

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia – *Campus* de Presidente Prudente

MARCELO KRENAK ALVES DO NASCIMENTO

**ANÁLISE CRÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
ESCOLAS DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA SP**

Presidente Prudente-SP
2025



MARCELO KRENAK ALVES DO NASCIMENTO

**ANÁLISE CRÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM
ESCOLAS DO CAMPO NO PONTAL DO PARANAPANEMA SP**

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e
Tecnologia, Presidente Prudente,
para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Linha de pesquisa: Processos
Formativos, Ensino e
Aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Klaus
Schlünzen Junior

Presidente Prudente-SP

2025

N244a

Nascimento, Marcelo Krenak Alves do

ANÁLISE CRÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM ESCOLAS DO CAMPO NO PONTAL DO
PARANAPANEMA SP / Marcelo Krenak Alves do Nascimento. --
Presidente Prudente, 2025

146 p. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientador: Klaus Schlünzen Junior

1. AEE. 2. Educação do Campo. 3. Sala de Recursos
Multifuncional. 4. Práticas Pedagógicas. 5. Inclusão Escolar. I. Título.

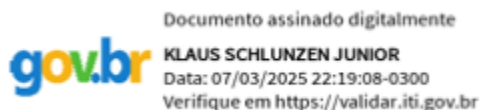
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA-SP

AUTOR: MARCELO KRENAK ALVES DO NASCIMENTO

ORIENTADOR: KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR (Participação Virtual)
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI / Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI/UNESP

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - FCT/Unesp

Prof. Dr. RODRIGO PEDRO CASTELEIRA (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Comunicação / UNIR

Presidente Prudente, 07 de março de 2025

Dedico este trabalho a todos os meninos, meninas e meninos, estudantes com deficiência, que vivem no campo; que suas lutas não sejam em vão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus do meu coração, força que move o meu viver.

Ao meu marido, Juliano, por compartilhar deste sonho comigo e me apoiar em todos os momentos, minha eterna gratidão.

Aos meus pais, Carminha (*in memoriam*) e Agamenon; em especial, à minha amada e saudosa mamãe. Quanta falta a minha rainha faz!

Aos meus queridos irmãos. Agradeço o amor, o companheirismo e o incentivo. Meu eterno agradecimento.

Ao meu amigo e irmão, José Manoel. Obrigado por ter torcido por esta conquista e me ouvido mesmo sem ter interesse algum pelo tema.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior, e aos meus amigos, Prof. Dr. Tuim e Prof. Dr. Rodrigo Casteleira, que, de certa forma, foram meus coorientadores. Muito obrigado pelo apoio, compreensão e competência oferecidos desde a apresentação do projeto até a dissertação. Meus agradecimentos sinceros a vocês três.

À FCT/UNESP, *campus* de Presidente Prudente, e a todos os professores das disciplinas; obrigado por todo conhecimento transmitido.

À direção das Escolas Estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento”, que permitiram a realização desta pesquisa; muito obrigado.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente: a minha eterna gratidão!

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da linha de pesquisa “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP (Presidente Prudente/SP), e, a partir de seu início, buscou-se conhecer a realidade das escolas do campo em contextos de assentamentos de reforma agrária, nas escolas localizadas no Pontal do Paranapanema, interior do estado de São Paulo: Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” e compreender como se organiza o atendimento aos estudantes com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncional (SRM) e como se dá a formação dos professores que trabalham neste segmento de ensino. Os objetivos foram pautados na intenção de compreender como se dão as práticas dos professores nestes espaços e se há a devida contribuição para a promoção da acessibilidade e a eliminação de barreiras, como a falta de infraestrutura adequada, acessibilidade arquitetônica, a escassez de políticas públicas eficazes e integradas, falta de recursos financeiros e humanos, falta de formação de professores para o AEE, o preconceito enraizado na cultura e mentalidade coletiva e a falta de conscientização sobre a importância da diversidade; também avaliamos qual a formação dos professores que atuam no AEE e como (e se) se apresentam as oportunidades de formação continuada. Para responder a essas questões, foram analisadas políticas públicas voltadas para a Educação Especial no contexto da inclusão, bem como as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes. Além disso, essa pesquisa busca contribuir para o debate sobre as políticas públicas voltadas para a inclusão escolar e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos discentes com deficiência nas escolas do campo. A metodologia adotada envolveu uma abordagem qualitativa, utilizando-se de análise de documentos legais que defendem a inclusão nos espaços escolares, aplicação de questionário, análise do diário de bordo (caderno onde o professor faz anotações sobre as atividades conduzidas e outros apontamentos pertinentes), observação em sala de aula e entrevistas com professores. O estudo evidenciou que há interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, o que pode contribuir para ofertar uma educação de qualidade que seja significativa e contextualizada aos estudantes com deficiência que vivem no campo. A Educação Especial visa atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e a Educação do Campo possui características específicas relacionadas à vivência no campo e às demandas do povo camponês. O estudo também revelou que há oferta da Educação Especial em escolas do campo, mas que ainda é incipiente e não oferece condições de participação e permanência. Empreende-se, daí, que se faz necessário propor políticas de expansão dos serviços especializados com a identidade própria do campo. Em relação à formação do professor, faz-se necessário implementar propostas de formação continuada, pois esta pesquisa apontou que a formação dos profissionais que atuam no AEE ainda é insuficiente para atender às necessidades específicas dos estudantes. As SRMs são geralmente organizadas em espaços improvisados e, muitas vezes, até impróprios. Desta forma, cabe uma crítica reflexiva se os direitos dos estudantes com deficiência das escolas do campo, assegurados por políticas públicas sobre a inclusão escolar, são realmente respeitados.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação do Campo; Sala de Recursos Multifuncional; Práticas Pedagógicas; Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This study was carried out under the research line “Formative Processes, Teaching and Learning” of the Postgraduate Program in Education at FCT/UNESP (Presidente Prudente/SP). Ever since the beginning, has intended to understand the reality of rural schools and how the students with disabilities assisted by “Specialized Educational Services” (in Portuguese abbreviated as AEE) at Multifunctional Resource Rooms (in Portuguese abbreviated as SRM). Also, how develops these teacher’s work formation in situations of agrarian reform settlements, in schools located in the municipality of Mirante do Paranapanema, in the interior of the state of São Paulo: "Assentamento Santa Clara" State School and "Assentados da Fazenda São Bento " State School. The goals were based on the intention of comprehending how the teachers' practices take place in these spaces and whether there is a proper contribution to promoting accessibility and eliminating barriers; also to assess the training of the teachers who work in AEE and how (if) the opportunities for continuing training are presented. In order to answer these questions, public policies focused on Special Education oriented to include as well as the pedagogical practices adopted by teachers. In addition, this research seeks to contribute to the debate on public policies aimed at school inclusion and improving the quality of teaching offered to students with disabilities in rural schools. The methodology adopted involved a qualitative approach, using an analysis of legal documents that advocate for inclusion in schools, the application of a questionnaire, analysis of the logbook (a notebook where teachers make notes on the activities carried out and other pertinent observations), classroom comments and interviews with teachers. The study showed that there is an interface between special education and rural education, which can contribute to providing quality education that is meaningful and contextualized for students with disabilities who live in rural areas. Special education aims to meet the educational needs of students with disabilities, global development disorders and high abilities, and rural education has specific characteristics related to living in the countryside and the demands of rural people. The study has also revealed that special education is offered in rural schools, but that it is still incipient and does not offer conditions for participation and permanence. It follows that it is necessary to propose policies to expand specialized services with a proper rural identity. Regarding the teachers' training, it is necessary to implement continuing training proposals, as this research has shown that the training of professionals who work in SEL is still insufficient to meet the specific students needs. The SRMs are generally organized in improvised and often inappropriate spaces. Hence, it is worth reflecting on whether the rights of students with disabilities in rural schools are guaranteed by public policies on school inclusion, are really respected.

Key-words: Specialized Educational Assistance; Rural Education; Multifunctional Resource Room; Pedagogical Practices; School Inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes da Educação Especial por sexo	52
Gráfico 2 - Estudantes da Educação Especial por localidade	53
Gráfico 3 - Estudantes da Educação Especial por tipo de rede.....	53
Gráfico 4 - Estudantes da Educação Especial por faixa etária	53
Gráfico 5 - Estudantes da Educação Especial por etapa.....	54
Gráfico 6 - Tipo de deficiência	54
Gráfico 7 - Estudantes da Educação Especial matriculados no AEE.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Leis e políticas públicas direcionadas para a Educação Especial no Brasil em perspectiva diacrônica.....	36
Quadro 2 - Leis e tratamento dos estudantes com deficiência em diacronia	41
Quadro 3 - Classificação categorias - deficiência.....	42
Quadro 4 - Diplomas normativos de SRM em diacronia.....	59
Quadro 5 - Principais teóricos analisados	80
Quadro 6 - Recursos disponíveis nas SRM	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do Município de Mirante do Paranapanema-SP	12
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
ITESP	Instituto de Terras do Estado de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PIA	Plano Individualizado de Atendimento
PEI	Plano Educacional Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
P1	Professora da escola estadual Assentamento Santa Clara
P2	Professora da escola estadual Assentados da Fazenda São Bento

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	22
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PAPEL DO AEE	26
1.1. Os avanços e desafios da Educação Especial	31
1.2. Evolução legal e histórica da Educação Especial no Brasil	35
CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O AEE	43
2.1. O direito dos estudantes à Educação Especial nas escolas do campo	46
2.2. Educação Especial nas escolas do estado de São Paulo	50
CAPÍTULO 3: A GARANTIA DO AEE E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DAS SRM	58
3.1. Formação de professores para o AEE	64
CAPÍTULO 4: O MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA-SP E O PERFIL DAS UNIDADES ESCOLARES FOCO DA PESQUISA	70
4.1. Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”	71
4.2. Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”	72
4.3. O perfil dos estudantes das escolas do campo em Mirante da Paranapanema- SP	74
CAPÍTULO 5: RESULTADOS OBTIDOS	78
5.1. Análises bibliográficas	78
5.2. Análises de documentos de rotina - diário de bordo	86
5.3. Resultados obtidos através da aplicação de questionário	91
5.4. Análise das observações em SRM	100
5.5. Análise das entrevistas com professores da SRM	104
CONCLUSÃO	108
REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	126

APRESENTAÇÃO

A ideia de realizar este estudo surgiu a partir da minha vivência como assentado, trabalhador do campo, e de minha atuação como professor, coordenador pedagógico e gestor escolar; além disso, o meu contexto de vida e o território no qual nasci e permaneci por toda a minha existência colocaram em mim este desejo de sair da zona de conforto e partir para a “transgressão” daquilo que me incomoda há décadas.

Nasci aos 27 dias do mês de agosto de 1982 na cidade de Mirante do Paranapanema, interior do estado de São Paulo, e cresci correndo pelas ruas da pequena cidade. Parafraseando Paulo Freire (2012, p. 25), sou “de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências e de sombras”.

Por mais de uma década, nossa moradia se resumia a barracos de lona e a mudanças constantes; porém, desistir não estava em nossos planos. Em 2002, pudemos, finalmente, contemplar o tão sonhado e desejado pedaço de terra. Desde então, apropriei-me do desejo incontrolável de pensar uma educação que pudesse retratar a luta e enfatizar que é possível viver no campo e estudar. Para corroborar com este pensamento, apresento duas falas de minha amada e saudosa mamãe: “precisa estudar para abrir os olhos da mente”, e “se plantando, tudo germina, cresce, floresce e dá frutos”. Na Figura 1, apresento o território onde nasci e cresci.

Figura 1: Mirante do Paranapanema-SP



Fonte: <https://www.google.com/maps/@-22.2900779,-51.2024>

Esta pesquisa também é o resultado de reflexões realizadas ao longo da minha trajetória como estudante e profissional da educação atuante em escolas públicas localizadas em Assentamentos de Reforma Agrária, onde se percebe que a educação de discentes com deficiência carece de debates e de políticas públicas que contribuam de fato para a inclusão escolar e a aprendizagem.

Assim, me parece urgente a necessidade de discutir a Escola do Campo e a importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nesses territórios, bem como a prática dos profissionais que atuam neste segmento de ensino, partindo do contexto em que estão inseridos.

De acordo com o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, o AEE é uma modalidade de Educação Especial Inclusiva, que busca promover a igualdade de oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência.

A Lei nº 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no artigo 55, prevê que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, cap. IV, art. 55).

Ainda, considerando a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), é assegurado o direito, a todos os discentes, ao acesso e à permanência na escola, preferencialmente na rede pública de ensino. A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e da Declaração de Salamanca, de 1994, a discussão acerca da Educação Especial e práticas inclusivas ganhou cada vez mais um importante espaço no âmbito educacional.

Maria Salete Fábio Aranha (2000, p. 2) aponta que a inclusão é entendida como um princípio que “reconhece e aceita a diversidade, na vida em sociedade”. Assim, a Educação Especial configura-se como uma prática inclusiva pautada na realidade cotidiana da sala de aula, que se concretiza como um processo de ensino e aprendizagem dialógicos.

As discussões em torno da Educação Especial Inclusiva e da Educação do Campo, além de serem extremamente importantes, configuram-se como um tema inquietador, uma vez que sentimos a necessidade de contribuir de alguma forma para os estudantes com deficiência que vivem em Assentamentos de Reforma Agrária ao proporcioná-los uma educação de qualidade e contextualizada, sendo mais coerente, justa e que vise a transformação social.

Caldart (2003, p. 6) explica:

A educação escolar, num sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização e em especial da humanização do homem. No contexto presente, a educação do camponês.

Desta forma, os movimentos de construções de saberes dos estudantes de Escolas do Campo promovem, aos poucos, um olhar mais próximo de uma educação que possa refletir a realidade em que esses discentes estão inseridos, levando em conta as especificidades culturais e sociais, além das relações de trabalho.

Portanto, o AEE aos estudantes com deficiência que vivem no campo, justifica-se pela necessidade de garantir práticas pedagógicas inclusivas que assegurem sua participação efetiva no processo ensino-aprendizagem, no avanço destas aprendizagens e no desenvolvimento das habilidades, com as devidas adaptações e dentro das especificidades das escolas localizadas no campo no contexto de Assentamentos de Reforma Agrária.

De acordo com o Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB, 2016), o Estado de São Paulo conta com 44 escolas em Assentamentos de Reforma Agrária, cada uma com suas próprias peculiaridades.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p. 16) dialogam sobre a população campesina e apresentam-nos seu perfil peculiar:

[...] os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres.

Diante dessas considerações, fez-se necessária a construção de um percurso de pesquisa com a finalidade de identificar os desafios hoje encontrados na educação de estudantes com deficiência a partir do trabalho realizado nas Salas de Recursos, localizadas nas escolas do campo, onde notadamente se percebe maior falta de recursos didáticos e tecnológicos. E também é possível notar lacunas que dizem respeito à formação do profissional que atende esses estudantes.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que:

Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriadas às necessidades, circunstâncias e

aspirações de suas crianças (Brasil, 1997, p. 6).

Entretanto, muito do que está estabelecido em lei não foi colocado em prática, como o direito à participação dos estudantes e da família na proposição de políticas públicas, a formação adequada aos professores para atuarem nesse segmento de ensino, a falta de recursos didáticos e tecnológicos para o desenvolvimento das atividades, e a adaptação dos espaços físicos – muitas vezes inadequados.

A Resolução nº 2/2008 (Brasil, 2008a), sobre a educação de estudantes com deficiência no campo, afirma que:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Nesse sentido, a legislação assegura que todos os estudantes com deficiência tenham a garantia do AEE em todas as etapas da educação básica e, preferencialmente, em escolas regulares. De acordo com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007), todas as escolas que tenham matrícula de estudantes com deficiência precisam garantir o AEE em SRM – espaços específicos dentro de uma escola, equipados com materiais, recursos e profissionais especializados no atendimento às necessidades educacionais de discentes com deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, entre outros.

As questões centrais da pesquisa são a compreensão de como o AEE se organiza e como se dão as práticas e a formação dos professores das SRM no contexto das Escolas do Campo no município de Mirante do Paranapanema-SP. Para tanto, os objetivos e a metodologia foram definidos da seguinte forma:

Objetivo geral:

- ✓ Analisar, nas Escolas do Campo do município de Mirante do Paranapanema-SP - Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” -, como é a oferta do AEE em SEM e as suas implicações para as práticas dos professores.

Objetivos específicos:

- ✓ Descrever o AEE em SRM, no âmbito das Escolas Estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento” no município de Mirante do Paranapanema-SP;
- ✓ Elencar políticas públicas em documentos legais que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva;
- ✓ Identificar as práticas dos professores que trabalham com estudantes que frequentam a SRM nessas Escolas do Campo;

Metodologia

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, com a finalidade de responder à questão principal a partir das informações colhidas através da aplicação dos instrumentos de coletas de dados. A abordagem qualitativa parte do princípio de que, para compreender o universo das relações humanas, o pesquisador necessita se envolver na pesquisa para compreender os fatos e situações, não havendo isenção nem neutralidade

Para os autores Pope e Mays (2005, p. 13)

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa é um método de investigação que busca compreender o significado e as motivações por trás dos instrumentos de coleta de dados utilizados. Esse método se concentra em obter informações detalhadas e ricas sobre os fenômenos estudados. Os dados são analisados de forma interpretativa, buscando identificar padrões, temas e *insights* que surgem das respostas e observações realizadas pelo pesquisador.

Desse modo, os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram: levantamento bibliográfico, análise em documentos legais e artigos que tratam do tema em questão, análise do diário de bordo (documento utilizado por professores para relatar a rotina de trabalho), aplicação de questionários, observação em SRM e

entrevista.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e na Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, localizadas no município de Mirante do Paranapanema, interior do estado de São Paulo.

Os instrumentos de coleta de dados e as etapas foram as seguintes:

Análises bibliográficas

A análise bibliográfica é um tipo de pesquisa documental que envolve a revisão e a síntese de material bibliográfico relevante para um determinado tema ou problema de pesquisa. Esse tipo de análise permite ao pesquisador explorar estudos anteriores sobre o assunto, identificar lacunas na literatura existente e desenvolver novas perspectivas ou direções para a pesquisa.

Para Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa bibliográfica é realizada

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesse sentido, a pesquisa baseia-se em estudos que já foram publicados anteriormente, e exige do pesquisador habilidades para interpretar e sistematizar o material estudado e analisado.

A seleção e as análises bibliográficas, há de se destacar, foram feitas entre março de 2022 e julho de 2023. O primeiro passo foi realizar um levantamento da literatura relacionada ao tema da pesquisa em fontes primárias e secundárias; para isso, foram selecionados artigos, teses, anais, dissertações, periódicos e livros disponíveis nas bases de dados da Plataforma Sucupira, SciELO e Google Acadêmico, utilizando as seguintes palavras-chaves: Atendimento Educacional Especializado, Educação do Campo, Sala de Recursos Multifuncional, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores.

Durante este percurso, foram elaborados fichamentos a partir dessas referências para embasar e construir o texto desta dissertação.

Aplicação de questionário

A aplicação de questionário em uma pesquisa é uma técnica amplamente utilizada para coletar dados de diferentes participantes. No contexto acadêmico, o questionário pode ser aplicado para obter informações sobre opiniões, atitudes, comportamentos, características demográficas, entre outros.

