito, principalmente se formos comparar ao que já tivemos anteriormente, onde os alunos eram segregados.

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, alicerçadas pelo AEE, pressupõe, fundamentalmente, o desenvolvimento humano, não se limitando, portanto, à socialização do aluno no contexto escolar. Assim, deve abranger a sociedade como um todo. Nessa perspectiva, embora constitua senso comum afirmar que houve avanços no atendimento aos alunos com deficiência, há de se reconhecer, que muito ainda precisa ser feito para a melhoria da qualidade desse atendimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo descrever e analisar o AEE no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo e identificar a percepção do especialista acerca desse atendimento.

No contexto pesquisado, o AEE encontra-se organizado segundo orientações legais do PNE (BRASIL, 2014) e estabelecido no PME-RP (RIBEIRÃO PRETO, 2015). Esse documento possui bases filosóficas de natureza construtivista e sociointeracionista, bem como advoga pela construção de uma pedagogia da diferença. O PME-RP dispensa uma de suas subseções à Educação Especial, na qual estabelece metas e estratégias. Tal subseção constitui a única referência na esfera municipal sobre Educação Inclusiva. O município segue as normativas gerais de esferas federal e estadual. O fato de não haver uma política sobre Educação Especial institucionalizada no município, pode representar um fator negativo, considerando que a documentação e normatização de um trabalho, eventualmente minimiza a ocorrência de condutas arbitrárias dentro de um mesmo sistema, favorece a continuidade de trabalhos construídos em gestões anteriores e oportuniza vínculos identitários entre os envolvidos, uma vez que considera as características específicas de uma determinada rede escolar.

A pesquisa revelou que o AEE no município se perfaz de modo eficiente. O público alvo atendido – alunos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação – está de acordo com o estabelecido na legislação brasileira. A estrutura física e os recursos pedagógicos foram descritos como adequados para atender às demandas, havendo, contudo, carência de recursos humanos de apoio multiprofissional.

Os pressupostos legais determinados para o professor especialista são mencionados como norteadores de suas práticas, particularmente valorizando o trabalho colaborativo com a família e com os professores do ensino regular. Entretanto, existem limitações atitudinais apresentadas pelos professores do ensino regular que, muitas vezes, atribuem aos especialistas a total responsabilidade pelo processo de escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Nesse sentido, seria interessante que o setor de Educação Inclusiva oportunizasse ações que favorecessem ainda mais a articulação entre o ensino regular e Educação Especial, oferecendo esclarecimentos e orientações técnicas a todos os membros das escolas, otimizando os recursos já existentes e sistematizando um trabalho de acompanhamento dos serviços.

Não obstante, apesar das limitações mencionadas, a relevância do AEE foi apontada por todas as professoras, que afirmaram sua importância para o desenvolvimento escolar e global do aluno.

A visão conceitual sobre inclusão e Educação Inclusiva aparece em consonância com os aportes teóricos atuais e como sinônimo de respeito às diferenças. No tocante à formação das professoras, embora todas as docentes possuam a qualificação exigida para atuar no AEE, foram relatadas dificuldades e inseguranças dessas profissionais no exercício de suas funções, o que pode ser atribuído à falta de conhecimento prático, que resultou de lacunas, principalmente na formação inicial das profissionais. No entanto, pondera-se que a formação não pode ser concebida como único subsídio para uma atuação profissional satisfatória. A ação pessoal do professor na criação de um contexto próprio, identitário, que reflita a sua realidade e vá além dos conhecimentos teóricos, são atitudes que favorecem o desenvolvimento da autonomia profissional e da capacidade de reinventar práticas nos diferentes contextos do AEE.

Cabe considerar, que no contexto pesquisado existe um compromisso do corpo docente e envolvimento da comunidade escolar na dinâmica da Educação Especial, além de esforços e investimentos por parte do poder público municipal.

Nesse sentido, as respostas dos especialistas contrastadas com a análise documental realizada no PME-RP, revelaram que o funcionamento e estrutura do AEE na prática, vão além dos pressupostos do próprio documento, dentre os quais, oferecimento de reuniões de formação continuada aos professores especialistas, a disponibilização de um Departamento responsável pela Educação Especial, o CAS, dentre outros.