Antes de elaborar o questionário, foi necessário definir os propósitos de sua aplicação, atrelando aos objetivos da pesquisa e ao que se pretendia averiguar com a coleta de dados. Neste sentido, as questões foram elaboradas com a intenção de coletar dados sobre como são organizados os trabalhos com os estudantes com deficiência, como estão organizados o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Individualizado de Atendimento (PIA), como ocorre o encaminhamento para o AEE, qual o perfil destes estudantes, como é a participação da família, quais os desafios enfrentados no AEE, quais as possibilidades no trabalho com estudantes com deficiência, qual e como se dá formação dos professores, qual o perfil dos professores do AEE e quais os recursos materiais disponíveis. Na segunda etapa, foram definidos os participantes da pesquisa: as professoras que atuam em salas SRM. As perguntas foram adequadas para o objetivo da pesquisa, abertas e compostas por alternativas de múltipla escolha.

No tocante ao questionário, Gil (1999, p. 132) destaca que:

- a) as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) deve-se levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) a pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) a pergunta não deve sugerir respostas;
- e) as perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

Assim, entende-se que a elaboração do questionário deve ser minuciosa e criteriosa para que possa surtir o efeito desejado. Antes de aplicá-lo para a amostra real, foi realizado um teste piloto para verificar se as perguntas estavam claras, isto é, se não havia questões ambíguas e se o tempo de resposta era razoável. Após a fase de testes, foi realizada a aplicação do questionário. O questionário foi construído na plataforma *Google Forms* e enviado por e-mail para os participantes no mês de março de 2023.

Em uma pesquisa, é importante seguir as normas éticas e respeitar a

privacidade e confidencialidade dos participantes, portanto, não apresentamos os nomes no documento. O questionário foi aplicado no mês de junho de 2023 e os dados foram analisados nos meses de julho, agosto e setembro do mesmo ano.

Análise do diário de bordo

Para Porlán e Martín (1997, p. 19-20), o diário de bordo:

Permite refletir sobre o ponto de vista do autor e sobre os processos mais significativos da dinâmica em que está imerso. É um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor.

Para realizar a análise do diário de bordo do professor, foi necessário pontuar alguns aspectos importantes, como: a organização, que consistiu em verificar se o professor mantinha um diário de bordo bem estruturado e organizado – isso inclui a utilização de datas, títulos de atividades, descrição das aulas ministradas, registro de pareceres e observações relevantes, entre outros detalhes; o registro, que avaliou se o professor registrava adequadamente no diário de bordo como a aula havia ocorrido, como havia sido a participação dos estudantes, e se apontava fatos que pudessem contribuir para a melhor compreensão sobre a prática do professor em sala de aula; a descrição, que observou se o professor descrevia os objetivos da aula, o tema tratado, as metas alcançadas pelos estudantes e as estratégias pedagógicas utilizadas.

Esta parte da pesquisa foi realizada nos meses de março, abril e maio de 2023, e foram analisados os registros desde o primeiro dia letivo, a saber: fevereiro de 2023, até o final do mês de maio.

Observação em sala de aula

A observação em sala de aula é uma técnica utilizada para coletar dados sobre o comportamento dos estudantes, a dinâmica da aula e a prática de ensino do professor. É uma forma de obter informações mais detalhadas e específicas sobre as atividades que ocorrem durante as aulas.

Para realizar a observação em sala de aula, foram adotadas as seguintes etapas: antes de iniciar a observação, foi preciso estabelecer um rol de elementos que se pretendia observar e quais dados deveriam ser coletados, levando em consideração aspectos como o engajamento dos discentes, a interação professor-estudante, o uso de recursos didáticos, entre outros.

Durante os momentos em que o pesquisador esteve na sala de aula, realizou a observação de acordo com o roteiro planejado. Foram anotados detalhes relevantes sobre o comportamento dos estudantes e do professor, as atividades realizadas e as interações ocorridas. É importante ressaltar que, ao realizar as observações nas salas de aula, houve um pedido formal de autorização aos professores envolvidos. Além disso, foram asseguradas a confidencialidade das informações obtidas e a privacidade dos estudantes.

As observações foram realizadas entre os meses de outubro e dezembro de 2023, sendo três dias de observações em cada uma das salas. A organização do roteiro foi norteada por algumas questões: “como se configuram as relações interpessoais entre o professor e o estudante?”, “as atividades foram desenvolvidas?”, “estavam contextualizadas com a realidade sociocultural dos estudantes?”, “as intervenções foram realizadas de forma a levar o estudante a refletir?”, “a metodologia utilizada pelo professor contempla a interdisciplinaridade?”, “foi proposta uma relação de cooperação entre os estudantes?”, “os recursos utilizados foram adequados?”, “como se dá avaliação do professor?”.

Entrevista semiestruturada com professores

As entrevistas semiestruturadas são uma importante ferramenta de coleta de dados em diversas áreas, como é o caso desta pesquisa. Nesse tipo de entrevista, o pesquisador possui um roteiro de questões pré-determinado, mas que permite flexibilidade na condução do diálogo com o entrevistado. Isso possibilita uma maior profundidade nas respostas e uma abordagem de temas inesperados.

Com a utilização das entrevistas semiestruturadas, é possível obter informações mais ricas e detalhadas sobre determinado assunto, além de permitir ao entrevistado expressar suas opiniões e experiências de forma mais livre. Dessa forma, os resultados obtidos têm maior credibilidade e validade, pois refletem a perspectiva e a vivência do próprio participante.

As entrevistas semiestruturadas mostram-se como um método eficiente e enriquecedor na obtenção de informações qualitativas em diferentes contextos. Ao permitirem uma interação mais dinâmica entre pesquisador e participante, contribuem para um entendimento mais profundo do tema estudado e para a construção de conhecimento significativo.

As entrevistas ocorreram no mês de março de 2024 e as questões foram organizadas para coletar os seguintes dados: quanto tempo o professor atua no AEE; o tempo que o professor atua na AEE na escola; o motivo pelo qual decidiu trabalhar na área da Educação Especial; a sua formação acadêmica; como se organiza o atendimento na sala de recursos; qual o perfil dos estudantes atendidos; qual o papel do professor para promoção da inclusão; quais são os recursos pedagógicos disponíveis e se são suficientes e adequados; como é realizada a adequação curricular; quais os desafios enfrentados na Educação Especial; como ocorre a formação continuada; e o que pode ser feito para melhorar o atendimento dos estudantes com deficiência na sala de recursos na escola.

Em síntese, o tratamento dos dados, das análises bibliográficas, da análise do diário de bordo, dos questionários aplicados, das observações realizadas em SRM e das entrevistas deu-se da seguinte forma: seleção e organização dos documentos bibliográficos, achados importantes no diário de bordo, respostas do questionário e entrevistas; exploração do material; classificação dos dados; tratamento e interpretações dos dados; síntese e seleção de resultados; e, por fim, elaboração do texto e das considerações, discutindo sobre os achados e conclusões a que chegamos ao final da pesquisa.

Julgamos adequados esse conjunto de procedimentos metodológicos para alcançarmos nossos objetivos de descrever o AEE em SRM, identificar as práticas pedagógicas e como se dá a formação dos professores que trabalham com estudantes que frequentam a SRM no âmbito das Escolas Estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento”.

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante que educação é direito de todos (Brasil, 1988); a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA), no artigo 55, prevê que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (Brasil, 1990, cap. IV, art. 55); e, ainda, considerando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – constata-se que são assegurados a todos os estudantes o acesso e a permanência na escola, preferencialmente na rede pública de ensino.

Concernente à Educação Especial e às práticas inclusivas, a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, e a Declaração de Salamanca, de 1994, trazem discussões relevantes acerca deste assunto, que ganhou cada vez mais espaço no âmbito educacional. Nesse cenário, a Educação Especial busca a inclusão de todos os estudantes nas classes comuns da Educação Básica. Por Educação Básica, entendem-se os ciclos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Desse modo, o foco primordial de trabalho da escola deve ser o oferecimento de oportunidades para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos discentes da Educação Básica, de forma a incorporar o educando com deficiência nas classes comuns, favorecendo sua aprendizagem, experiências sociais e educativas, além de oportunizar condições para que todos os estudantes desenvolvam competências e habilidades para a independência social, econômica e cultural, bem como autonomia em sua própria aprendizagem.

A inclusão visa garantir os direitos e a participação de todos na sociedade, independentemente de suas características individuais. Temos como premissas fundamentais desse processo a valorização das diferenças (Dugois et al., 2023). É essencial compreender que a inclusão vai muito além da simples tolerância às diferenças, pois envolve o reconhecimento e a valorização das particularidades de cada indivíduo.

Assim, a Educação Especial configura-se como uma prática inclusiva pautada na realidade cotidiana da sala de aula, que se concretiza com um processo de ensino e aprendizagem dialógico, utilizando-se, para isso, a aprendizagem mediada. Para tanto, promover a formação continuada dos profissionais de Educação, bem como adequar o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, a fim de valorizar a

diversidade, é essencial.

Mantoan (1997, p. 30) explica que:

Mais uma razão de ser da inclusão, um motivo a mais para que a educação se atualize, para que os professores aperfeiçoem as suas práticas e para que escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e de reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem às necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades, sem cair nas malhas da educação especial e de suas modalidades de exclusão.

Portanto, a Educação Especial se justifica pela necessidade de inclusão dos educandos que dela necessitam, garantindo-lhes práticas pedagógicas modernas e inclusivas que assegurem sua participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem e no avanço de suas aprendizagens em relação aos conteúdos curriculares na construção de competências e habilidades com adequações.

É necessário desenvolver práticas inclusivas, que visem a atender, de maneira adequada e eficiente, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, propondo adaptações curriculares de diferentes níveis que, segundo Oliveira e Leite (2000, p. 13), podem abranger desde a adaptações na escola, na sala de aula ou, se necessário, permitir uma reestruturação curricular individual em uma ou mais áreas do currículo, garantindo acesso, participação, permanência e desenvolvimento dos estudantes na escola regular.

Devemos considerar que um assunto muito discutido dentro das escolas tem sido a problemática do atendimento a estudantes com deficiência. Por se tratar de tema ainda polêmico e alvo de muitos preconceitos, cumpre problematizá-lo, pois, ao longo da história da educação de crianças com deficiência, a discriminação e o preconceito sempre foram identificados. Nos dias atuais, inclusive, ainda podemos observar tais problemas em relação ao atendimento de estudantes com deficiência nas escolas regulares.

Com frequência, estudantes são rotulados, por parte até mesmo dos profissionais diretamente envolvidos em seu processo de aprendizagem, devido ao fato de estarem inseridos em comunidades consideradas em maiores desvantagens, como é o caso de comunidades do campo, onde os rótulos são ainda mais fortes.

Nesse sentido, levanta-se o questionamento sobre como ocorre o atendimento a estudantes com deficiência, mais precisamente sobre os que são atendidos pelas SRM, e sobre como se dão a prática e a formação dos profissionais da Educação que trabalham com esses discentes.

No tocante à formação dos professores, uma das temáticas analisadas, isto é, as legislações pertinentes ao assunto, destacam que os profissionais da área de atuação devem ser formados e especializados para atender estudantes com deficiência, além de ter, como missão e compromisso, o favorecimento da inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996, p. 33-34), no Artigo 59, prevê que o sistema de ensino assegurará “[...] professores com especialização adequada em nível médio superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Sendo assim, para atuarem no AEE, os professores devem ter formação em cursos de licenciatura na área da educação ou Educação Especial e precisam complementar os estudos realizando pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. O sistema público deve oferecer aos profissionais da área oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização.

De acordo com Mantoan, Prieto e Arantes (2006, p. 50), ao dialogar sobre a necessidade de formação continuada desses profissionais, apontam que é preciso investir na qualidade de ensino:

A formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino comprometidos com a qualidade do ensino que, nessa perspectiva, devem assegurar que sejam aptos a elaborar e a implantar novas propostas e práticas de ensino para responder às características de seus alunos, incluindo aquelas evidenciadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais.

Aliás, destaca-se que os estudos voltados para o atendimento em SRM ainda são bastante escassos, como abordado por Baptista (2011, p. 70):

Com relação aos estudos que analisam a sala de recursos, no contexto brasileiro, podemos afirmar que não são muito numerosos. O motivo é simples: não se pode investigar algo que não existe. Se há poucos estudos é porque a existência desses espaços esteve restrita a alguns contextos. O histórico investimento em classes especiais e em escolas especiais reduzia a suposta necessidade de sala de recursos. O incremento numérico dessas salas deverá provocar novas pesquisas que nos mostrarão como têm sido “interpretadas” as diretrizes para tais dispositivos.

Com a intenção de discutir o AEE em SRM de duas unidades escolares públicas, Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Fazenda

São Bento”, estruturaremos a argumentação da seguinte maneira: no primeiro capítulo, pontuaremos sobre a Educação Especial Inclusiva e o papel do AEE a partir de um percurso histórico sobre a origem da Educação Especial e da Educação Especial no Brasil, discutindo as legislações que versam sobre esse assunto, trazendo o que é proposto nos documentos legais e quais realmente são postos em prática.

Trataremos também sobre a Educação do Campo e o processo de inclusão de estudantes com deficiência, relacionando a Educação Básica e o AEE através da SRM, levando em consideração que este trabalho é relativamente novo nesse contexto e ainda carece de literatura a respeito. Discorreremos sobre o AEE e a formação de professores, pontuando sobre como se dá o processo de formação desses profissionais que atuam nas Escolas do Campo e o que dizem as Políticas Nacionais de formação de professores.

Serão apresentadas as unidades escolares Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Fazenda São Bento”, descrevendo o público atendido, quantidade de matrículas e como é o território onde estão inseridas, pois as escolas atendem estudantes dos Assentamentos Antônio Conselheiro, Arco-Íris, Canaã, Che Guevara, Dona Carmem, Estrela D’Alva, Flor Roxa, Herondina, *King Meat*, Nossa Senhora Aparecida, São Bento, Santa Apolônia, Santana e Paulo Freire, o que bem demonstra a pluralidade de sujeitos, cujas trajetórias de vida, contextos sociais e familiares são diversificados.

Os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos da pesquisa serão pautados buscando abranger os seguintes aspectos: a sala de recurso tem contribuído para aprendizagem do discente com deficiência e o domínio das habilidades devidas? A sala dialoga com o ensino regular? As práticas desenvolvidas no ambiente asseguram a equidade e a inclusão dos estudantes com deficiência? A formação dos profissionais está adequada?

Para finalizar a dissertação, apresentaremos as conclusões a que chegamos, apontando os desafios do trabalho direcionado aos discentes atendidos, os dados colhidos da pesquisa bibliográfica, a análise do diário de bordo e do questionário aplicado aos professores das salas de AEE, as observações em sala de aula e as entrevistas com professores, propondo alternativas que possam contribuir para o processo de inclusão das crianças que são atendidas em SRM localizadas no campo, para a melhoria da prática dos professores e para a aplicação de conceitos teóricos com o objetivo de contribuir para uma nova perspectiva do fazer pedagógico no AEE.

CAPÍTULO 1: A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O AEE

Na busca por discutir a Educação Especial e o AEE, neste capítulo, procura-se elucidar como esse processo tem sido conduzido ao longo dos tempos, bem como o encaminhamento das legislações que contribuem com a garantia dos direitos aos estudantes com deficiência matriculados em SRM.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial configuram-se como o documento que norteia a implantação de um trabalho voltado aos estudantes com deficiência, que são aqueles que apresentam, durante o seu processo educacional, alguma dificuldade para se comunicar e interagir com outros indivíduos. O documento também apresenta técnicas apropriadas para cada realidade e métodos de ensino para os que possuem altas habilidades/superdotação.

Pessoas com deficiência sempre foram excluídas pela sociedade. A história relata, por exemplo, que a exclusão parte até mesmo de seus familiares, que os internavam em sanatórios ou hospitais e os deixavam à mercê da caridade de pessoas que lutavam por melhores condições de vida para esse público.

Em tempos remotos, as pessoas com deficiência eram consideradas “anormais”, e, portanto, eram abandonadas em conventos ou igrejas e acabavam sobrevivendo à base de troca de serviços prestados à instituição – na maioria das vezes, serviços de limpeza.

No Estado de São Paulo, a Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017, dispõe sobre o AEE aos estudantes da Educação Especial na rede estadual de ensino, e preconiza em seu Artigo 1º, no item II:

II - Sala de Recursos - sala multifuncional para a realização de atividades referentes ao atendimento educacional especializado em turmas distintas compostas por alunos de acordo com suas necessidades (São Paulo [Estado], 2017, art. 1º, item II).

A partir deste conceito, evidencia-se a necessidade de um tratamento diferenciado, por meio do qual cada estudante é atendido de acordo com sua especificidade, sendo sugeridos agrupamentos ou até mesmo atendimento individualizado.

No Artigo 3º, a referida Resolução nos situa sobre quem é o público da Educação Especial, e, no Artigo 4º, por sua vez, norteia como deve ser organizado o trabalho dentro destas salas:

Artigo 3º - São considerados público-alvo da Educação Especial, para efeito do que dispõe a presente resolução, os alunos com:

I - Deficiência;

II - Transtornos do Espectro Autista - TEA; ou

III - Altas Habilidades ou Superdotação.

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, exclusivamente, no contraturno da frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.

§ 2º - Todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles.

Artigo 4º - O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui conjuntos de atividades, de recursos de acessibilidade e de estratégias pedagógicas eliminadoras de barreiras que possam impedir o desenvolvimento da aprendizagem e a plena participação da pessoa com deficiência em sua inserção social, conforme descritas no artigo 2º da Lei federal 13.146/2015 (São Paulo [Estado], 2017, art. 3º e 4º).

O recurso legal adveio em resposta ao direito dos estudantes com deficiência à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana, e também para garantir o AEE, respeitando as características individuais de cada estudante que integra o grupo da Educação Especial, visando a garantia do pleno desenvolvimento desse discente.

Um grande marco na luta por direitos das pessoas com deficiência é a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994; aliás, um dos documentos mais importantes na construção de políticas públicas voltadas a pessoas com deficiência. A partir desse momento histórico, foram conquistados direitos que visavam a um horizonte de esperança, rumo a tão sonhada “inclusão”, para que as pessoas com deficiência se tornassem sujeitos integrantes, de fato, da sociedade.

A Declaração de Salamanca (1994) defende que:

Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar seus desejos em relação à educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor capacite às necessidades circunstanciais e as aspirações de seus filhos (Brasil, 1997, p. 6).

Entretanto, muito do que está estabelecido em documentos legais não foi colocado em prática, pois a inclusão escolar deve assistir a todos, em especial os estudantes matriculados na Educação Especial. Para tanto, tem como premissas a acessibilidade, a ampliação dos recursos para atender a demanda e a elaboração de

um ensino diferenciado que seja capaz de atender todos da mesma forma, gradual e igualitária, incluindo todos os discentes.

De acordo com Coll, Marchesi e Palacios (2004), todos os estudantes têm direito à educação, um processo essencial para alcançar e manter um nível de conhecimento, independentemente de suas características, interesses e necessidades de aprendizagens. Para tanto, os sistemas educacionais devem ser organizados de forma que o seu currículo e os seus programas sejam aplicados com a intenção de contemplarem as diferentes características e necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, as escolas de ensino regular devem criar orientações integradoras que a representem como um meio eficaz de combate às atitudes discriminatórias, estabelecendo métodos de acolhimento, práticas integradoras e proporcionando uma educação de qualidade efetiva. Porém, é necessário compreender qual é o papel dos docentes nesse processo e como deve ser construída a sua formação para trabalhar atendendo a essas necessidades.

As atitudes docentes em relação à inclusão escolar podem ser transformadas, desde que o papel do docente no contexto da educação inclusiva seja o de garantir um ensino de qualidade sem distinção de cor, raça, credo, classe econômica ou social. O fundamental é buscar uma educação igualitária a todos os estudantes e isso independe das suas características particulares.