Diante disso, sugere-se que o PME-RP seja reorganizado, considerando a participação da sociedade, de forma a agregar as ações que já são realizadas no contexto do AEE, mas que não estão contempladas nesse documento. Sugere-se também, a regularização do PME-RP e consequente aprovação, de modo que tal documento possibilite o ordenamento e o planejamento para a educação a longo prazo, em consonância com as metas do PNE (BRASIL, 2014), especialmente no que se refere à Educação Inclusiva.

Encerra-se esta dissertação ciente de que muitos outros aspectos da Educação Inclusiva no município em questão poderiam ser abarcados. A autorização para realização da investigação e o acesso ao contexto de educação formal, descritas em inúmeros trabalhos acadêmicos como principal limitação de pesquisa, também teve neste estudo, um papel dificultador. Um número muito pequeno de escolas foi autorizado pela instância municipal

competente, para a realização da pesquisa. Além disso, haja vista os prazos a serem cumpridos no decurso do programa de mestrado e o limite de tempo restringiu as possibilidades de envolver mais participantes, como a família e os profissionais do ensino regular. Sugere-se, com base em tal circunstância, que esse público seja considerado para estudos futuros mais aprofundados, no que diz respeito ao papel do AEE no desenvolvimento do aluno.

Outra limitação é que, devido ao caráter exploratório deste trabalho, seus resultados não podem ser generalizados e aplicados em outros contextos, pois referem-se ao micro contexto estudado. Contudo, tais resultados podem servir de referência para contrastes e comparações de outros contextos de Educação Inclusiva.

Em relação ao município pesquisado, espera-se que este trabalho possa contribuir para uma melhor compreensão da realidade estudada e eventuais tomadas de decisão que visem o efetivo desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Conclui-se advogando que, para que aconteçam avanços no contexto da Educação Inclusiva, faz-se necessário repensar valores, normativas e proposições, refletir sobre as mudanças necessárias, sobre os desafios a serem assumidos, concebendo-os como papel não apenas de uma instância, mas do coletivo escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D.B. de *et al.* **Política educacional e formação docente na perspectiva da inclusão.** Educação. CE/USFM. Santa Maria (RS), v. 32, n.2, 2007, p. 327-342. Disponível em: <http:// www.usfm.br/ce/revista>. Acesso em: 20 ago 2016.

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

BARDIN, I. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições Setenta, 1994.

BARRETO, M.A.S.C.; NUNES, I.M. Políticas de inclusão e formação de professores: olhares para o atendimento educacional especializado no norte do Espírito Santo. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Educação especial, 6, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. 1CD-ROM.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em:14 set. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Decreto nº 3.956/01.** Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: < http://www.trt02.gov.br/geral/tribunal2/Legis/Decreto/ 3956_01.html >. Acesso em: 12 jan. 2015. 2001a.

_____. **Decreto nº 5.296/04.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2004a. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 6.094/07.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015. 2007a.

_____. **Decreto nº 186/08.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Decreto nº6. 571/08.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>Acesso em: Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Decreto nº 7.611/11.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 2001c. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Documento orientador programa implantação de salas de recursos multifuncionais.** MEC/SECADI. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 12/78.** Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário do Congresso Nacional - 18/10/1978, Página 1950. Brasilia, 1978. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:emenda.constitucional:1978-10-17;12>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 4.024/61.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf> Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 9.394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2014.

_____. **Lei nº 10.048/00.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10048.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 10.098/00.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L10098.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 10.172/01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 10.436/02.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 10.683/03.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.683.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 11.274/06.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Lei nº 13.00/14.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Medida Provisória n° 1.799-6**, de 10 de Junho de 1999. Altera dispositivos da Lei n° 9.649, de 27 de maio de 1988, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Revogada e Reeditada pela Mpv n° 1.911-7. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/Antigas/1799-6.htm>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Ensino – Matrículas, Docentes e Rede Escolar.** Disponível em: </temas.php?lang=&codmun=354340&idtema=156&search=sao-paulo|ribeirao-preto|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>. Acesso em 18 ago 2016.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. Disponível em: http://www.prgo.mpf.mp.brcartilha_acesso_deficientes.pdf/. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Nota Técnica nº 11**, de 7 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: SEESP/GAB, 2010.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: Ministério de Educação, 2007b.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. 2008c.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002**. 2002b. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resoluçoes_2002/por2678_24092002.doc>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n. 69, de 28 de agosto de 1986.** Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986.