De acordo com Figueiredo (2002, p. 141), a escola é um espaço particularmente poderoso e relevante para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do sujeito, visto que os estudantes obtêm, nas mesmas oportunidades, conhecimento para aprender a conviver em sociedade, obedecendo a regras básicas que são essenciais para a sobrevivência social.

Dessa forma, cabe aos professores do AEE criar meios para reflexão em grupo sobre as melhores estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas para os estudantes com deficiência. À gestão escolar cabe garantir aos docentes a possibilidade de se desenvolverem de forma eficaz, trazendo para a escola estratégias de formação continuada.

O docente deve buscar qualificação, formação e conhecimentos para desenvolver um ensino de qualidade. Ainda segundo Figueiredo (2002, p. 70):

Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos

conhecimentos que torna as pessoas mais aptas interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais.

Isso sinaliza que o papel dos professores no contexto da Educação Especial é de suma importância para o desenvolvimento e crescimento do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, uma vez que buscará a sua inserção no meio escolar, que poderá ser primordial para a sua vida em sociedade.

Os professores podem ter a tendência a assumir uma postura protetora e paternalista diante dos estudantes com deficiência, buscando se aproximar e conhecer melhor suas limitações e desejos. Mas existem ainda aqueles que ignoram esses estudantes. Por isso, os docentes devem ter sua percepção aguçada para que seu trabalho aconteça de forma favorável, buscando transformar a sua prática para que a inclusão realmente aconteça.

Considerando que existe a necessidade de qualificação e ampliação do conhecimento desses profissionais em relação às condições específicas de cada estudante, é necessário o aperfeiçoamento docente por meio de cursos de formação continuada e especialização na área. Para isso, a escola deve dinamizar e buscar meios de formar seu corpo docente, mostrando que a equipe pedagógica pode assisti-los ao providenciar as condições necessárias para que exista assistência ao discente especial, fazendo com que eles não se sintam isolados.

A inclusão escolar por meio de docentes preparados pode possibilitar a inclusão desses estudantes, desde que o professor compreenda que nenhum estudante é igual a outro, que cada um tem suas particularidades, e que, acima de tudo, todos devem receber o mesmo tratamento e ter acesso ao mesmo direito à aprendizagem de qualidade. A declaração da Salamanca (1994) propõe, ainda, uma escola integradora sem discriminação, onde o princípio fundamental seja o de que todas as crianças, sempre que possível, aprendam juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças.

Assim, as escolas devem reconhecer as diferentes necessidades dos estudantes, adaptando-se à multiplicidade de estilos e ritmos de aprendizagem dos estudantes, o que assegura um ensino de qualidade. Essas propostas podem ser efetivadas mediante um adequado programa de ensino, a organização do currículo escolar globalizado e a criteriosa utilização dos recursos que auxiliem essas novas

práticas.

O acesso e a permanência na escola devem ser garantidos a todos os estudantes com a intenção de proporcionar uma aprendizagem de qualidade; portanto, a comunidade escolar e os gestores devem garantir que haja um bom desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, sem distinção. Não existe uma receita pronta para tornar-se uma escola inclusiva, mas começar a pensar em processos educacionais mais centrados no estudante abre alguns caminhos.

A Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, além de versar sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial, também destaca outros aspectos necessários para a construção bem-sucedida de um ambiente que acolha a diversidade. Currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades são apenas alguns dos elementos citados na resolução das Nações Unidas.

A Lei nº 15.830/2015 trata sobre a escola inclusiva e observa que ela deve seguir às seguintes orientações:

Artigo 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a limitar, em até 20 (vinte) alunos, o número de matrículas das salas de aula do ensino público fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) aluno com necessidades especiais.

Parágrafo único - No caso de aplicação do disposto no “caput” deste artigo e na hipótese de o número de alunos com necessidades especiais ser igual a 2 (dois) ou 3 (três), as demais matrículas não poderão ultrapassar 15 (quinze) alunos.

Artigo 2º - O número de alunos das salas de aula do ensino privado fundamental e médio que têm matriculado 1 (um) ou 2 (dois) alunos com necessidades especiais fica limitado a 20 (vinte) matrículas.

Artigo 3º - As salas de aula do ensino médio ou fundamental que têm matriculados 2 (dois) alunos com necessidades especiais, dependendo do grau de dependência desses alunos, poderão ter um professor auxiliar ajudando o professor regente.

Artigo 4º - As despesas decorrentes da execução desta lei correrão à conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário.

Artigo 5º - Ulterior disposição regulamentar desta lei definirá o detalhamento técnico de sua execução (São Paulo [Estado], 2015).

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, de 2023, o número de matrículas de estudantes com deficiência foi de 1.771.430. Os números sugerem um quadro positivo, haja vista a possibilidade de incluir os estudantes. Isso como dados de nas pesquisas por amostragem realizadas longe da realidade escolar, porém, no chão da escola, fora do universo das estatísticas, muitos desafios e barreiras ainda precisam ser resolvidos.

O AEE, instituído por decreto em 2008, foi uma das medidas criadas pelo

Ministério da Educação para eliminar as barreiras que impedem a plena escolarização dos estudantes da Educação Especial. Sua finalidade é complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes; portanto, não devem substituir a escolarização. O serviço deve ser oferecido no contraturno, em uma SRM equipada com mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos de tecnologia assistiva. Outra orientação é a de que as atividades sejam conduzidas por professores especialistas em educação inclusiva.

Charlot (2013, p. 173) define que a criatividade e a espontaneidade não são pontos de partida, ao contrário do que pensa o senso comum. São efeitos de uma educação que proporciona vários modelos de atividade a serem adaptados, criticados, misturados, combinados e superados. O que faz um texto, um objeto ou um evento ser arte é o olhar que o constitui, e é possível educar esse olhar.

Nas Escolas do Campo são oferecidas SRM para atendimento dos estudantes com deficiência. Assim, busca-se a garantia da inclusão dos estudantes com deficiência de comunidades distantes da zona urbana na escola regular, cuja ausência comprometeria a possibilidade de formar o convívio social dessa parcela da população do campo.

Nesse sentido, o AEE torna-se imprescindível e essencial para a inclusão de todos os estudantes na sociedade. No próximo subcapítulo, será discutida a Educação Especial, bem como os seus grandes desafios.

1.1. Os avanços e desafios da Educação Especial

O contexto histórico da Educação Especial é marcado por avanços e desafios ao longo dos anos. A trajetória da Educação Especial está diretamente relacionada à forma como a sociedade enxergava e tratava as pessoas com deficiência.

Até meados do século XX, por exemplo, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e não tinham acesso à educação formal. Eram consideradas incapazes e muitas vezes eram segregadas em instituições asilares ou hospitais psiquiátricos. A partir da década de 1950, com a influência de movimentos internacionais e a luta por direitos civis, começaram a surgir iniciativas de inclusão e AEE para pessoas com deficiência no Brasil. Nesse período, foram criadas as primeiras escolas especiais, que ofereciam um atendimento segregado e voltado apenas para pessoas com deficiência intelectual.

Na década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um avanço significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A Constituição estabeleceu a igualdade de direitos e oportunidades, proibindo qualquer forma de discriminação. Foi nesse contexto que a Educação Especial começou a ser pensada como um direito de todos os estudantes, e não apenas daqueles com deficiência intelectual.

Em 1994, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu as bases para a educação inclusiva no Brasil. A LDB determinou que a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a inclusão dos discentes com deficiência nas escolas regulares.

A partir daí, foram implementadas políticas públicas e programas de formação de professores para a Educação Inclusiva. Ademais, foram criadas SRMs que, como a nomenclatura indica, oferecem suporte e recursos adicionais para os estudantes com deficiência, e o AEE, que consiste em um conjunto de atividades e estratégias pedagógicas específicas.

No entanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios a serem enfrentados cotidianamente na área da Educação Especial no Brasil. A falta de estrutura adequada e a ausência de formação especializada dos professores, bem como a necessidade de ampliação do acesso e da qualidade do atendimento são alguns dos desafios que ainda persistem.

Segundo Omote (2004, p. 287-308), o desafio da inclusão no país se configura:

No aperfeiçoamento da vida coletiva, o regime democrático tem sido a opção preferencial nas sociedades contemporâneas. E, nessa direção, as sociedades humanas vêm tornando-se progressivamente inclusivas. Mesmo que algumas coletividades ainda estejam praticando a exclusão de algumas minorias de uma maneira tão inaceitável que mobiliza a opinião pública mundial, um balanço da história das conquistas humanas revela que as sociedades em geral tornaram-se bastante inclusivas. Portanto, a inclusão não é um fenômeno que se manifesta a partir da década de 80 e mais acentuadamente na década de 90, do século passado, como frequentemente se sugere nos textos e discussões da área de Educação Especial, mas está presente desde o momento em que o homem fez opção pela vida coletiva, sem ser naturalmente coletivo, e fez valer a sua liberdade de expressão das necessidades e desejos naturalmente individuais.

Depreende-se dos apontamentos de Omote (2004, p. 287-308) que é preciso transformar o pensamento da sociedade e torná-la inclusiva não só no âmbito

educacional, mas em todos os campos da sociedade, respeitando as especificidades e limitações de cada indivíduo. Entende-se, então, que o contexto histórico da Educação Especial no Brasil é marcado por uma transição da exclusão para a inclusão, com avanços vagarosos na garantia dos direitos das pessoas com deficiência. A luta por uma educação inclusiva e igualitária, continua buscando superar os desafios e garantir o acesso e a qualidade da educação para todos os estudantes.

No Brasil, a Educação Especial teve seu marco em 1854, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, atual Instituto “Benjamin Constant”. No entanto, foi apenas no início do século XX que foram criadas algumas escolas para atender especificamente crianças com deficiência.

Até a década de 1960, a Educação Especial brasileira era baseada em uma perspectiva assistencialista e segregacionista, em que as crianças com deficiência eram excluídas do sistema regular de ensino e encaminhadas para instituições especializadas. A concepção predominante era a de que essas crianças eram incapazes de se desenvolverem plenamente e de aprenderem como as demais.

A partir da década de 1980, por sua vez, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela Organização das Nações Unidas, em 2008, houve uma mudança de paradigma na Educação Especial no Brasil. Os princípios de inclusão, igualdade de oportunidades e respeito à diversidade passaram a fazer parte das políticas educacionais.

Em 1994, foi aprovada a Política Nacional de Educação Especial, que reconhecia a necessidade de promover medidas de inclusão mais efetivas para as pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Desde então, foram implementadas diversas políticas e ações para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de discentes com deficiência nas escolas regulares.

Atualmente, a Educação Especial busca promover a inclusão e a igualdade de oportunidades por meio de medidas, como a criação de SRM, a formação de professores para o AEE e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, ainda são enfrentados desafios para garantir a efetiva inclusão e o pleno desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

Sabemos que a educação inclusiva é um direito fundamental garantido por lei no Brasil, mas ainda enfrenta diversos desafios. Um deles é a falta de estrutura física adequada nas escolas para receber os discentes com deficiência, o que dificulta a sua

plena participação nas atividades. Além disso, a formação inadequada dos professores também representa um obstáculo, já que muitos não estão preparados para lidar com as necessidades especiais desses estudantes.

Outro desafio da educação inclusiva no país está relacionado à falta de recursos financeiros destinados a essa área. Muitas escolas não contam com o suporte necessário para oferecer AEE aos estudantes com deficiência, como materiais adaptados e profissionais especializados em Educação Especial. A ausência de políticas públicas efetivas também contribui para a precariedade da educação inclusiva no Brasil. A falta de um programa consistente e abrangente dificulta a implementação de práticas inclusivas nas escolas e compromete o acesso igualitário à educação.

Além disso, ainda existe uma resistência por parte da sociedade em relação à inclusão educacional. Muitas pessoas têm preconceitos e estereótipos sobre as pessoas com deficiência, o que reflete nas escolas e prejudica o desenvolvimento desses estudantes. No entanto, apesar dos desafios, é necessário destacar que há avanços sendo realizados na área da educação inclusiva no Brasil. Algumas escolas e instituições estão promovendo ações para garantir a igualdade de oportunidades aos estudantes com deficiência, estimulando a inclusão e a valorização das diferenças.

Para superar os desafios da educação inclusiva no Brasil, é fundamental que haja o envolvimento de diferentes atores sociais, como governantes, educadores, familiares e discentes. É preciso investir em infraestrutura adequada nas escolas, formar professores e garantir recursos financeiros e pedagógicos suficientes para oferecer um ensino inclusivo e de qualidade a todos os estudantes.

Souza (2019, p. 9) destaca que: “o déficit de materiais didáticos e pedagógicos adequados compromete a excelência do ensino nas escolas rurais”. Como um dos principais desafios enfrentados pelos educadores, citamos a falta de recursos adequados para proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade. Infelizmente, muitas escolas não possuem estruturas físicas adaptadas, materiais didáticos acessíveis, profissionais com formação específica para lidar com a diversidade dos estudantes, e recursos adequados para que os docentes tenham tempo de qualidade para se dedicar ao preparo de aulas que contemplem esses estudantes.

Além disso, é necessário promover uma mudança na mentalidade da sociedade em relação à inclusão educacional. Noutras palavras, é preciso combater

o preconceito e a discriminação existentes contra pessoas com deficiência, garantindo que elas sejam tratadas igualmente e que tenham as mesmas oportunidades de aprendizado. Outro desafio é a formação adequada dos professores para atender as necessidades dos estudantes com deficiência, oferecendo cursos voltados para o ensino inclusivo, respeitando as particularidades de cada estudante.

O uso das tecnologias também pode ser um aliado na superação dos desafios da educação inclusiva. Recursos como *softwares* específicos, aplicativos educacionais acessíveis e dispositivos adaptados podem contribuir para a inclusão dos discentes com deficiência no ambiente escolar regular.

É importante ressaltar que estabelecer parcerias entre as instituições de ensino, universidades, órgãos governamentais e organizações da sociedade civil são fundamentais para superar os desafios da educação inclusiva. A colaboração de todos os envolvidos é indispensável para garantir uma educação de qualidade e igualitária a todos os estudantes.

Superar os desafios da educação inclusiva requer esforços conjuntos entre educadores, professores, governos e sociedade como um todo. Investimentos em infraestrutura, formação profissional e conscientização são necessários para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas limitações. A inclusão é um direito de todos e cabe a cada um lutar por ela.

1.2. Evolução legal e histórica da Educação Especial no Brasil

Na década de 1950, houve a criação das primeiras escolas especiais; desde então, é importante pontuar que, daquele momento em diante, ocorreram transformações variadas na legislação que rege essa área. Por essa e por outras razões, é fundamental que conheçamos os processos históricos e marcos legais da Educação Especial no Brasil, uma vez que sua evolução legal e histórica nos leva à compreensão dos avanços e desafios enfrentados ao longo dos anos.

Em 1988, a Constituição Federal reconheceu o direito à educação inclusiva para todas as pessoas com deficiência, garantindo acesso à escola regular e recursos necessários à aprendizagem. Essa mudança acarretou em impactos significativos na forma como a Educação Especial passou a ser encarada, promovendo a inclusão em detrimento da segregação. Em 2008, com a aprovação da Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi estabelecido um marco regulatório para a área, ou seja, o foco voltou-se para o AEE nas escolas regulares, promovendo adaptações curriculares e formação adequada aos professores.

Além disso, em 2015, entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias específicas para garantir o acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. No entanto, apesar desses avanços legais, ainda existem desafios a serem superados na efetivação da Educação Especial no país. Na sequência, apresentamos duas tabelas (Quadros 1 e 2) contendo os principais documentos legais, permitindo-nos visualizar a evolução da educação inclusiva no Brasil em termos de leis e documentos norteadores. Em seguida, apresentamos uma outra tabela (Quadro 3) para explicar, de forma visual, quais as diferentes categorias de “deficiência” consideradas pela Educação Especial no Brasil.

Quadro 1: Leis e políticas públicas direcionadas para a Educação Especial no Brasil em perspectiva diacrônica

Ano	Síntese
1961	<u>Lei nº 4.024/1961</u> – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu que o atendimento educacional aos “excepcionais” deveria ser assegurado, preferencialmente, no âmbito do sistema geral de ensino.
1971	<u>Lei nº 5.692/1971</u> – Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Alterou-se a LDB de 1961 e assegurou-se que o “tratamento especial” deveria ser destinado aos portadores de “deficiências físicas, mentais em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. A reforma do ensino através da referida lei atingiu, também, a Educação Especial, e os seus efeitos se fizeram sentir a partir de então, principalmente com a preocupação acerca da profissionalização da pessoa com deficiência, característica dessa lei, sob o argumento de que a pessoa com deficiência participasse da sociedade, diminuindo sua solidão e garantindo parte da sua subsistência.
1973	<u>Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)</u> – Impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às com superdotação. Porém, não efetivou uma política pública de acesso universal que levasse em consideração as singularidades de aprendizagem.
1988	<u>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988</u> – O art. 206, no inciso I, estabeleceu a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino. E garantiu, a partir do art. 208, inciso VII, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado ao educando em todas as etapas da educação básica por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

1989	<u>Lei nº 7.853/1989</u> – Lei da integração que preconizou a inclusão no sistema educacional da Educação Especial como modalidade educativa nas escolas públicas e privadas. A matrícula tornou-se compulsória em cursos regulares, uma vez que pessoa com deficiência passou a ser considerada como pessoa capaz de se integrar.
1990	<u>Lei nº 8.069/1990</u> – O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reforçou os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.
	<u>Declaração Mundial de Educação para Todos</u> – A Declaração passou a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. <u>Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)</u> – Chamou a atenção para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização; teve, como objetivo, promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.
1994	<u>Declaração de Salamanca</u> – Assim como a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca também influenciou diretamente a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.
	<u>Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade</u>
	– Amplas discussões culminaram na ideia de que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, devendo acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, raciais, étnicas, bem como as minorias.
	<u>Política Nacional de Educação Especial</u> – Esta política orientou o processo de “integração instrucional” que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais.
1996	<u>Lei nº 9.394/1996</u> – A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) preconizou em seu art. 59 que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos estudantes currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; além disso, assegurou a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental em virtude de suas deficiências; e assegurou a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar.
1999	<u>Decreto nº 3.298/1999</u> – A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

	<p><u>Resolução CNE/CEB nº 2/2001</u> – Almejando acompanhar o processo de mudança, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica determinaram, em seu Art. 2º, que os sistemas de ensino deveriam matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p>
2001	<p><u>Lei nº 10.172/2001</u> – Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o PNE apontou um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.</p>
	<p><u>Decreto nº 3.956/2001</u> – Promulgação da Convenção da Guatemala de 1999 no Brasil, a qual afirmou que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, e definiu a discriminação, com base na deficiência, como toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.</p>
	<p><u>Resolução CNE/CP nº 1/2002</u> – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, na perspectiva da educação inclusiva, definiram que as instituições de ensino superior deveriam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemplasse conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>
2002	<p><u>Lei nº 10.436/2002</u> – Reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.</p>
	<p><u>Portaria nº 2.678/2002 do Ministério da Educação (MEC)</u> – Aprovou o projeto da Grafia a Braille para a Língua Portuguesa. Aprovou diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.</p>
2003	<p><u>Programa Educação Inclusiva implementado pelo MEC</u> – Propôs o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.</p>
2004	<p><u>O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</u> – Documento publicado pelo Ministério Público Federal, que teve, como objetivo, disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.</p>

	<u>Decreto nº 5.296/2004</u> – A regulamentação das Leis nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000 impulsionou a inclusão educacional e social, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.
2005	<u>Decreto nº 5.626/2005</u> – Regulamentou a Lei nº 10.436/2002, que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visando o acesso à escola aos estudantes surdos; dispôs sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor de Libras, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
	<u>Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S Federal)</u> – Organização de centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional especializado, para a orientação às famílias e à formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.
	<u>Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos</u> - Dentre as suas ações, o Plano objetivou contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitassem o acesso e a permanência na educação superior.
2007	<u>Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)</u> – Teve como eixos a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada - BPC.
	<u>Decreto nº 6.094/2007</u> – Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, por meio do qual se assegurou um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que sejam capazes de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, garantindo o acesso ao Ensino Fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.
2009	<u>Resolução CNE/CEB nº 04/2009</u> - Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE na Educação Básica), determinando-se o público da Educação Especial, definiu o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.
2010	<u>Resolução CNE/CEB nº 04/2010</u> – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, preconizando que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

	<p><u>Decreto nº 7.084/2010</u> – Programas Nacionais de materiais didáticos que estabeleceram, no artigo 28, que o Ministério da Educação adotaria mecanismos para a promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da Educação Especial e aos professores das escolas públicas de educação básica.</p>
2011	<p><u>Decreto nº 7.611/2011</u> – As diretrizes para Educação Especial e atendimento educacional especializado estabeleceram o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além da definição do atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização, os demais serviços da Educação Especial e outras medidas de apoio à inclusão escolar.</p>
	<p><u>Decreto nº 7.612/2011</u> – A fim de promover políticas públicas de inclusão social das pessoas com deficiência, dentre as quais aquelas que efetivam um sistema educacional inclusivo, nos termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instituiu-se o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Viver sem Limite).</p>
2012	<p><u>Lei nº 12.764/2012</u> – A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do espectro Autista, além de consolidar um conjunto de direitos, vedou, em seu artigo 7º, a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabeleceu punição para o gestor escolar ou autoridade competente que pratique esse ato discriminatório.</p>
2014	<p><u>Lei nº 13.005/2014</u> – O Plano Nacional de Educação (PNE) preconizou a garantia do atendimento às necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, objetivando universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, além do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo.</p>
2015	<p><u>Estatuto da pessoa com deficiência</u> – Tratou de diversos aspectos relacionados à inclusão das pessoas com deficiência. No capítulo IV, a lei abordou o acesso à Educação e trouxe avanços importantes, como a proibição da cobrança de valores adicionais, pelas escolas, pela implementação de recursos de acessibilidade.</p>
2019	<p><u>Decreto nº 9.465/2019</u> – Criou-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão (Secadi). É composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Mobilidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.</p>
2020	<p><u>Decreto nº 10.502/2020</u> – A Política Nacional de Educação Especial institui-se como: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Para organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão das diversidades, a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (listada nesse material, no ano de 2008), estimulou a matrícula em escolas especiais, em que os estudantes com deficiência ficam segregados.</p>

2021	<u>Lei nº 14.254/2021</u> - Dispôs sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.
	<u>Lei nº 14.191/21</u> – Alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.
2022	<u>EM nº 00003/2022 MEC</u> – Projeto de Lei que tencionou alterar o inciso III do art. 4, o art. 58, o art. 59 e o parágrafo único do art. 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
	Educação – Houve uma importante alteração na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) para substituir a terminologia “Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)” por “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”.
2023	<u>Decreto nº 11.370/2023</u> - Revogou o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.
	<u>Resolução SEDUC - 21/2023</u> - Dispôs sobre a regulamentação da Política de Educação Especial do Estado de São Paulo e do Plano Integrado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
2024	<u>Decreto nº 68.415/2024</u> - Dispôs sobre a presença de atendente pessoal nas unidades escolares da rede estadual de ensino e deu providências correlatas.

Fonte: Brasil (2008, p. 1-6). Adaptado pelo autor (2021).

Quadro 2: Leis e tratamento dos estudantes com deficiência sob a perspectiva diacrônica

Lei	Situação	Tratamento
<u>Lei nº 4.024/1961</u>	Excepcionais	Sistema geral de educação, no que for possível
<u>Lei nº 5.692/1971</u>	Deficiências físicas ou mentais e superdotação	Tratamento especial
<u>Lei nº 9.394/1996</u>	Portadores de necessidades especiais	Preferencialmente na rede regular de ensino

Fonte: Brasil (2008, p. 1-6). Adaptado pelo autor (2021).

Quadro 3: Classificação das categorias de deficiência

Grupo	Descrição
Deficiência	São aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Transtornos globais de desenvolvimento	Apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se, neste grupo, discentes com autismo, síndromes do espectro autista e psicose infantil.
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, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

Fonte: Brasil (2008). Adaptado pelo autor (2022).

A Constituição de 1988 representou um marco importante para a Educação Especial no Brasil, pois reconheceu o direito à educação para todos. Nesse mesmo período, foram criados os primeiros serviços de AEE e escolas especiais em larga escala.

A partir da década de 1990, ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. O modelo segregador começou a ser questionado e substituído pelo modelo de ensino regular com suporte complementar. Houve também investimentos na formação de professores para atuar nas salas comuns do ensino regular.

Mais recentemente, foram implantadas medidas que asseguram o acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior. O uso da tecnologia assistiva tem sido incentivado como recurso para incluir estudantes com deficiência nas atividades escolares regulares. Embora tenham ocorrido avanços significativos na área da Educação Especial, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados.

A Educação Especial no Brasil passou por diversas transformações ao longo do tempo. O reconhecimento do direito à educação inclusiva e as mudanças nas políticas públicas são reflexos dessa evolução. No entanto, é preciso continuar lutando para garantir o pleno acesso e qualidade de ensino para todos, sem qualquer forma de discriminação, e acompanhar de perto a evolução legal e histórica da Educação Especial no Brasil.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O AEE

A Educação do Campo é uma abordagem educacional que se baseia nas especificidades e necessidades da realidade da população camponesa, valorizando os conhecimentos e as culturas locais. Ela busca proporcionar uma educação mais contextualizada, que considere o meio ambiente, a agricultura familiar, as relações comunitárias e a vida no campo como elementos centrais para a formação dos estudantes.

O Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo 2º, parágrafo único, traz-nos os elementos que apresentam a identidade da Educação do Campo, bem como suas especificidades:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2001, art. 2º, parágrafo único).

Nesse sentido, esses elementos contribuem para a Educação do Campo ao colocar o estudante como protagonista de seu próprio aprendizado, pois o conhecimento é construído a partir da bagagem, das experiências e das interações dos indivíduos com o meio em que estão inseridos.

Caldart, (2003, p. 66) contribui apontando que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Sendo assim, a Educação do Campo refere-se ao conjunto de práticas educativas em todos os sentidos, voltadas para as comunidades camponesas, buscando promover a inclusão e o desenvolvimento. O AEE também é necessário nesse contexto, pois visa garantir a inclusão através do acesso, permanência e

aprendizado de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Dentro da Educação do Campo, o AEE pode ser desenvolvido de diferentes formas, dependendo das necessidades específicas dos estudantes. Podemos citar alguns elementos importantes:

- ✓ Identificar e avaliar as necessidades individuais dos estudantes com deficiência que vivem no campo, adaptando as estratégias de ensino e os recursos para atender suas necessidades específicas;
- ✓ Promover a inclusão e a participação efetiva dos estudantes com deficiência nas atividades educacionais da comunidade, como os eventos culturais e as comemorações locais;
- ✓ Implementar estratégias pedagógicas diferenciadas e adaptadas às particularidades da Educação do Campo, considerando aspectos como o contexto rural, as práticas agrícolas, as tradições culturais, entre outros;
- ✓ Desenvolver habilidades socioemocionais, como a autonomia, a colaboração, a responsabilidade e a solidariedade, por meio de atividades que valorizem a interação entre a comunidade e a escola;
- ✓ Oferecer formação continuada aos professores e demais profissionais da educação, capacitando-os a lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência no contexto rural.

É importante ressaltar que o AEE nas escolas localizadas no campo precisa ser inclusivo e contar com a participação ativa da comunidade local, promovendo, assim, uma educação de qualidade para todos os discentes, independentemente de suas condições e necessidades, ao aplicar uma abordagem pedagógica que esteja em consonância com a realidade destes estudantes.

A Pedagogia do Campo busca desenvolver uma educação mais significativa, em que os estudantes possam relacionar o que aprendem com suas próprias vivências e necessidades. Dessa forma, os conteúdos curriculares são trabalhados de forma contextualizada, considerando a realidade e cultura local e as demandas sociais e produtivas do campo.

De acordo com Rocha, Passos e Carvalho (2004, p. 7):

A Educação do Campo tem um vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura. Ela nasce colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos

processos culturais formadores dos sujeitos que vivem no e do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo deixa de ser um mero repasse de informações e passa a ser um processo de construção coletiva do conhecimento, em que se valorizam os saberes dos estudantes e da comunidade. Também são estimulados o pensamento crítico e reflexivo, fomentando a autonomia e o protagonismo dos estudantes em sua própria formação.

Para a fundamentação teórica do AEE em Escolas do campo, podem ser consideradas diversas abordagens e teorias que forneçam suporte e direcionamento para a prática educacional nesse contexto específico. Uma abordagem teórica importante é a que busca adaptar a educação às características e necessidades dos estudantes que vivem no campo, valorizando a contextualização e a relevância do conteúdo para a realidade de um povo próprio do campo ao levar em consideração a cultura local e as especificidades do ambiente campestre.

Para CALDART (2004, p. 22):

(...) quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Sendo assim, é importante considerar abordagens inclusivas que promovam a participação ativa dos estudantes, a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a vida no campo; ou seja, valorizar a interação, a colaboração e o envolvimento de todos na construção do conhecimento por meio de projetos e atividades significativas que tratem do território onde estão inseridos.

A Política Nacional de Educação do Campo e o Decreto 7.352/2010 estabelecem diretrizes e orientações para a oferta de um AEE inclusivo e de qualidade no campo:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.
§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

- Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

I - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.

§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (Brasil, 2010).

Desta forma, a fundamentação teórica do AEE em escolas do campo envolve a consideração de abordagens pedagógicas que valorizem a contextualização, a cultura e a participação ativa dos estudantes. Também é necessário considerar teorias relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento de discentes com deficiência, além das políticas e legislações específicas para a Educação do Campo.

Quando se trata do processo de inclusão de estudantes com deficiência na Educação do Campo, é importante destacar que a inclusão deve ser entendida como um princípio fundamental. Isso significa que a Educação do Campo deve proporcionar um ambiente de aprendizagem acessível, respeitoso e acolhedor para todos os estudantes.

2.1. O direito dos estudantes à Educação Especial nas escolas do campo

A Educação Especial e a Educação do Campo apresentam grandes desafios, como a precariedade nas estruturas, a frágil formação dos profissionais, e a proposição de políticas públicas pouco eficazes; apesar disso, ambas buscam atender as necessidades específicas dos estudantes e proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Marcoccia (2011, p.157) apresenta pontos importantes para delinear Educação Especial e a Educação do Campo:

- 1.2.1. ambas são fruto das contradições oriundas dos condicionantes históricos estruturais, a exemplo da concentração da terra e da riqueza;
- 1.2.2. são também fruto das lutas de organizações e movimentos sociais contra os múltiplos processos de exclusão social; ambas evidenciam a luta pelo reconhecimento da vida das pessoas e das suas necessidades básicas;
- 1.2.3. colocam em evidência as relações socioculturais excludentes que foram construídas historicamente no Brasil;
- 1.2.4. as lutas e demandas desencadeadas pelos diversos sujeitos sociais têm desencadeado respostas dos governantes, que aparecem no formato de parcerias e programas com temporalidade prevista.

Sendo assim, pensar a Educação Especial nas escolas do campo no Brasil tem sido um desafio, pois as particularidades e necessidades dos estudantes devem ser consideradas. As condições de acesso aos recursos pedagógicos muitas vezes são limitadas por se tratar de um contexto de escola localizada no campo.

No entanto, os desafios enfrentados pela Educação Especial nessas escolas não podem negar o direito à educação desses estudantes, pois a inclusão deve ser pensada como um processo contínuo, que envolve toda a comunidade escolar e a sociedade em geral. Para isso, é importante promover debates e reflexões sobre a importância da diversidade e da valorização das diferenças nessas escolas.

Segundo Rabelo e Caiado (2014, p. 67):

O diálogo entre a educação do campo e a educação especial tem como premissa o reconhecimento das singularidades das populações do campo, incluindo aqui as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que significa compreender que o direito à educação especial em escolas do campo, necessita ser efetivado, com a promoção de algumas condições básicas: oferta do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, formação de professores na área, transporte escolar adaptado, espaço escolar acessível, equipamentos e recursos para atender as demandas educacionais específicas dos alunos da educação especial.

O papel do Estado é fundamental nesse processo, tanto na disponibilização de recursos financeiros quanto na criação de políticas públicas voltadas para a inclusão educacional nos contextos rurais. É preciso investir em infraestrutura adequada, transporte acessível e formação continuada de professores.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva nas escolas do campo no Brasil enfrenta desafios; entretanto, é fundamental ressaltar que se constitui como um direito garantido aos estudantes com deficiência ou com transtornos de desenvolvimento. E, para que essa inclusão tenha sucesso e seja efetivada, é necessário investir em formação, adequação dos espaços físicos e das práticas pedagógicas, uma vez que se trata de esforços significativos para que os discentes tenham acesso a uma

educação inclusiva e de qualidade em qualquer contexto escolar.

Para Mantoan (2001, p. 3),

[...] o sucesso da inclusão de alunos com deficiência na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. E só se consegue atingir esse sucesso, quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Uma educação inclusiva não beneficia apenas o discente com deficiência, mas toda a comunidade escolar, pois promove valores como respeito, tolerância e empatia, e resulta em melhor desempenho acadêmico e desenvolvimento integral dos estudantes. Aliás, como já citado anteriormente, o direito à educação inclusiva de qualidade está previsto na legislação brasileira, como no ECA e na LDB. Portanto, cabe ao Estado e à sociedade garantir o pleno exercício desse direito, promovendo políticas públicas efetivas e maior conscientização sobre a importância da inclusão na educação.

A LDB estabelece que é dever do Estado promover a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, garantindo adaptações curriculares necessárias e recursos pedagógicos adequados para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui a contratação de profissionais especializados, como intérpretes de Libras e professores de apoio.

Além disso, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher os estudantes com deficiência, proporcionando um ambiente físico acessível e adaptado às suas necessidades. Isso abrange desde rampas e corrimãos, até SRM equipadas com tecnologias assistivas.

Outro ponto relevante é a promoção da inclusão no currículo escolar, desenvolvendo estratégias pedagógicas que valorizem as diferenças e estimulem o respeito mútuo entre todos os discentes, incentivando também práticas inclusivas no âmbito das atividades extracurriculares, como esportes, eventos culturais e viagens escolares.

Dessa forma, o Estado deve garantir a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade para todos, valorizando as diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades. A inclusão não deve ser vista como um favor, mas como um direito inalienável de todos os estudantes. Somente assim será possível construir uma

sociedade mais justa e inclusiva, que valorize a diversidade em todas as suas formas.

A parceria com a família é essencial para garantir uma inclusão de qualidade, pois os pais são os primeiros e principais educadores de seus filhos, e, portanto, devem ser envolvidos ativamente no processo educativo. Nesse sentido, é fundamental que, sempre que possível, aconteça o compartilhamento de informações sobre as necessidades e habilidades da criança, uma vez que, assim, a escola poderá oferecer um ambiente inclusivo e adaptado às suas especificidades.

Além disso, os pais têm conhecimentos valiosos sobre o desenvolvimento e personalidade dos filhos, contribuindo na elaboração de estratégias pedagógicas eficientes. A comunicação frequente entre a família e a escola também é importante para acompanhar o progresso da criança e identificar possíveis dificuldades.

Oliveira e Sobral (2020 p. 166) apresentam argumentos valiosos sobre a importância da parceria entre escola e família para promoção da inclusão:

É de extrema importância na vida de qualquer criança o acompanhamento presencial dos pais e de toda a família [na escola], eles têm o dever de ofertar segurança, afeto e principalmente educação. Logo, a situação das famílias de deficientes não é diferente, são situações muito parecidas, porém a família que tem deficientes vive em uma situação mais delicada.

Desta forma, ambas as partes devem se sentir confortáveis para compartilhar suas preocupações e expectativas, promovendo um diálogo aberto e construtivo; é por meio dessa parceria que se pode construir uma educação inclusiva de qualidade, na qual todos os estudantes se sintam valorizados e incluídos.

Os pais também podem contribuir ao participar de reuniões escolares, eventos e projetos desenvolvidos pela escola, fortalecendo ainda mais essa relação colaborativa. Portanto, a parceria com a família não apenas garante uma inclusão de qualidade, mas também fortalece os laços entre a escola e a comunidade em geral.

Não podemos deixar de destacar como os direitos dos estudantes com deficiência e as políticas públicas são instrumentos essenciais para garantir a inclusão de qualidade. Busca-se, mediante as ações do estado, investimentos em infraestrutura nas escolas localizadas no campo, como salas de aula adequadas e espaços adequados para atividades esportivas e culturais.

Outro ponto importante dos direitos dos educandos matriculados em escolas localizadas no campo é a oferta de transporte escolar de qualidade para lidar com as especificidades dessa realidade – com veículos seguros, com motoristas e monitores

capacitados através de programas de formação continuada.

Outra medida relevante que precisa ser garantida é a alimentação saudável e de qualidade por meio da criação de hortas escolares e parcerias com agricultores locais. A oferta de alimentação escolar balanceada contribui não apenas para a saúde dos estudantes, mas também para o desenvolvimento econômico da comunidade campesina.

O acesso à tecnologia nas escolas do campo precisa ser articulado e implantado, proporcionando conexão à *internet* e disponibilizando equipamentos tecnológicos, como computadores e *tablets*. Isso possibilita aos estudantes, principalmente aos com deficiência, acesso a informações atualizadas, além de estimular a utilização dessas ferramentas como recursos didáticos para promover a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades dos discentes.

É imprescindível fortalecer o diálogo entre governo, sociedade civil e comunidade escolar para melhorar constantemente as políticas públicas voltadas à inclusão dos estudantes do campo. Ouvir as demandas locais e contar com a participação ativa dos envolvidos é fundamental para garantir que as políticas sejam efetivas e atendam às necessidades específicas desses estudantes.

Para garantir os direitos aos estudantes do campo, as políticas públicas devem englobar investimentos em infraestrutura, formação de professores, valorização da cultura local, oferta de alimentação saudável, acesso à tecnologia e diálogo constante com os envolvidos. Garantir a igualdade de oportunidades educacionais no campo é essencial para promover o desenvolvimento social e econômico dessas comunidades.

2.2. Educação Especial nas escolas do estado de São Paulo

A Educação Especial nas escolas do estado de São Paulo é regida por diferentes normas e diretrizes, com o objetivo de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A principal legislação que ampara a Educação Especial no estado de São Paulo é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pela Lei Federal nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) e pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2015; Brasil, 2009).