_____. **Programa Educação Inclusiva:** direito à diversidade. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 2**, de 7 de Abril de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1998. Alterada pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006.
Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>.
Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 1**, de 15 de Maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2006a. Disponivel em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>.
Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 1**, de 8 de Maio de 2002. Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, das Medidas Provisórias a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2002c. Disponivel em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2002/resolucao-1-8-maio-2002-497942-normaatualizada-pl.html> Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 3**, de 2 de Julho de 2007. Dispõe sobre procedimentos a serem adotados quanto ao conceito de hora aula, e dá outras providências.Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2007c. Disponivel em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces003_07.pdf>.
Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 4**, de 2 de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução Nº 7**, de 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 12 jan. 2015.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.** 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão:** Experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FÁVERO, O. *et al.* (Org.) **Tornar a educação inclusiva.** Brasília: UNESCO, 2009.

FOREST, M.; PEARPOINT. **Inclusão:** um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). A integração de pessoas com deficiência. SP : Memnon, p.137-141, 1997

FRANCO, M.L.P.G. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

GIROTO, C. R. M; ; POKER, R.B.; OMOTE, S. (Orgs). **As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas.** Marília: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-24.

GIROTO, C. R. M; Milanez, S. G. C. La formacion del professorado de apoyos educativos especializados: ¿qué há cambiado em la practica docente especializada en el escenario educativo de Brasil. In: HEREDERO, E. S.; GIROTO, C. R. M.; MARTINS; S. E. S. O. (Org.). **La formación del professorado para la atención a la diversidad em Brasil y Espanha.** Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2013. (Tradução: Claudia R. M. Giroto).

GUIMARÃES, A.A.; VILLELA, F.C.B. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente.** São Paulo: Edições Loyola, 2000, p. 37-54.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial.** Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição Especial.

LIBÂNEO, J. C. et al. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, A. **Inclusão e educação especial.** 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES, E. **Adequação Curricular:** um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual. 2010. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Todas as crianças são bem-vindas à escola.** Disponível em: <http://www.pro-inclusao.org.br/textos.html>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Atitude da escola frente à integração do portador de deficiência.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

_____. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O Atendimento Educacional Especializado na educação inclusiva. In: MEC. Inclusão: **Revista de Educação Especial**, v. 5, n. 1. Brasília: Secretaria de Educação Especial, jan/jul, 2010.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil:** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade:** sentidos da inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MENDES, E. G. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MILANEZ, S.G. C.; OLIVEIRA, A.A.S; MISQUIATTI, A. R. N. (Orgs.) **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento.** São Paulo : Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.

MITTLER, P. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Armed, 2003.

MORETTI, I.G.; CORRÊA, N.M. A Sala de recursos como atendimento educacional especializado para a 'inclusão' de alunos com deficiência mental em classes comuns. In: V CONGRESSO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., londrina, 2009. **Anais**... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. p. 485 – 492.

MINAYO. M.C. de S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 13ª ed. Vozes: SP, 1999.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de textos para formação de professores da rede pública de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: < seeensinoespecial.educacao.mg.gov.br/index.php?...
>. Acesso em: 12 jan 2015.

MIRANDA, T.G. & GALVÂO FILHO, T. A. **O professor e a educação Inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador; EDUFBA, 2012.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a Linguagem como Condição e Solução. In: **D.E.L.T.A.**, vol. 10 n° 2: 329-338. 1994.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995.

OLIVEIRA, A.A.S.; POKER, R.B. Educação inclusiva e municipalização: a experiência em educação especial de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, SP, n. 3, v. 2, p. 233-244, jul./dez. 2002.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

PIMENTEL, S.A. **Formação de professores para a inclusão:** saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

RIBEIRÃO PRETO. **Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto**, s/d. Disponível em: < https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/modalidades/i15hist-especial.php >. Acesso em: 12 jan 2015.

_____. **Plano Municipal de Educação de Ribeirão Preto:** uma construção coletiva. Disponível em: <https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/plano_municipal_educacao_documento_finalizado.pdf>. Acesso em: 12 jan 2015.

_____. **Resolução SME Nº 14**, de 29 de novembro de 2006. Homologa a Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 002/2006. PRETO. Diário Oficial de Ribeirão Preto. Disponível em: < http://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/modalidades/i15hist-especial.php>. Acesso em: 12 jan 2015.

RODRIGUES, D. **O que é a Inclusão?** Público Porto. 17/03/2014. Disponível em: < https://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>. Acesso em: 12 jan 2015.