Oliveira e Mendes (2017, p. 7), com relação à formação de professores de

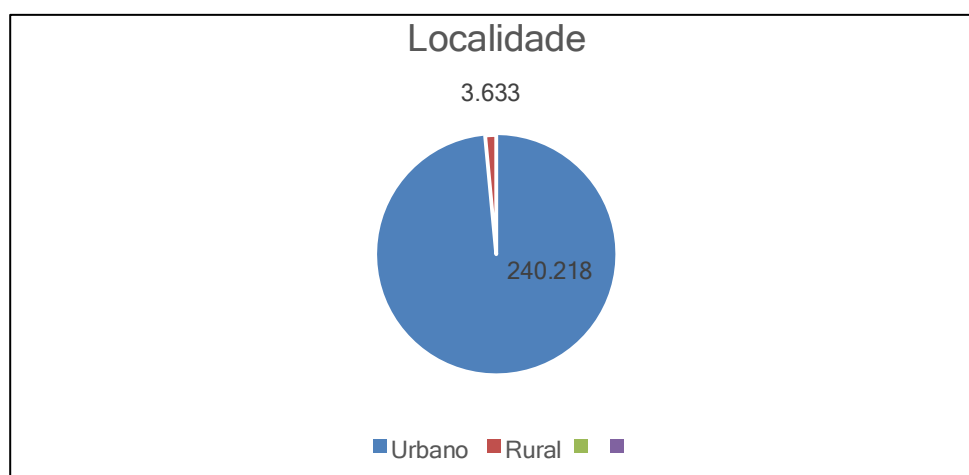
educação especial, apontam que:

No Estado de São Paulo, por exemplo, os cursos regulares de formação de professores para o ensino especial foram iniciados em 1955, e, até 1972, foram majoritariamente oferecidos como especialização do curso normal. A partir daí a oferta passou também a ser feita em nível superior, sob a forma de habilitação específica do curso de Pedagogia, no âmbito das reformas do início da década de 1970.

As escolas do estado de São Paulo, devem oferecer o AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, bem como garantir a matrícula em escolas próximas às suas residências.

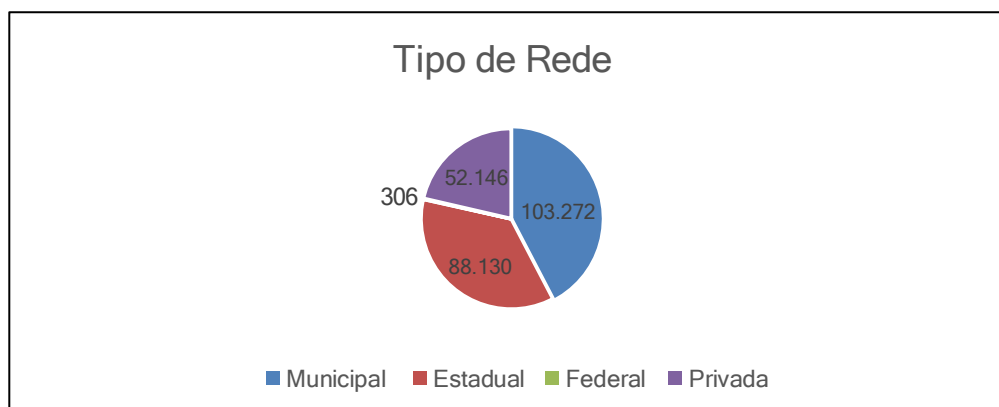
Na sequência serão apresentados dados (Gráficos 1 a 6) sobre as matrículas por localidade, tipo de rede de ensino, etapa de ensino, tipo de deficiência e estudantes da Educação Especial matriculados no AEE no estado de São Paulo.

Gráfico 1: Estudantes da Educação Especial por localidade



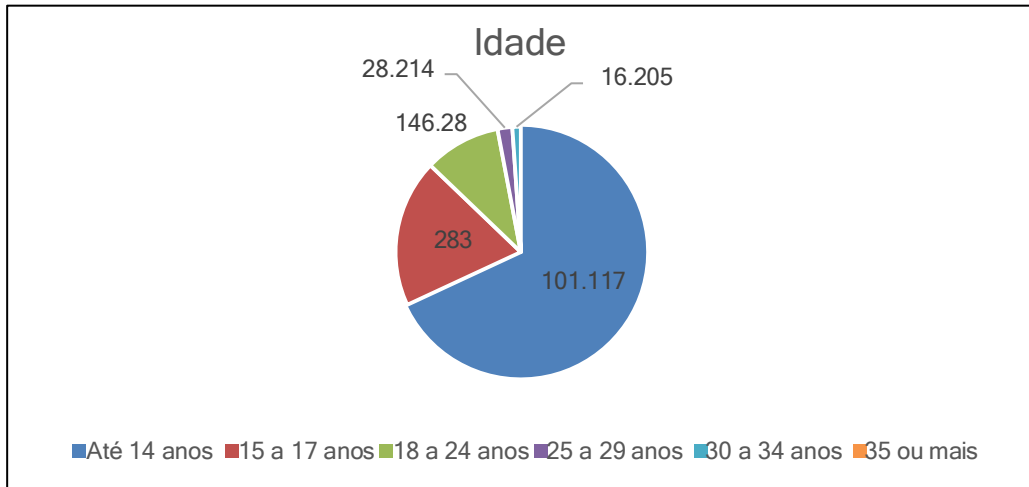
Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Gráfico 2: Estudantes da Educação Especial por tipo de rede



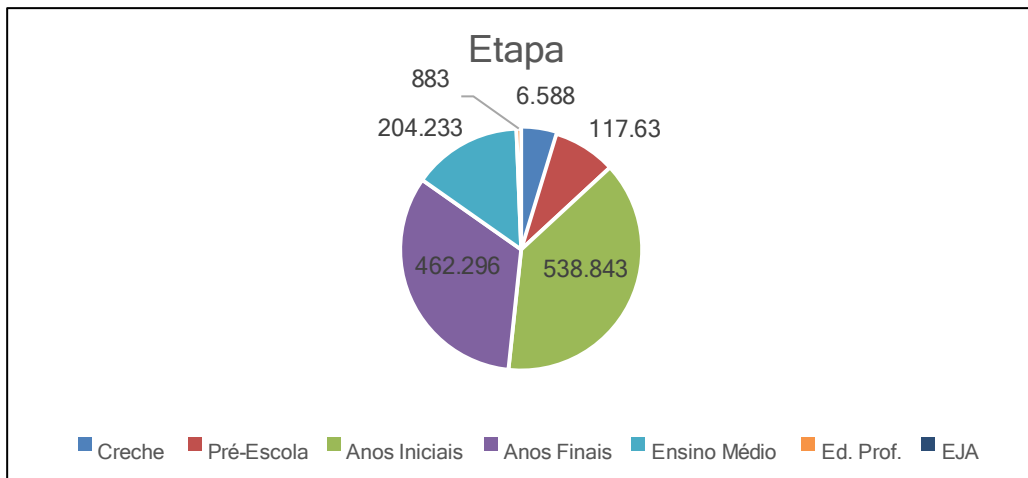
Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Gráfico 3: Estudantes da Educação Especial por faixa etária



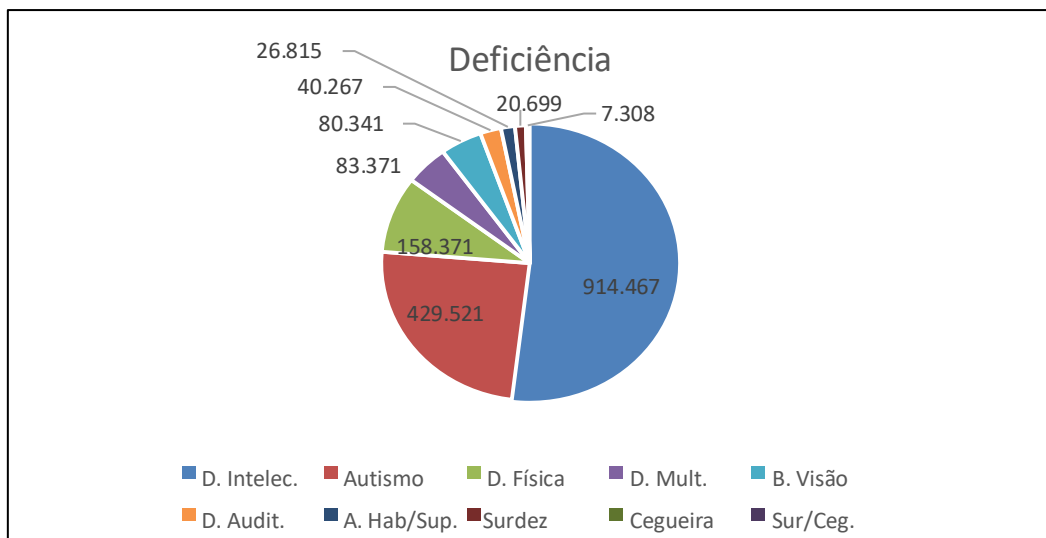
Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Gráfico 4: Estudantes da Educação Especial por etapa

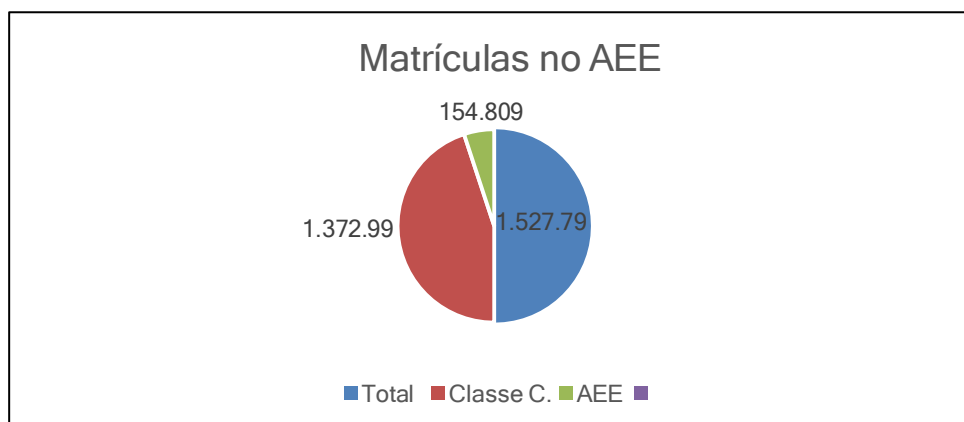


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Gráfico 5: Tipo de deficiência



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Gráfico 6: Estudantes da Educação Especial matriculados no AEE

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>. Organizado pelo autor.

Ao analisar as matrículas por localidade, é possível observar uma maior concentração nas áreas urbanas (240.218). Isso é devido ao número de habitantes, pois há mais estudantes que moram na cidade do que no campo. Além disso, existem aqueles que moram no campo, mas preferem estudar em escolas urbanas, pois estas oferecem uma maior infraestrutura educacional e facilidade de acesso aos serviços oferecidos pelo AEE.

Quanto à rede de ensino, verifica-se que tanto escolas públicas quanto privadas disponibilizam vagas para os discentes inscritos no AEE, indicando a importância da parceria entre as diferentes instituições na promoção da inclusão educacional. Já no que se refere à idade dos estudantes atendidos no AEE, destaca-se a presença significativa de estudantes em idade de até 14 anos na escolaridade básica (163.140), dado que torna pública a importância da identificação precoce das dificuldades educacionais para garantir um acompanhamento adequado desde os primeiros anos de formação.

Em relação às etapas de ensino, nota-se uma distribuição relativamente equitativa entre os diferentes níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os dados aqui apresentados indicam que o AEE está presente em todas as fases da educação básica, necessitando assim do apoio necessário em cada etapa.

Quanto aos tipos de deficiência dos discentes matriculados no AEE, é importante destacar a diversidade de perfis. Algumas das principais deficiências atendidas são visual, auditiva e física, ainda que a mais expressiva seja a intelectual (122.189). Cada uma dessas deficiências, cumpre sublinhar, possui características específicas que requerem abordagens pedagógicas diferenciadas.

Conclui-se, então, que as matrículas no AEE, nas escolas do estado de São Paulo, refletem a importância atribuída à inclusão e ao atendimento especializado para os estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação. A partir da análise dos dados por localidade, rede de ensino, idade, etapa e tipo de deficiência, é possível perceber a diversidade presente nesse contexto e a necessidade de garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

O Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo define o papel da Educação Especial por meio da indicação CEE 12/99 CEF/CEM e da deliberação CEE 5/2000, homologadas pela Resolução SE 95, de 21 de novembro de 2000, onde se fixam as normas gerais para a Educação Especial em seu Artigo 8º, preconizando que:

A implementação de Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) tem por objetivo melhorar a qualidade na oferta da educação especial da rede estadual, mediante uma reorganização que favoreça a adoção de novas metodologias nas classes especiais bem como a inclusão gradativa do alunado em classes comuns do ensino regular. Parágrafo único – Os Serviços de Apoio Pedagógico Especializado (SAPes) serão implementados através de:

- I - turmas com caráter suplementar, para atividades especializadas, desenvolvidas em sala de recursos específicos, com atendimento por professor especializado, em horários programados de acordo com as necessidades dos alunos, e, em período diverso daquele em que frequentarem as classes comuns da própria escola ou de unidade diversa;
- II - turmas em classes especiais para alunos que, em virtude de condições específicas, não puderem ser integrados às classes comuns do ensino regular.

Para garantir a qualidade e efetividade desse atendimento, o Conselho estabelece diretrizes que devem ser seguidas pelas escolas. Uma delas é a necessidade de identificar os estudantes que demandam o AEE através da Avaliação Psicopedagógica e/ou avaliação multidisciplinar realizada pela equipe escolar. Após essa identificação, é importante garantir a elaboração de um Plano Individualizado de Atendimento (PIA) para cada estudante.

O PIA deve conter as especificidades de cada estudante, suas necessidades educacionais e as estratégias pedagógicas mais adequadas para seu desenvolvimento. Além disso, não podemos deixar de citar que é essencial fornecer recursos materiais, tecnológicos e humanos aos professores para que possam atender às demandas dos discentes com deficiência durante as atividades curriculares.

Antes de o estudante ser encaminhado para o AEE em SRM, recomenda-se que seja realizada uma avaliação pedagógica conjunta pelos professores especialistas da Educação Especial e do ensino regular, conforme o artigo 3º da Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000, que dispõe sobre o atendimento dos estudantes com deficiência nas escolas da rede estadual:

Art.3º O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais deverá ser orientado por avaliação pedagógica realizada pela equipe da escola podendo, ainda, contar com o apoio de profissionais da área da saúde, quanto aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psicossociais (São Paulo [Estado], 2000, art. 3º).

É proposto que as escolas estaduais do estado de São Paulo se organizem de acordo com as recomendações do MEC e de outras diretrizes que são importantes para nortear o trabalho com estudantes com deficiência matriculados na rede pública e particular de ensino. Outro ponto importante é o envolvimento da família no processo de oferta do AEE, uma vez que o próprio Conselho ressalta a importância da parceria entre escola e família para promover inclusão e garantir o bem-estar dos estudantes com deficiência. Por exemplo, os pais devem ser informados sobre os serviços oferecidos pelo AEE, participar das reuniões pedagógicas, colaborar com o plano individualizado de atendimento e serem ouvidos em suas preocupações.

Além disso, o Conselho também destaca a necessidade de formação continuada para os profissionais que atuam no AEE. É preciso investir na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos para que possam oferecer um atendimento de qualidade aos discentes com deficiência. Ressaltamos que a oferta do AEE nas escolas do estado de São Paulo é pautada pela garantia de direitos, inclusão e igualdade de oportunidades para todos os estudantes especiais.

O papel do estado na implementação do AEE nas escolas públicas é crucial para garantir a qualidade e o acesso à educação inclusiva, haja vista que, primeiramente, cabe ao Estado promover políticas públicas que assegurem a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas.

O Estado também deve contar com profissionais capacitados e especializados na área da educação inclusiva, como psicólogos, pedagogos e intérpretes de Libras, para garantir um atendimento eficiente aos discentes com deficiência. Ademais, também é papel dos órgãos estatais promover regularmente a formação continuada

dos professores em relação às práticas inclusivas e ao uso de tecnologias assistivas.

Outra função importante do Estado é fiscalizar o cumprimento das leis que garantem a inclusão escolar em todas as esferas educacionais e punir eventuais descumprimentos ao estabelecer parcerias com organizações não-governamentais e instituições ligadas à causa da inclusão para fortalecer ainda mais as políticas públicas voltadas para a promoção de educação inclusiva.

O estado de São Paulo possui diversas políticas públicas voltadas para o AEE, cujo objetivo é garantir educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes com deficiência. Uma das principais ações, a saber, é a implementação do Plano Estadual de Educação (constantes do Anexo da Lei nº 16.279/16), a Meta 4, que dispõe sobre:

A universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado aos (às) estudantes elegíveis para a Educação Especial, com garantia do sistema educacional inclusivo. Como estratégias, mencionem-se a garantia da oferta de educação inclusiva e a vedação da exclusão pelo fato da deficiência; a promoção da articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento especializado (Estratégia 4.2); a implantação de Salas de atendimento educacional especializado; o fomento à formação continuada (Estratégia 4.3); garantia da oferta de professores(as) do atendimento pedagógico especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores(as), professores(as) interlocutores(as) de Libras e guias intérpretes para surdo-cegos(as) (Estratégia 4.10) (São Paulo [Estado], 2016).

Além disso, os professores do AEE necessitam de formações específicas para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência, uma vez que esses profissionais estão inseridos nas escolas regulares com os objetivos de promover a inclusão e de realizar o acompanhamento dos estudantes em sala de aula.

Outra política importante é a oferta de materiais didáticos acessíveis, como livros em formato digital, recursos adaptados e materiais técnicos-pedagógicos específicos para cada tipo de deficiência. Esse apoio auxilia na aprendizagem e na participação plena desses discentes no processo educacional.

As formações continuadas sobre inclusão e AEE para os professores precisam ser intensificadas, pois são fundamentais e visam fornecer subsídios teóricos e práticos para que os docentes possam melhor atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência em sala de aula.

No entanto, apesar de essas políticas públicas serem importantes avanços rumo à educação inclusiva, ainda há desafios a serem enfrentados. Um deles é o

acesso ao AEE em todas as regiões do estado, garantindo igualdade e qualidade para todos os estudantes com deficiência.

Sendo assim, as políticas públicas voltadas para o AEE no estado de São Paulo têm foco na inclusão e garantia dos direitos educacionais dos estudantes com deficiência. Porém se faz necessário a implementação das salas de recursos, formação de professores e oferta de materiais acessíveis, pois somente desta forma o estado poderá proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os discentes. No entanto, é necessário investir para assim superar os desafios e atingir uma inclusão plena em todas as escolas de São Paulo.

CAPÍTULO 3: A GARANTIA DO AEE E A PRÁTICA DOS PROFESSORES DAS SRM

A Educação do Campo e a Educação Especial são áreas que se intersectam na perspectiva de garantir a igualdade de oportunidades educacionais para todos, independente de suas especificidades.

O AEE é uma estratégia pedagógica inclusiva que objetiva eliminar as barreiras que podem interferir no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. As SRM, por sua vez, são espaços onde este atendimento é realizado. No quadro abaixo (Quadro 4) elencamos os principais documentos legais normativos sobre o AEE e as SRM:

Quadro 4: Dispositivos normativos do AEE e SRM sob a perspectiva diacrônica

Ano	Síntese
2007	<u>Portaria normativa nº 13/2007</u> , que dispôs sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. É referido como principal marco de referência nacional.
2009	<u>Resolução nº 4/2009</u> , que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade de Educação Especial. Isso incluiu, por exemplo: a elaboração e a execução do plano de AEE, do cronograma de atendimento e a necessidade de formação inicial.
2010	<u>Resolução nº 4/2010</u> , que definiu diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Considerou que a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar.
2011	<u>Decreto nº 7.611/2011</u> , que dispôs sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e deu outras providências. Declarou o dever do Estado com a educação do público da Educação Especial e com a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.
2014	<u>Lei nº 13.005/2014</u> , que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 e deu outras providências. Entre as diretrizes do PNE, estão a garantia do atendimento das necessidades específicas na Educação Especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades
2017	<u>Resolução SE nº 68/2017</u> , destacou-se que o AEE não é substitutivo ao ensino regular comum e que também não se caracteriza como reforço escolar.

Fonte: diversa.org.br. Adaptado pelo autor (2021).

Tratando das práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas SRM, Dias e Capellini (2017), destacam que estas devem ser baseadas em uma avaliação diagnóstica precisa, que contemple todas as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. Assim, é possível elaborar um plano de atendimento individualizado que considere as particularidades de cada estudante e promova o seu desenvolvimento integral.

Diante de nossas análises, apesar das conquistas do movimento de inclusão escolar, há ainda um longo caminho a ser percorrido para que o AEE, no contexto da Educação do Campo, seja de fato efetivado.

Como afirma Mantoan (2013), a inclusão escolar é um direito constitucional de todos os estudantes, e a formação de professores para o AEE precisa ser vista como uma política pública, que englobe ações para além da formação técnica. É necessário promover uma mudança paradigmática na formação desses profissionais, pautada em princípios inclusivos e baseados na realidade em que estão inseridos.

A prática pedagógica dos professores nas SRM envolve não apenas o trabalho direto com os discentes, mas também o planejamento de atividades adequadas, a avaliação constante do processo ensino-aprendizagem e o diálogo com outros profissionais da escola e com as famílias dos estudantes.

Essa prática precisa ser pautada em uma visão ampliada da Educação Especial, que considere as peculiaridades do campo. Nesse contexto, é pertinente questionar: como se dá a formação de professores para o AEE nas escolas do campo? Quais são suas práticas em sala de aula?

O AEE busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008). As SRM, por sua vez, são espaços onde ocorre o AEE. Essas salas são equipadas com diversos recursos didáticos e pedagógicos para atender às necessidades educacionais dos estudantes.

Segundo Silva *et al.* (2017), as SRM devem ser um espaço de aprendizagem onde o discente é estimulado a desenvolver suas potencialidades, respeitando suas limitações e explorando suas habilidades. Nesse contexto, o professor tem um papel fundamental na mediação do processo de ensino-aprendizagem. A prática docente nas SRM envolve planejamento pedagógico focado em cada estudante com objetivos claros e estratégias de ensino adaptadas às suas necessidades.

Como ressalta Mizukami (1986, p.71) ao falar sobre os objetivos da educação:

O objetivo da educação, portanto, não consistirá na transmissão de verdades, informações, demonstrações, modelos etc., e sim em que o aluno aprenda, por si próprio, a conquistar essas verdades, mesmo que tenha de realizar todos os tateios pressupostos por qualquer atividade real. Autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico-racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.

Essa prática requer do professor uma postura reflexiva sobre sua atuação, bem como a busca por atualização constante em relação aos métodos e abordagens pedagógicas. Contudo, muitos professores enfrentam dificuldades na implementação do AEE nas SRM, que podem estar relacionadas à falta de formação específica para atuar nesse contexto ou à escassez de recursos materiais e didáticos adequados. Apesar desses desafios, a prática docente nas SRM tem se mostrado eficaz para promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência.

De acordo com Anjos (2011, p. 4-5) as SRM são um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Nesse contexto, a prática pedagógica do professor requer uma formação especializada que possibilite o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho com a diversidade na escola.

Em estudo realizado por Manzini (2015, p. 149-158), foi constatado que muitos professores ainda encontram dificuldades em seu trabalho nas SRM. Dentre os principais desafios estão a falta de formação adequada para atuar com os discentes com deficiência e a falta de material didático-pedagógico adequado.

Para Santos *et al.* (2020, p.5), o efetivo trabalho do professor no AEE não depende apenas de sua formação inicial, mas também necessita ser continuamente atualizado através da formação continuada. O desenvolvimento profissional contínuo pode fornecer aos professores as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios que surgem diariamente na prática pedagógica.

A SRM deve ser um espaço de troca e construção coletiva de conhecimentos, onde o professor é um mediador do processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo principal de garantir a inclusão e a participação dos estudantes no currículo regular.

Portanto, evidencia-se a importância do desenvolvimento de atividades e de

materiais didáticos adequados para melhorar a prática pedagógica, além do estabelecimento de um diálogo entre os diferentes segmentos envolvidos no processo educacional para que se possa superar as barreiras encontradas e garantir uma educação inclusiva e de qualidade a todos os discentes.

O AEE é um serviço fundamental para a inclusão de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola regular. O papel do professor no AEE é crucial para o sucesso dessa inclusão e vai além das práticas pedagógicas tradicionais; neste sentido, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos estudantes demanda competências diferenciadas dos professores.

A prática do professor em SRM precisa ser norteada por uma visão e consciência inclusiva da educação, pois precisa promover a participação ativa do estudante no processo educacional, respeitando suas individualidades e potencialidades. Ademais, a colaboração entre os professores da SRM e os professores do ensino regular é essencial para a promoção de uma educação inclusiva efetiva.

As competências requeridas para a prática docente nas SRM vão além das habilidades técnicas. A empatia, a resiliência e a capacidade de lidar com situações adversas são igualmente importantes; portanto, a formação continuada de professores para atuação no AEE e nas SRM é uma necessidade urgente, de acordo com Tartuci *et al.* (2013, p. 1).

Nesta parte da pesquisa realizada, buscou-se compreender a prática dos professores que trabalham em SRM, com foco no AEE. A partir dos dados coletados, foi possível identificar que os professores valorizam e anseiam por uma formação continuada em Educação Especial para fortalecer suas práticas pedagógicas.

Segundo Santos *et al.*, (2013, p. 7) o AEE exige do professor um conhecimento específico sobre as necessidades educacionais dos discentes, habilidades para a adaptação de materiais e métodos de ensino, além de competências para trabalhar de forma colaborativa com a escola regular.

As SRM são espaços importantes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas diferenciadas e individualizadas. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 32) afirma que as SRM são espaços onde se desenvolvem práticas pedagógicas voltadas para a superação das barreiras ao aprendizado e à participação dos estudantes com deficiência.

No entanto, foi constatado que os professores enfrentam desafios relacionados à falta de materiais didáticos adequados, à sobrecarga de trabalho e à dificuldade em promover a articulação entre o AEE e o ensino regular. Esses desafios estão em consonância com o que apontam Gomes e Pimenta (2014), ao afirmarem que as condições de trabalho nas SRM podem influenciar negativamente na qualidade do AEE.

Os dados também evidenciaram uma preocupação dos professores em relação à inclusão escolar efetiva dos discentes atendidos no AEE. Nesse sentido, Mantoan (2003, p.32) destaca que a inclusão escolar vai além da simples presença dos estudantes na escola, envolvendo a garantia de sua participação e aprendizado.

Através desta pesquisa foi possível obter resultados significativos quanto à prática dos professores em SRM e a eficácia do AEE. De acordo com os dados coletados, é possível observar que os professores não possuem formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência, mas possuem formação em Educação Especial, o que favorece o desenvolvimento desses estudantes no ambiente escolar. No entanto, analisou-se também que os profissionais ainda enfrentam desafios para implementar práticas pedagógicas inclusivas devido à falta de recursos didáticos adequados e à demanda diversa de estudantes.

Conforme evidenciado por Marques (2019), o AEE é crucial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na escola regular. Porém, para que essa política seja efetiva, é necessário investir na formação continuada dos professores e na qualidade da infraestrutura das SRM. Os resultados obtidos corroboram essa afirmação, demonstrando que os docentes valorizam a importância do AEE, mas se sentem desamparados diante da falta de apoio das políticas públicas. Além disso, também foi identificado que os professores reconhecem a importância da inclusão escolar e consideram que as SRM são espaços privilegiados para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, Cavalcante e Alves (2020) afirmam que as SRM são espaços pedagógicos que favorecem a construção de uma escola inclusiva, desde que possam contar com professores que apresentem uma formação adequada.

Portanto, os resultados obtidos indicam a necessidade de políticas públicas que valorizem e invistam no AEE considerando tanto a formação dos professores quanto a qualidade dos recursos didáticos disponíveis. Além disso, é fundamental que haja um acompanhamento constante da prática pedagógica nessas salas, a fim de

identificar possíveis dificuldades e propor soluções eficientes para garantir o direito à educação de todos os estudantes.

No entanto, os professores ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas inclusivas adequadas a cada estudante dentro de suas especificidades. Muitos citaram a falta de treinamento e de recursos adequados como barreiras significativas. Esses dados corroboram estudos anteriores que destacam a importância da formação de professores e a disponibilidade de recursos para um AEE eficaz (Ferreira; Mendes, 2015).

Além disso, os professores valorizam muito o suporte e o *feedback* contínuos como parte de sua prática profissional. Isso é consistente com pesquisas que sugerem a necessidade de uma cultura escolar colaborativa para apoiar a inclusão eficaz (Cappellaro-Kobak *et al.*, 2016).

Embora haja uma compreensão geral da importância do AEE, os professores ainda enfrentam desafios significativos na implementação efetiva desse modelo de ensino. Os professores reconhecem a necessidade de adaptar as estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos discentes (Alves *et al.*, 2018).

No entanto, os professores sentem-se despreparados para lidar com todas as demandas das SRM. Isso é consistente com os resultados de pesquisas anteriores, que sugerem que muitos profissionais carecem de formação adequada em Educação Especial (Santana, 2019). Isso sugere a necessidade urgente de políticas mais eficazes e de apoio governamental para melhorar a prática do professor nas SRM. A formação deve se concentrar não apenas no desenvolvimento de habilidades específicas, mas também na promoção da confiança e na competência do docente (Ribeiro; Tanamati, 2021).

Com relação à formação dos professores, a literatura aponta que a preparação adequada é fundamental para garantir uma educação inclusiva de qualidade (Bruno, 2017). Nesse sentido, os resultados encontrados corroboram as discussões presentes na literatura e reforçam a necessidade de investimentos na formação continuada dos docentes que atuam nas SRM.

Outro ponto levantado nos resultados diz respeito à falta de recursos pedagógicos adequados nas SRM, o que dificulta o planejamento e a implementação das atividades pedagógicas (Silva *et al.*, 2020). Essa realidade vai ao encontro das problemáticas discutidas por Santos *et al.* (2018), que destacam a importância da disponibilidade desses recursos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A prática dos professores nas SRM é influenciada por diversos fatores, incluindo a formação profissional, o suporte institucional e as condições de trabalho. Esses achados estão consistentes com a literatura existente, que sugere que o AEE é uma prática complexa que requer uma abordagem multifacetada (Almeida *et al.*, 2017, p. 4).

É importante destacar a relevância do AEE e a prática dos professores nas SRM. Enfatizando a sua eficácia como instrumento de inclusão e desenvolvimento dos estudantes com deficiência, os profissionais que atuam nas nestas salas desempenham um papel crucial neste processo, sendo responsáveis por adaptar e criar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas desses estudantes (Mendes, 2016).

É evidente que os docentes se sentem mais preparados e seguros em sua prática pedagógica quando possuem acesso à formação continuada e ao suporte necessário para o exercício de suas funções. Segundo Aranha (2018), o professor precisa ter formação adequada para lidar com as diversidades presentes em sala de aula, bem como para entender a importância da prática inclusiva na educação.

Os achados desta pesquisa reforçam a importância do AEE para o avanço da educação inclusiva no país. Além disso, evidenciam-se as necessidades dos professores das SRM em termos de formação, suporte institucional e materiais didáticos adequados.

3.1. Formação de professores para o AEE

Para que o AEE seja eficiente, é fundamental que os professores estejam devidamente preparados. A formação de docentes para esse tipo de atendimento envolve um conjunto de disciplinas específicas, além da prática em sala de aula.

São diversas as ações incumbidas aos professores do AEE, que necessitam desempenhar um papel fundamental no processo de organização que vai desde o trabalho direto com o educando, a uma articulação com a família e toda a comunidade escolar. Busca-se, aqui, definir como deve ser sua formação e instrumentalização para que possa implementar um trabalho com a aplicação de várias atividades que exigem conhecimento específico. Assim, buscamos encontrar nos documentos analisados uma definição mais assertiva sobre a formação necessária do professor.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (Brasil, 2008, p. 17-18) define que:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial.

A Resolução n. 4, de 2009, preconiza que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 3).

Inicialmente, é necessário que os professores do AEE tenham conhecimento sobre as diversas deficiências e necessidades educacionais existentes. Isso inclui entender as principais características de cada condição e as melhores estratégias de ensino para cada caso. Além disso, a formação também deve abordar temas como acessibilidade e adaptações curriculares. Os professores precisam aprender a adaptar materiais didáticos e metodologias de ensino, garantindo que todos os discentes tenham condições de participar ativamente das atividades escolares.

Também é essencial na formação dos professores do AEE, que tenham a oportunidade de vivenciar situações reais, lidando com estudantes com deficiência e aprendendo a aplicar as estratégias discutidas. É válido ressaltar a importância da troca de experiências entre professores que atuam na área do AEE. Compartilhar casos, desafios e soluções pode enriquecer o trabalho desses profissionais e contribuir para avanços constantes no campo da educação inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), define os estudantes da Educação Especial e especifica como deve ocorrer a formação de professores para o AEE:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o

desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça (Brasil, 2008, p. 17-18).

Nesse sentido, infere-se da análise do documento em questão que há a necessidade de o profissional que atua na Educação Especial ter em sua formação conhecimentos específicos relacionados às características dos estudantes que são acolhidos no AEE.

Dessa forma, a formação adequada dos professores torna-se indispensável para garantir um AEE mais efetivo, para isso, é necessário investir em cursos de graduação, pós-graduação e outros cursos de formação que abordem questões pertinentes ao tema, além de oferecer apoio para a formação continuada desses profissionais ao longo de suas carreiras. Só assim será possível promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Políticas públicas para a formação de professores para o AEE são de extrema importância na busca por uma educação inclusiva. Essas políticas devem garantir que os profissionais estejam habilitados e preparados para lidar com as demandas específicas de discentes com deficiência.

Nesse sentido, é fundamental que sejam implementadas ações voltadas para a formação inicial e continuada dos docentes que atuam no AEE, proporcionando conhecimento teórico e prático sobre diferentes estratégias pedagógicas, adaptações curriculares, recursos tecnológicos e demais recursos disponíveis para promover a igualdade de oportunidades.

Além disso, as políticas públicas devem prever a existência de programas de formação e atualização regulares, visando atualizar constantemente os conhecimentos dos professores frente às novas demandas da educação inclusiva. Isso pode ser feito por meio de cursos presenciais ou à distância, seminários, *workshops* e outras modalidades que facilitem o acesso ao conhecimento.

Também é necessário que as políticas públicas estabeleçam critérios rigorosos na seleção dos profissionais responsáveis pelo AEE. É fundamental que esses docentes possuam formação específica na área da Educação Especial e experiência comprovada no trabalho com estudantes com deficiência.

De acordo com a Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010 são atribuições do professor do AEE:

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 (Brasil, 2010, p. 4).

Sendo assim, o Artigo 9º da Resolução nº 4 (2009) atribui ao professor do AEE a incumbência de elaborar e executar o plano de AEE em conjunto com os demais professores da sala regular, buscando agregar a participação dos pais ou responsáveis e fazer parceria com serviços da saúde, assistência social e outros.

Além disso, as políticas públicas devem garantir condições adequadas de trabalho aos professores que atuam no AEE. Isso inclui a disponibilidade de recursos materiais e humanos, estrutura física adaptada, suporte pedagógico e psicológico, além de programas de valorização profissional e remuneração adequada.

Em suma, para garantir uma formação eficiente dos professores no AEE, é necessário que as políticas públicas sejam abrangentes, proporcionando formação inicial e continuada de qualidade, seleção criteriosa de profissionais e condições adequadas de trabalho. A implementação dessas políticas é um passo fundamental para a promoção da inclusão escolar e do desenvolvimento integral dos discentes com deficiência.

Existem diversas estratégias que podem ser adotadas para garantir uma formação eficiente para professores no AEE. É fundamental investir em cursos específicos, abordando temas como inclusão, adaptação curricular e práticas pedagógicas diferenciadas (ROMANOWSKI, 2007, p. 131). Além disso, é importante oferecer suporte contínuo aos docentes por meio de supervisão pedagógica e apoio técnico especializado.

Outra medida relevante é promover a troca de experiências entre os professores por meio de encontros e grupos de estudo. Essa interação possibilita a construção coletiva de soluções e o compartilhamento de boas práticas. Ademais, a parceria com instituições de ensino superior pode contribuir para a atualização constante dos docentes, proporcionando acesso a pesquisas e novas metodologias voltadas à educação inclusiva.

Vale ressaltar a importância do incentivo à formação continuada dos professores por meio da valorização profissional e de oportunidades de formação oferecidas pelas redes públicas e privadas. Ademais, deve-se investir em recursos

didáticos adequados ao atendimento das necessidades educacionais, como materiais adaptados e tecnologias assistivas. Somente dessa forma se garante uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Sendo assim, é essencial que as políticas públicas sejam implementadas com base nas diretrizes nacionais da educação inclusiva, visando à ampliação do acesso à formação inicial e continuada dos docentes no AEE. A importância de um trabalho conjunto entre gestores, professores e demais profissionais da educação, para assegurar que as políticas sejam efetivamente colocadas em prática em todas as escolas do país, também é um investimento fundamental. Dessa forma, será possível garantir uma formação eficiente para os professores no AEE e promover a inclusão plena de todos os estudantes nas escolas regulares.

A legislação brasileira que trata da formação de professores para o AEE é fundamentada nos princípios da inclusão e igualdade de direitos. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem a obrigatoriedade da oferta do AEE nas escolas regulares.

O Decreto nº 7.611/2011, por sua vez, regulamenta o AEE e define as políticas públicas voltadas para a formação de professores nessa área. De acordo com esse decreto, os cursos de licenciatura devem incluir conteúdos relacionados à educação inclusiva e ao trabalho com discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além disso, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior, inclusive para o AEE. Ela determina que os cursos de pedagogia e licenciaturas devem contemplar disciplinas específicas sobre educação especial.

No âmbito estadual, há legislações complementares que definem critérios para a formação de professores no AEE. Um exemplo é o Decreto nº 67.635/2023, que dispõe sobre a Educação Especial na rede estadual de ensino do estado de São Paulo e dá providências correlatas, onde indica as competências requeridas para atuar no AEE, assim como estabelece qualificação mínima para os profissionais envolvidos nesse trabalho. De acordo o Artigo 8 fica estabelecido que:

Artigo 8º - São atribuições do Professor Especializado:

I - participar da elaboração, construção e manutenção do projeto político pedagógico da unidade escolar, zelando pela institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, do Projeto Ensino Colaborativo e pela consideração dos serviços necessários à inclusão do

estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista - TEA e altas habilidades ou superdotação;

II - realizar a Avaliação Pedagógica Inicial - API do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, dimensionando a natureza e o tipo de atendimento indicado, assim como o tempo necessário à sua viabilização;

III - elaborar, desenvolver, aplicar e acompanhar o Plano de Atendimento Educacional Especializado - PAEE do estudante elegível aos serviços da Educação Especial;

IV - orientar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do estudante elegível aos serviços da Educação Especial ao longo da sua trajetória escolar, considerando o Atendimento Educacional Especializado - AEE e o Projeto Ensino Colaborativo;

V - oferecer apoio técnico-pedagógico ao docente da classe comum do ensino regular, indicando os recursos pedagógicos, de tecnologia assistiva e estratégias metodológicas;

VI - participar, contribuir e atuar nas reuniões de Conselho de Classe ou Série e das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC);

VII - participar, contribuir e atuar nas atividades pedagógicas programadas pela unidade escolar;

VIII - orientar estudantes, docentes, gestores e profissionais da unidade escolar, famílias e comunidade escolar para o fomento da cultura inclusiva;

IX - orientar os responsáveis pelo estudante, as famílias e a comunidade escolar quanto aos procedimentos educacionais e encaminhamentos para as redes de apoio.