ROPOLI, E. A. *et. al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial [Fortaleza]. Universidade Estadual do Ceará, 2010.

STAKE, R.E. ***The art of case study research***. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien. 1990.

_____. **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE 1– FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR ESPECIALISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Parte 1 - Escola

1) Escola: _____

2) Nível e modalidade de ensino oferecidos pela escola:

( ) Educação Infantil – CEI

( ) Educação Infantil - EMEI

( ) Ensino Fundamental

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Profissionalizante

( ) EJA

( ) Outros:_____

3) Turnos de funcionamento: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

4) Número de salas de recursos na escola: _____

5) Número de alunos com necessidades especiais na escola: _____

6) Recursos pedagógicos disponíveis na escola:

7) Adaptações para acessibilidade física disponíveis na escola:

( ) Portas mais largas ( ) Banheiro adaptado

( ) Rampas ( ) Barras

( ) Nenhuma adaptação

( ) Outras. Especifique:_____

_____

Parte 2 - Professor

1)Nome da professora (Iniciais): _____

2) Idade:_____

3) Vínculo empregatício: _____

4) Tempo de atuação na Educação Especial: _____

5) Formação acadêmica:

( ) Ensino Médio

( ) Ensino Médio/Magistério

( ) Superior - Curso: _____

( ) Mestrado - Curso: _____

( ) Doutorado - Curso: _____

6) Formação complementar específica para atuar na Educação Especial:

_____

_____

7) Formação inicial e continuada para atuação no AEE?

( ) suficiente. Por quê?

( ) insuficiente. Explique:

_____

_____

Muito obrigada por sua participação

APÊNDICE 2– QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR ESPECIALISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

1) O que você entende por Inclusão?

_____

_____

_____

2) Como você entende Educação Inclusiva?

_____

_____

_____

3) De que maneira você conceitua Educação Especial?

_____

_____

_____

4) O que entende por Necessidades Educacionais Especiais (NEE)?

_____

_____

_____

5) O que você entende por Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

_____

_____

_____

6) Perfil dos alunos atendidos

IDADE	SÉRIE QUE FREQUENTA NO ENSINO REGULAR	TIPO DE NECESSIDADE ESPECIAL

7) Quais critérios são observados para a identificação dos alunos que frequentam a sala de recursos multifuncionais(SRM)? De que forma é realizado o processo de avaliação?

_____

_____

_____

_____

8) Na sua opinião, em que medida o AEE atende as necessidades do aluno com NEE?

_____

_____

_____

_____

9) Na sua opinião, em que medida o AEE contribui para o desenvolvimento do aluno inserido nas salas de recursos multifuncionais?

_____

_____

_____

_____

10) Na sua opinião, qual é o papel/competências do professor de AEE?

_____

_____

_____

_____

11) Descreva como você desenvolve as atividades/ações no cargo que ocupa. (horário/atendimentos, como é o planejamento das atividades desenvolvidas, como são feitos os registros de acompanhamento e desempenho dos alunos).

_____

_____

_____

12) Como é o seu contato com os professores do ensino regular/ pais de alunos/ equipe pedagógica?

_____

_____

_____

13) Quais os principais problemas que você encontra cotidianamente no desenvolvimento de seu trabalho?

_____

_____

_____

_____

14) Você mudaria algo em relação ao organização do trabalho na SRM? Explique.

_____

_____

_____

_____

15) São oferecidos cursos de formação/ aperfeiçoamento na área de educação especial?

Que tipo e com que frequência?

_____

_____

_____

_____

Muito obrigada por sua participação

ANEXOS

ANEXO 1 – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Araraquara
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Araraquara, 15 de junho de 2015.

Ao Ilustríssimo Senhor

Ângelo Invernizzi Lopes

Secretário Municipal de Educação

Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto/SP

Prezado Senhor,

Vimos, pelo presente, solicitar autorização para realização da pesquisa "Políticas Pública para oferta do Atendimento Educacional Especializado nas séries iniciais do Ensino Fundamental", com o objetivo de investigar de que forma o AEE se encontra organizado no contexto desse município. Solicitamos, também, a especial gentileza de nos fornecer uma lista das escolas que contam com salas de recursos multifuncionais.

Antecipando nossos agradecimentos pela colaboração, nos colocamos a disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar
FCL/UNESP/Araraquara

Renata da Silva Rego Batista Docente do
Discente do Mestrado em Educação Escolar
FCL/UNESP/Araraquara

ANEXO 2 – OFÍCIO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO
Estado de São Paulo
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Ribeirão Preto, 27 de agosto de 2015.