Parágrafo único - Para fins deste decreto, considera-se:

1. Avaliação Pedagógica Inicial - API: documento pedagógico elaborado por professor especializado, na forma de estudo de caso, tendo como objetivos identificar, elaborar e organizar serviços pedagógicos e de acessibilidade para a participação efetiva dos estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial;

2. Plano de Atendimento de Educacional Especializado - PAEE: documento elaborado por professor especializado, com os objetivos de identificar barreiras, elencar as atividades necessárias ao desenvolvimento de habilidades e potencialidade de estudantes a fim de orientar as ações escolares da unidade escolar.

O Decreto nº 67.635/2023, também contempla os professores das escolas do campo, e é fundamental que essas legislações sejam efetivamente implementadas, garantindo a formação adequada de professores para o AEE que atuam nas escolas inseridas nas comunidades campesinas. Somente assim será possível proporcionar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades especiais ou localidade em que vivem. Além disso, é importante promover a atualização constante destes docentes mediante os programas de formação continuada e o intercâmbio de experiências entre profissionais da área dentro do mesmo contexto de escola.

CAPÍTULO 4: O MUNICÍPIO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA–SP E O PERFIL DAS UNIDADES ESCOLARES FOCO DA PESQUISA

Mirante do Paranapanema é um município localizado na região oeste do estado de São Paulo. Com uma população estimada em cerca de 13 mil habitantes, o município tem uma extensão territorial de aproximadamente 1.170 km².

O município é conhecido pela sua diversidade ambiental, abrigando parte da Reserva Estadual Alto Paranapanema e a Estação Ecológica Mico-Leão-Preto. Essas áreas são importantes para a conservação da biodiversidade e também se constituem como atrativos turísticos para quem busca contato com a natureza. A economia de Mirante do Paranapanema é baseada principalmente na agricultura, com potencial também no setor pecuário, a partir da criação de gado de corte e leiteiro. O comércio local também contribui para a movimentação da economia.

Em termos educacionais, Mirante do Paranapanema conta com escolas municipais e estaduais que oferecem os Ensinos Fundamental e Médio aos seus moradores. O acesso à educação é considerado prioridade pelos órgãos públicos locais, visando garantir oportunidades iguais à população.

Na área da saúde, por sua vez, o município possui uma Unidade Básica de Saúde (UBS), que oferece atendimento médico e odontológico à população local. Para casos mais complexos, os moradores podem ser encaminhados aos hospitais das cidades vizinhas, a exemplo de Presidente Prudente.

Mirante do Paranapanema é um município em constante desenvolvimento, buscando alternativas para melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes a partir de uma rica natureza, uma economia ativa e serviços básicos adequados.

As escolas do campo em Mirante do Paranapanema têm características específicas que as diferenciam das escolas urbanas. Elas geralmente estão situadas em meio à natureza, cercadas por plantações e animais. Além disso, possuem salas de aula menores e turmas com menos estudantes, proporcionando um ambiente mais acolhedor e personalizado.

Os professores das escolas do campo também enfrentam desafios diferentes dos professores das áreas urbanas. Eles, muitas vezes, têm de lidar com a falta de recursos tecnológicos e materiais didáticos adequados. No entanto, esses profissionais são extremamente dedicados e valorizam o aprendizado contextualizado, relacionando-o com a realidade dos estudantes.

No contexto das escolas do campo em Mirante do Paranapanema, destaca-se a importância da valorização da cultura local. Por estarem inseridas numa região predominantemente agrícola, essas instituições buscam promover atividades que abordem as tradições camponesas e valorizem o conhecimento popular relacionado à agricultura familiar e à pecuária de pequeno porte.

Contudo, é necessário destacar a presença de desafios, uma vez que as escolas do campo enfrentam problemas decorrentes da falta de infraestrutura adequada, a exemplo de seu entorno, com a ausência de estradas em condições adequadas para tráfego e de transporte público eficiente, o que dificulta o acesso dos estudantes às instituições. Além disso, a falta de investimentos e a carência de profissionais qualificados são obstáculos a serem superados.

Ainda assim, as escolas do campo em Mirante do Paranapanema desempenham um papel crucial na garantia do direito à educação para os estudantes que vivem nessas áreas do campo. Elas proporcionam um ensino diferenciado, adaptado à realidade local, valorizando a cultura e promovendo o aprendizado contextualizado. No entanto, é necessário investir em infraestrutura e formação dos profissionais para superar os desafios enfrentados por essas instituições tão importantes para o desenvolvimento da região.

4.1. Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”

Neste capítulo, procura-se apresentar dados relevantes sobre as unidades escolares e a comunidade na qual estão inseridas. O estudo foi realizado nas Escolas Estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento”, ambas, como bem indicam os nomes, localizadas em comunidades assentadas da zona rural de Mirante do Paranapanema.

A escola “Assentamento Santa Clara” tem uma distância de, aproximadamente, 30 quilômetros em relação à sede do município, sendo que, desse total, um quilômetro precisa ser percorrido em estrada sem pavimentação. A base de renda da comunidade é a agricultura familiar, orientada pela Fundação Instituto de Terras (ITESP). Para ter acesso à escola, por exemplo, praticamente todos os estudantes utilizam o transporte escolar gratuito. No que diz respeito aos funcionários, grande parte dos agentes da limpeza, merenda e secretaria da escola são da própria comunidade, condição diversa de alguns professores, que residem na zona urbana

do município. A renda familiar gira em torno de três salários-mínimos por família, sendo uma parte considerável dos discentes atendidos por programas sociais.

A unidade escolar conta com sete classes de anos iniciais do Ensino Fundamental, cinco classes de anos finais do Ensino Fundamental, três classes de Ensino Médio diurno, duas classes de Ensino Médio noturno, duas classes de Educação de Jovens e Adultos dos anos finais, duas classes de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio e três classes de Educação Especial DI – Sala de Recursos. A escola presta atendimento nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Conta também com uma sala de leitura e uma sala de informática. Em parceria com a prefeitura do município de Mirante do Paranapanema, ainda oferta a Educação Infantil (Pré-escola). Com uma equipe gestora composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e com uma equipe de professores para atendimento da demanda, acolhe, na atualidade, 282 estudantes – todos residentes dos assentamentos, posicionados geograficamente em torno da escola.

Percebe-se que o AEE em SRM é um grande desafio a seus participantes, ainda que se perceba que a modalidade de ensino venha ganhando cada vez mais espaço e voz nas discussões e políticas públicas da comunidade.

Na instituição de ensino, identificou-se que as turmas da SRM atendidas são bem diversificadas: atende-se, ao todo, 16 estudantes, dos quais 12 têm laudo médico que atesta a deficiência, enquanto quatro encontram-se em fase de atendimento com especialistas para possível relatório e encaminhamento para SRM de forma regular. Os números demonstram que aproximadamente 6% dos estudantes contam com atendimento especializado.

Cumprir destacar que, em todos os casos dos estudantes atendidos, constatam-se limitações no desempenho de atividades de escrita, leitura e comunicação.

4.2. Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”

A escola “Assentados da Fazenda São Bento”, por sua vez, fica a, aproximadamente, 23 quilômetros da sede do município, percurso quase completo realizado em estrada sem asfaltamento – a saber, 20 quilômetros.

A base de renda da comunidade também é a agricultura familiar, cuja orientação também é recebida do Itesp. Para chegar até a escola, todos os estudantes

utilizam o transporte escolar gratuito em parceria com a prefeitura do município de Mirante do Paranapanema. Os funcionários da limpeza e merenda são da própria comunidade; contudo, os professores e servidores da secretaria, com a exceção de dois docentes, residem na zona urbana do município. A renda familiar gira em torno de dois a três salários-mínimos por família, o que acarreta em um número considerável de discentes atendidos por programas sociais.

A unidade escolar conta com quatro classes de anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro classes de anos finais do Ensino Fundamental, três classes de Ensino Médio diurno, duas classes de Ensino Médio noturno, uma classe de Educação de Jovens e Adultos dos anos finais, duas classes de Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio e três classes de sala de recursos. A escola presta atendimento nos períodos da manhã, da tarde e da noite. Conta também com uma sala de leitura e uma sala de informática. Tem equipe gestora composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico e conta com uma equipe de professores para atendimento da demanda. Acolhe, na atualidade, duzentos e quarenta e dois estudantes, todos residentes nos assentamentos – posicionados geograficamente em torno da escola.

O atendimento em SRM ou AEE é oferecido para estudantes que sejam diagnosticados com alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o que é complementar ao atendimento realizado no ensino regular, considerando as necessidades individuais de cada estudante.

Na instituição, identificou-se que as turmas atendidas são bem diversificadas: trata-se de 11 estudantes com laudos, o que representa aproximadamente 5% do total de estudantes matriculados em AEE.

Em busca de propiciar um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, oportunizando ao educando um ambiente agradável, que corrobora a aquisição de conhecimentos, o convívio social e afetivo, a formação de cidadãos críticos e reflexivos, são responsáveis no desenvolvimento, acompanhamento e execução desta experiência todos os profissionais especialistas em educação: professores, coordenadores da Educação Básica, gestores escolares, diretores e vice-diretores, supervisores de ensino, e, também, outros funcionários envolvidos no ambiente escolar.

Busca-se o atendimento a todos os estudantes regularmente matriculados na Educação Básica da unidade escolar. Em um sentido mais amplo, o ensino inclusivo é a prática de inclusão de todos – independentemente da sua deficiência, origem

socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos discentes são satisfeitas (Karagiannis; Stainback, S.; Stainback, W., 1999, p. 21).

Assim, do ponto de vista pedagógico, a educação inclusiva procura atender a todos os estudantes com qualidade, levando-os ao avanço de suas aprendizagens, por mais dificuldades que este processo possa apresentar. Dessa forma, o AEE é especialmente oferecido aos estudantes com deficiência. Neste sentido, a Educação Especial nestas escolas busca privilegiar as práticas inclusivas dentro da Educação Básica.

Segundo Mazzotta (1993), a inclusão escolar precisa do suporte da Educação Especial e da qualidade ou da competência dos professores especializados. Por isso, a preparação docente é todo um processo que demanda tempo para que se adquira prática e experiência, aperfeiçoadas ao longo do trabalho, visando mitigar as diferenças e desigualdades em sala de aula, planejando, assim, o seu conteúdo de acordo com o público a que se destina.

Mazzotta (1993) ainda destaca que a preparação do professor deve incluir cursos sobre a natureza e as necessidades desses estudantes, em que compareçam técnicas especializadas nos programas e procedimentos educacionais. A prática docente e escolar deve levar a uma reflexão e a uma aprendizagem da docência pelas experiências adquiridas ao longo do tempo, fazendo com que sejam compartilhadas com os outros colegas professores.

Justamente por isso, a formação continuada é de suma importância neste contexto, já que o professor fundamenta seu trabalho na prática desenvolvida em sala de aula.

4.3. O perfil dos estudantes das escolas do campo em Mirante da Paranapanema- SP

O perfil dos estudantes das escolas do campo pesquisadas, também é bastante diversificado como de outras realidades existentes no Brasil. Esses discentes, geralmente, têm uma rotina diferente dos estudantes que vivem nas áreas urbanas, haja vista que muitos enfrentam longas distâncias para chegar à escola, já que muitas vezes elas estão localizadas em áreas rurais que, além de muito distantes do meio urbano, não contam com acesso facilitado.

Além disso, muitos estudantes do campo também ajudam nas atividades agrícolas de suas famílias, o que pode interferir na sua disponibilidade de tempo e na dedicação aos estudos. Outra característica marcante dos estudantes das escolas do campo é a influência da cultura rural em seu cotidiano. Esses discentes têm um conhecimento prático sobre a agricultura e a pecuária que pode ser aproveitado tanto dentro, como fora da sala de aula.

Infelizmente, esses estudantes também enfrentam desafios específicos relacionados à infraestrutura precária das escolas, como falta de transporte adequado e ausência de recursos tecnológicos básicos. No entanto, apesar dessas dificuldades, os estudantes das escolas do campo possuem uma conexão única com a natureza e uma compreensão profunda sobre as questões ambientais. Essa perspectiva diferenciada enriquece suas experiências educacionais e promove um senso de responsabilidade ambiental.

É importante ressaltar que o perfil dos estudantes das escolas do campo não deve ser subestimado, pois são jovens resilientes e determinados que lutam diariamente para ter acesso à educação e para buscar oportunidades melhores para si e para suas comunidades. É preciso valorizar e apoiar esses estudantes, proporcionando-lhes a educação de qualidade que merecem. Somente assim poderemos promover uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

Atualmente, existe uma preocupação crescente em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas do campo no Brasil. Essa é uma realidade que apresenta desafios específicos, visto que as escolas localizadas em áreas campestres geralmente não possuem a mesma estrutura e recursos das escolas urbanas.

Devido a isso, é importante destacar que o perfil dos estudantes com deficiência nessas escolas varia de acordo com a região e suas particularidades. Em algumas áreas, pode-se observar maior incidência de estudantes com deficiências físicas ou intelectuais, enquanto em outras áreas predominam os estudantes com transtornos do espectro autista ou surdez. É necessário considerar também a diversidade étnico-racial desses estudantes, levando em conta a presença de indígenas e/ou quilombolas nas comunidades rurais.

A falta de acesso a serviços especializados é um fator limitante para esses estudantes, dificultando o diagnóstico e o atendimento adequado às suas necessidades educacionais, pois, muitas vezes, esses estudantes precisam se

deslocar para centros urbanos em busca de serviços considerados básicos, como avaliações médicas e terapias especializadas. Além disso, a ausência de transporte adequado nessas regiões torna ainda mais difícil a locomoção para estes serviços.

Nesse sentido, é fundamental que haja um esforço conjunto entre governo e sociedade civil para garantir condições igualitárias de educação e acesso a serviços para esses estudantes, e isso inclui o investimento em formação de professores para lidar com as especificidades desses estudantes, bem como a adequação das escolas do campo às suas necessidades, promovendo inclusão e igualdade de oportunidades.

O Assentamento “Santa Clara” reúne cerca de 500 famílias, que, em sua maioria, vivem da agricultura familiar. Porém, um dos principais desafios enfrentados pelos habitantes dessa região é a garantia do acesso à educação para seus filhos.

Diferente das áreas urbanas, onde há escolas públicas estruturadas por bairros, o Assentamento “Santa Clara” conta apenas com uma única escola que atende aos estudantes de todas as idades. Isso gera dificuldades, pois crianças e adolescentes necessitam de se deslocar por longas distâncias para chegar até a escola.

Além disso, a estrutura da escola também não é convidativa, pois as salas de aula são apertadas e falta material didático adequado. Mesmo assim, os estudantes do Assentamento “Santa Clara” mantêm-se resilientes frente aos problemas cotidianos.

Na sala de aula, os estudantes demonstram garra e determinação ao superarem todos os obstáculos para estudar. Eles entendem que a educação é o caminho para alcançar melhores oportunidades e para romper com o ciclo da pobreza. Apesar das adversidades, muitos jovens do Assentamento “Santa Clara” conseguem obter bons resultados acadêmicos. Muitos se destacam em competições escolares e até ganham bolsas de estudo para cursarem o ensino superior em instituições privadas da região.

No entanto, é necessário que haja investimentos na infraestrutura educacional dessas comunidades camponesas para garantir um ensino de qualidade a todos os estudantes. É papel do governo e da sociedade em geral oferecer condições dignas aos estudantes destes territórios, possibilitando que eles desenvolvam todo o seu potencial.

Assim, será possível romper com o ciclo de exclusão social e proporcionar um futuro promissor para os estudantes do campo. A educação é a ferramenta mais poderosa para transformar vidas e construir uma sociedade mais justa e igualitária. É

preciso agir agora para garantir que esses discentes tenham acesso à educação de qualidade que merecem.

Os estudantes do Assentamento “Assentados da Fazenda São Bento”, por sua vez, enfrentam desafios diários semelhantes. A comunidade campesina é formada por famílias de trabalhadores do campo sem-terra que foram beneficiadas pela reforma agrária. Porém, a distância entre as propriedades e a escola mais próxima dificulta o acesso à educação para muitos estudantes, sendo que alguns precisam caminhar longas distâncias ou utilizar transporte precário para chegar às aulas.

Essas condições adversas impactam negativamente no desempenho acadêmico e na motivação dos estudantes, que, ainda assim, enfrentam os obstáculos por meio da perseverança e superação de barreiras para ter acesso à educação de qualidade.

Muitos estudantes têm se destacado nas atividades escolares e obtido bons resultados em avaliações externas IDEB (2023). Porém, é importante que haja investimentos na infraestrutura educacional da região e no transporte escolar adequado para garantir um ensino de qualidade inclusivo para todos os estudantes. Além disso, é fundamental que políticas públicas sejam implementadas visando melhorar as condições de vida das famílias Assentadas e promover um desenvolvimento sustentável da região, o que garantiria aos estudantes melhor acesso à educação de qualidade e perspectivas de futuro.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS OBTIDOS

5.1. Análises bibliográficas

A primeira etapa desse percurso, consistiu em selecionar fontes a serem utilizadas para realizar a pesquisa, que foram: Plataforma Sucupira, SciELO e Google Acadêmico, utilizando as seguintes palavras chaves: Atendimento Educacional Especializado, Educação do Campo, Sala de Recursos Multifuncional, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores do AEE em escolas do campo. Levando em consideração a relevância para a pesquisa.

Após o levantamento foi realizada uma leitura atenta dos textos escolhidos, buscando extrair as informações mais pertinentes para o estudo. Ao concluir a leitura inicial de cada texto foi realizada uma síntese das informações coletadas, onde foram destacados os principais pontos abordados por cada autor.

Por fim, ao concluir o processo de análise bibliográfica, foram elaborados os textos que sintetiza as principais contribuições teóricas encontradas na literatura selecionadas resultados das análises bibliográficas revelaram informações relevantes sobre o AEE e a formação de professores nas escolas do Campo.

O AEE em SRM é destinado, de acordo com a Resolução nº 4/2009, ao público da Educação Especial:

- I. Alunos com Deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
- II. Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;
- III. Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009, art. 4º).

Com relação à institucionalização do AEE, de acordo com as Diretrizes operacionais da Educação Especial na educação básica, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, preconiza que deve constar no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Além disso, para a fundamentação teórica desta pesquisa foram analisadas as contribuições de alguns autores relevantes no tema em relação à definição e/ou aos objetivos do AEE e a Educação do Campo. O Quadro 5 reúne alguns apontamentos importantes sobre os trabalhos desses autores analisados.