Ofício nº 169/2015 - GS
Assunto: **Autorização para pesquisa**

Prezada Senhora,

A Secretaria Municipal da Educação autoriza a aluna, Renata da Silva Rego Batista, a realizar a pesquisa intitulada "Políticas Públicas para oferta do Atendimento Educacional Especializado nas séries iniciais do Ensino Fundamental".

EMEF
EMEF
EMEF
EMEFE
EMEF

Cordialmente,

Ângelo Invernizzi Lopes
SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO – MUNICIPAL

Profª. Dra.
Claudia Regina Mosca Giroto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Praça Alto de São Bento, nº 11 – Jd. Mosteiro – CEP 14.085-459 – Ribeirão Preto – SP
Telefone: (16) 3977–9123 e Fax: 3977–9121 gabinete@educacao.pmrp.com.br

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFESSOR ESPECIALISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Araraquara

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professor Especialista

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada provisoriamente "Políticas públicas para oferta do Atendimento Educacional Especializado nos anos iniciais do Ensino Fundamental".

O presente estudo tem como objetivo compreender de que forma o Atendimento Educacional Especializado se encontra organizado no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Ribeirão Preto e como esse atendimento contribui para o desenvolvimento dos alunos envolvidos.

Tal estudo justifica-se, considerando que, apesar dos avanços flagrantes das últimas décadas, existe ainda, muito a ser feito pelo desenvolvimento da percepção às diferenças e às possibilidades das pessoas com deficiência.

Para a realização da pesquisa, os seguintes procedimentos serão utilizados: revisão bibliográfica, com vistas à reunião de elementos para a discussão dos dados e comparação com os achados obtidos no presente estudo; análise documental, uma vez que interessa investigar as leis que regem tal atendimento no município e pesquisa de campo, uma vez que são aqui considerados relevantes os aspectos organizacionais e pedagógicos do atendimento educacional especializado, sob o ponto de vista de seus respectivos professores, utilizando como instrumento um questionário de perguntas abertas e fechadas, previamente elaborado com base na literatura e revisão bibliográfica consultada. A análise de conteúdo subsidiará a análise dos dados, por meio da eleição de eixos temáticos.

Você foi selecionado para participar dessa pesquisa, pelo fato de fazer parte do quadro de professores atuantes na Educação Especial do município de Ribeirão Preto e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário de perguntas abertas, fechadas e alternativas sobre a sua formação inicial e continuada, a estrutura e as práticas vivenciadas na atuação do contexto da Educação Especial do município.

Esta pesquisa poderá resultar em algum tipo de incômodo, constrangimento ou desconforto diante das questões levantadas, mas a pesquisadora tomará todas as precauções para evitá-las. De qualquer forma fica claro que você não precisa responder a qualquer pergunta ou parte de informações, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

A qualquer momento você pode desistir da participação neste estudo ou retirar seu consentimento sem nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição na qual você trabalha.

São esperados os seguintes benefícios com a sua participação nesta pesquisa: contribuição para avançar nas buscas por práticas educacionais que atendam as premissas de uma escola inclusiva.

Você poderá manter contado com a pesquisadora durante e depois de sua participação para qualquer informação e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações.

Os dados obtidos com os resultados desta pesquisa poderão ser publicados, mas seus dados pessoais serão mantidos em sigilo.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas poderá receber reembolso das despesas que tiver para participar da pesquisa. Terá garantia de indenização por parte da pesquisadora, caso venha a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação nesta pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

A pesquisadora envolvida com a referida pesquisa é Renata da Silva Rego Batista, vinculada à Universidade Estadual Paulista- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras-FCL, do Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação Escolar, sob a orientação da Drª Cláudia Regina Mosca Giroto.

Tendo sido orientado quanto ao teor, natureza e objetivos do referido estudo, o participante manifesta seu livre consentimento em participar.

_____

Pesquisador responsável: Renata da Silva Rego Batista
renatasrbatista@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Não tendo dúvidas a respeito da pesquisa, concordo tomar parte como voluntário no estudo, do qual posso deixar de participar a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Fui informado que o projeto será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1, Caixa Postal 174, CEP: 14800-901, Araraquara/SP, Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2015.

_____

Assinatura do participante da pesquisa