Quadro 5: Principais teóricos analisados

Autor	Contribuições para o AEE e para a Educação do Campo
Mantoan (1997, 2003, 2006, 2011 e 2013)	Em seus diversos trabalhos sobre educação inclusiva, a autora discute os objetivos do AEE para todos os tipos de deficiência. Ela destaca a importância do acesso ao currículo comum, do desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais, e da promoção da autonomia e da participação ativa na vida escolar.
Carneiro (2012)	A autora discute os objetivos do AEE para pessoas com deficiência intelectual, destacando a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e motoras, bem como a inclusão social e o desenvolvimento da autonomia.
Marinho e Merkle (2012)	Os autores discutem os objetivos do AEE na área da Educação Física inclusiva. Eles destacam a importância do desenvolvimento de competências motoras e socioemocionais, da participação ativa nas atividades físicas adaptadas e da inclusão plena dos estudantes com deficiência na educação

	física.
Botti e Rego (2008)	Destaca-se que o objetivo do AEE é favorecer a inclusão escolar e a participação plena do estudante na vida social e educacional por meio de estratégias pedagógicas e de recursos especializados.
Fávero e Ramos (2002)	Defendem o AEE, e não Educação Especial, para os estudantes com deficiência, justamente por este atendimento referir-se ao oferecimento de instrumentos de acessibilidade à educação. Apontam que o objetivo do AEE é promover a autonomia dos estudantes.
Fiorini e Manzini (2016)	Destacam a importância do AEE para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência, respeitando suas singularidades; sendo assim, é preciso utilizar estratégias diferenciadas para atender as necessidades de cada estudante.
Carvalho (1997)	O autor discute os objetivos do AEE, enfatizando a necessidade de intervenções pedagógicas específicas e individualizadas, visando promover a autonomia dos estudantes e favorecer seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo, motor e sócio emocional, conduzido por professores especializados.
Caldart (2003)	Em seus estudos, reafirma que o campo não representa apenas uma ideia, mas é o lugar real das lutas sociais, onde a educação precisa estar voltada para as necessidades e realidades da comunidade camponesa, valorizando as experiências dos sujeitos de uma classe que sangram na luta pela terra e pelo trabalho.
Rocha, Passos e Carvalho (2004)	Defendem que a Educação do Campo não pode ser um mero repasse de informações, mas deve ser um processo de construção coletiva de conhecimento.

Marcoccia (2011)	Aborda as condições dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas públicas do campo, e aponta como essas são marcadas pela precariedade de recursos físicos, materiais e pedagógicos.
Rabelo e Caiado (2014)	Os autores fazem uma interface entre a Educação Especial e a Educação do Campo, enfatizando que há algo em comum em sua trajetória histórica, “a necessidade premente de superação das condições de exclusão históricas”.
Mazzotta (1993 e 2016),	Salienta que a formação de professores é um elemento extremamente importante para a organização e desenvolvimento do trabalho na Educação Especial, que diz respeito a currículos especiais ou adaptados. É preciso valorizar, o conhecimento e a experiência desses profissionais para concretização da inclusão dos estudantes com deficiência.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação à formação de professores, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na educação básica apontam que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, além de formação específica na Educação Especial, inicial ou continuada.

De acordo com a Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009, são atribuições do professor do AEE:

- a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial;
- b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional;
- d. 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;
- e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não

ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.

h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros (Brasil, 2009).

Através das análises bibliográficas selecionadas, estudadas e sistematizadas, constatou-se que muitos educadores que atuam no AEE nas escolas do Campo não possuem uma formação específica para lidar com as necessidades educacionais especiais dos estudantes (Mendes 2010, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no Art. 59, (Brasil, 1996) destaca que: os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com necessidades especiais:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

A falta de formação adequada dos professores reflete na qualidade do atendimento oferecido aos estudantes; também se percebe a utilização de estratégias pedagógicas pouco eficientes e, na maioria das vezes, inadequadas às necessidades dos discentes. Isso demonstra a importância de se investir na formação continuada desses profissionais, proporcionando-lhes conhecimentos teóricos e práticos específicos para o trabalho com estudantes matriculados no AEE.

De acordo com Czarnieski e Dalarosa (2016, p. 2):

É preciso pensar cursos de formação de professores que vão além da docência, que tenham formatos e programas específicos, que considerem as rotinas e as dinâmicas das populações atendidas, seus interesses, contextos e necessidades. Para a constituição de um sistema público de educação do campo, tornar-se-á necessário que educadores sejam desafiados na compreensão de que uma política pública (e não um programa ou estratégia de governo) é uma política de direitos, e é preciso que as atividades docentes construam um novo espaço pedagógico.

Nas escolas públicas, as SRM foram implementadas pela Resolução CNE/CEB nº04/2009, e garantem um AEE focado nas necessidades individuais dos estudantes

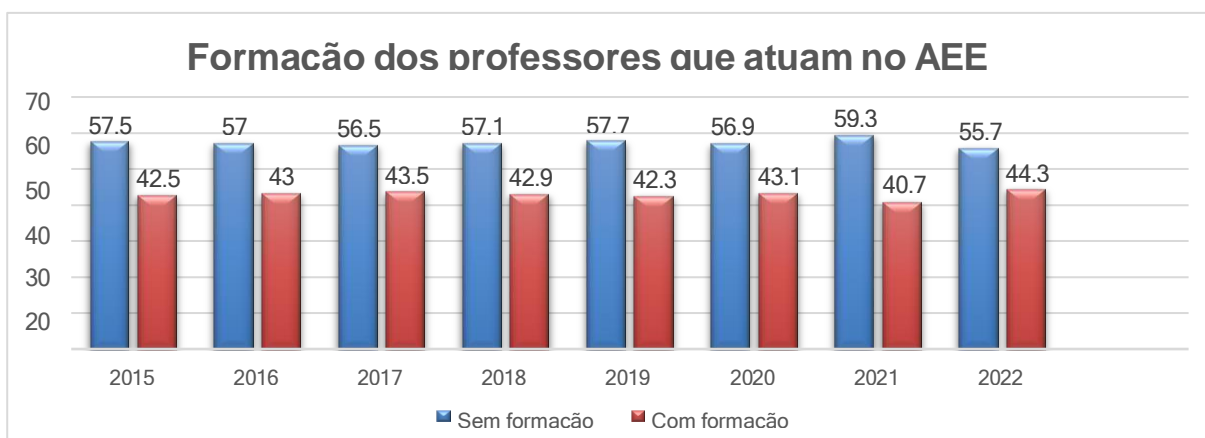
com deficiência matriculados nas redes de ensino. O Artigo 5º cita que:

O atendimento educacional especializado é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivas às classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos conveniada com a secretaria de educação ou órgãos equivalentes dos estados, Distrito Federal ou dos municípios (Brasil, 2008).

A falta de materiais pedagógicos específicos e a escassez de recursos dificultam a implementação de um AEE de qualidade. Percebe-se que, apesar da existência de políticas públicas voltadas para esse segmento de ensino e para a formação de professores, ainda há uma lacuna na efetivação dessas políticas; isso se deve, em grande parte, à insuficiência dos recursos destinados para isso.

Diante dos resultados obtidos por meio das leituras das bibliografias selecionadas, observa-se que é necessário um maior investimento na formação continuada dos professores que atuam no AEE, bem como na melhoria das condições estruturais dessas instituições. Noutras palavras, é fundamental garantir a efetivação das políticas públicas voltadas para o AEE e para a Educação do Campo, assegurando, assim, o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

Ao analisarmos a formação de professores que atuam no AEE, de 2015 a 2022, os dados coletados no *site* da plataforma “Terra” apontaram que a maioria dos professores possui alguma formação, mas nem todos possuem especialização na área da Educação Especial. Essa lacuna na formação dos profissionais pode impactar diretamente a qualidade do atendimento oferecido aos estudantes com deficiência, como podemos observar no Gráfico 7.

Gráfico 7: Formação dos professores

Fonte: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html>.

A análise do gráfico nos permite identificar a ausência de uma formação específica para a maioria dos docentes que atuam no AEE; os dados compilados são a nível nacional e refletem uma pesquisa conduzida nos últimos oito anos. Isso corrobora a argumentação construída ao longo desta pesquisa, reforçando a necessidade de mudanças profundas e significativas nesta área, pois essa dificuldade de acesso à formação contextualizada impacta diretamente na prática pedagógica desses profissionais e pode limitar as possibilidades de atuação no AEE dos estudantes, principalmente nas escolas do campo.

Para contribuir com essa ideia, o documento chamado “Projeto pedagógico licenciatura em Educação do Campo – Área de concentração: ciências da natureza e matemática”, elaborado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) traz a seguinte contribuição:

A formação de professores do campo significa não apenas a garantia de acesso à educação de qualidade pelas crianças, jovens e adultos do campo que historicamente foram excluídos do direito e educação, mas principalmente a possibilidade de intervir nas escolas do campo em que atuam; pela inserção de uma gestão escolar democrática e autônoma, a qual deve se dar pela elaboração coletiva do Projeto político-Pedagógico da escola, no decorrer do tempo-escola/estágio (IFPA, 2011, p. 11).

Além disso, observou-se também que as escolas do Campo enfrentam desafios em relação à infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades do AEE. Algumas, por exemplo, não possuem salas específicas para o atendimento, o que dificulta a realização das atividades propostas e compromete a qualidade do serviço

prestado aos estudantes.

No que diz respeito aos recursos didáticos e materiais pedagógicos utilizados no AEE, os professores enfrentam dificuldades para adaptá-los às necessidades dos discentes. Isso se deve, em grande parte, às faltas de formação sobre como elaborar e utilizar materiais adaptados (Barros, Brito e Guedes 2017).

A análise dos dados coletados também apontou que a articulação entre o AEE e o ensino regular ainda é um desafio a ser vencido (ZULIAN, VEDOVATTO e SILVA, 2017).

Muitos professores apresentam dificuldades para estabelecer um diálogo efetivo com os docentes do ensino regular, o que pode prejudicar a inclusão dos estudantes com deficiência nas turmas regulares.

Evidenciou-se que SRM são espaços adequados e equipados para o AEE dos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essas salas visam garantir o acesso, a participação e a aprendizagem desses estudantes, oferecendo recursos pedagógicos e tecnológicos adequados às suas necessidades.

Existem várias possibilidades de atuação nas SRM, tais como:

a) atendimento individualizado, momento em que educadores especializados podem realizar intervenções pedagógicas específicas para cada estudante, levando em consideração suas características e necessidades. As atividades podem envolver o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, comunicativas, sociais, entre outras;

b) adaptação de materiais, recursos pedagógicos e tecnológicos de acordo com as necessidades dos estudantes, tornando-os acessíveis e facilitando o processo de aprendizagem;

c) o uso de tecnologias assistivas nas SRM pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, como *softwares* educativos, dispositivos de comunicação alternativa e aumentativa, Braille, entre outros; e

d) o apoio no desenvolvimento de habilidades aos educadores, que podem trabalhar o desenvolvimento de habilidades específicas, como leitura, escrita, comunicação, matemática, autonomia, entre outras, por meio de estratégias e atividades personalizadas.

É importante destacar que o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é elaborado para cada estudante atendido nas SRM, considerando suas

necessidades individuais e garantindo ações pedagógicas que visam sua inclusão e desenvolvimento. A parceria e a colaboração entre os educadores especializados, professores da sala comum, gestores e famílias são fundamentais para o sucesso do trabalho desenvolvido nessas salas no campo.

Os resultados obtidos em (ZULIAN, VEDOVATTO e SILVA, 2017), indicam que, entre os principais desafios, estão a formação inadequada dos professores, a falta de formação continuada, as dificuldades na infraestrutura e nos recursos didáticos, além da articulação entre o AEE e o ensino regular.

Para superar esses desafios, é fundamental investir na formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos no AEE, bem como na garantia de condições adequadas para o desenvolvimento das atividades propostas.

5.2. Análises de documentos de rotina - diário de bordo

Esta parte da pesquisa procura evidenciar como se dá a rotina dos profissionais que atuam no AEE nas escolas estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento” através da análise do documento de rotina de sala de aula; neste caso, o diário de bordo.

Para desenvolver esta parte do trabalho, foi preciso percorrer os diários de bordo, referentes ao ano de 2023, das professoras da sala de recursos, sendo um de cada uma das escolas foco da pesquisa. Estes documentos contém os registros diários sobre as aulas, como os avanços dos estudantes e o comportamento de cada um diante da realização das atividades propostas.

Sobre este documento, Neto (2004, p. 63) afirma que:

É um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um ‘amigo silencioso’ que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele, diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

O diário de bordo é um instrumento importante no AEE, pois permite que os profissionais registrem as ações realizadas durante o processo de intervenção e acompanhem a evolução do estudante com deficiência. Através dele, é possível documentar detalhadamente as estratégias pedagógicas, os recursos utilizados, as adaptações curriculares, as dificuldades encontradas e os resultados obtidos nas

atividades desenvolvidas com o estudante. Isso possibilita um maior controle e monitoramento do progresso do estudante, bem como uma análise mais precisa das intervenções realizadas. Além disso, o diário de bordo facilita a comunicação entre os profissionais envolvidos no AEE, promovendo uma troca de informações consistentes e uma atuação cada vez mais integrada e eficiente.

Dessa forma, todos os profissionais podem estar cientes do histórico e das ações realizadas junto ao estudante, o que favorece uma intervenção coordenada e ajustada às necessidades específicas de cada estudante com deficiência. Portanto, o diário de bordo desempenha um papel fundamental no processo de AEE, pois contribui para o acompanhamento, avaliação e planejamento das ações realizadas com o estudante, além de fortalecer a parceria entre os profissionais envolvidos e de garantir um atendimento cada vez mais adequado e qualificado.

As análises deste documento permitiram perceber que a socialização está presente na maioria das atividades trabalhadas, o que pode indicar a concretização da inclusão no processo educacional formal. Observa-se, neste momento, que o papel do AEE dentro das salas de recursos não é meramente mecânico; ou seja, não trabalha somente conceitos matemáticos e de linguagens, mas generalizados, o que representa a formação integral dos estudantes. Podemos confirmar isso com o exposto pela professora “P1” da escola “Assentamento Santa Clara” em seu diário de bordo:

Hoje foi um dia intenso de atendimentos em pequenos grupos. Inicialmente, realizei uma avaliação com dois alunos que têm Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi necessário adaptar a estratégia de avaliação para que eles se sentissem confortáveis e pudessem demonstrar suas habilidades da melhor forma.

Após a avaliação, desenvolvi atividades que visam estimular as habilidades sociais e de comunicação. Utilizei recursos visuais, como pictogramas, para facilitar a compreensão das atividades. Foi gratificante ver o progresso que eles fizeram durante a aula.

No período da tarde, trabalhei com dois alunos com deficiência intelectual. Realizei atividades para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita, adaptando as atividades para o nível de compreensão deles. Foi desafiador, mas, ao mesmo tempo, inspirador, ver a dedicação e o esforço deste aluno em aprender. Hoje, a *internet* não estava funcionando, então não foi possível desenvolver todas as atividades programadas (Diário de bordo da professora P1¹, 2023).

Através deste relato podemos entender que a rotina do professor demanda

¹ Formada em Letras e pós-graduada em Educação Especial, atua no AEE há cinco anos, dois deles na Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”. Decidiu-se por trabalhar com Educação Especial por gosto e, depois de se especializar na área, visou, justamente, colocar em prática a teoria que aprendeu.

adaptações constantes, especialmente quando se trata de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). realizar avaliações específicas para estudantes diagnosticados com TEA exige um preparo meticuloso para garantir que as necessidades individuais dos discentes sejam atendidas dentro das propostas educacionais estabelecidas.

O desafio principal é organizar e adaptar uma avaliação que respeite o ritmo e as capacidades dos estudantes em questão. Adaptar o material didático e aos instrumentos avaliativos torna-se imperativo, pois cada aluno apresenta peculiaridades singulares. Além disso, é necessário criar um ambiente acolhedor e livre de estímulos excessivos que possam distrair ou agitar os estudantes durante o processo avaliativo.

As metodologias ativas também estão presentes na rotina de sala de aula, o trabalho em grupo fomenta um ambiente colaborativo e através da aprendizagem cooperativa, os estudantes compartilham ideias e conhecimentos. Este método não apenas fortalece as habilidades sociais e de comunicação, mas também promove um entendimento mais profundo dos conteúdos abordados, visto que os estudantes ensinam uns aos outros enquanto aprendem o que favorece o envolvimento ativo dos estudantes e promove a autonomia, a capacidade de resolução de problemas e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. No AEE, elas são utilizadas para potencializar o processo de inclusão escolar e para garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

A percepção docente no contexto da inclusão escolar deve ser compreendida por meio da eficácia, isto é, ela não deve se furtar de ser eficiente e efetiva, atendendo aos princípios de um novo paradigma educacional. A inclusão escolar pressupõe mudanças de posturas e percepções, atribuindo maior importância ao que se refere à formação essencial para edificar essas práticas (Silveira; Neves, 2006).

Atividades de estimulação sensorial e de habilidades funcionais, com os objetivos de ensinar e treinar habilidades de vida diária, autonomia pessoal, socialização, promover o desenvolvimento sensorial através da estimulação visual, auditiva, tátil, entre outras, também constam nos relatos dos diários de bordo analisados, de acordo com as anotações da professora “P2” em seu material:

Hoje, iniciamos com uma reunião com a equipe pedagógica para discutir as demandas e necessidades dos alunos atendidos. Trocamos informações sobre os avanços e dificuldades observadas em cada caso.

Realizei o atendimento individual para o aluno J.A.S, com deficiência intelectual. Trabalhamos atividades de leitura e escrita, utilizando estratégias de adaptação de materiais e recursos pedagógicos; o assunto era sobre higiene pessoal. Ele demonstrou interesse e concentração durante a atividade, apresentando avanços na compreensão de textos simples.

Em seguida, atendi a aluna A.M.F, com Transtorno do Espectro Autista. Utilizei técnicas de comunicação alternativa e aumentativa, como o uso de pranchas de comunicação visual, para estimular sua expressão e interação. Ela demonstrou interesse e conseguiu se comunicar de forma mais efetiva, utilizando as imagens da prancha para expressar suas necessidades e preferências.

Na ATP de hoje, falamos sobre o planejamento da inclusão, em que dialogamos sobre estratégias de adaptação e acompanhamento dos alunos com deficiência nas diferentes disciplinas. Propusemos ações para promover a participação e aprendizagem de todos os estudantes, considerando suas características individuais (Diário de bordo da professora P2², 2023).

Nos diários também foi citada a Avaliação Diagnóstica, realizada com o objetivo de identificar as necessidades específicas do estudante e elaborar um plano de intervenção educacional individualizado. A Avaliação Diagnóstica desempenha um papel crucial no contexto educacional, servindo como ferramenta essencial para identificar as lacunas de aprendizado dos estudantes. Tal processo permite aos professores compreenderem o nível de conhecimento prévio, habilidades e dificuldades dos discentes. Essa fase inicial é vital para personalizar a abordagem pedagógica, garantindo que todos os estudantes recebam o suporte necessário.

Ao aplicar a Avaliação Diagnóstica, os educadores obtêm insights valiosos sobre as especificidades de cada estudante. Esses dados não apenas revelam áreas onde há necessidade de reforço, mas também destacam habilidades já consolidadas, permitindo um enfoque equilibrado no desenvolvimento acadêmico. Identificar essas necessidades mais cedo reduz a chance de desmotivação escolar e otimiza o tempo dedicado às intervenções pedagógicas planejadas posteriormente.

Hoje a professora da sala regular solicitou que eu aplicasse uma avaliação diagnóstica para o aluno P.R.F. para, posteriormente, fazer as adaptações nas atividades. Ele demonstrou muito interesse e reagiu positivamente às atividades trabalhadas, o que contribuiu para identificar as suas necessidades pontuais (Diário de bordo da professora P1, 2023).

Após a análise dos documentos, observamos que os professores, no aspecto de preparar e organizar a rotina diária de trabalho, estão aptos e em consonância com

² Formada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial, atua no AEE há seis anos, um deles na Escola Estadual "Assentados da Fazenda São Bento". Decidiu-se por trabalhar com Educação Especial quando terminou a pós-graduação, ao perceber que "o AEE é uma área muito interessante".

aquilo que se é esperado para este segmento de ensino. No entanto, existem questionamentos quanto ao número grande de estudantes por turma, já que, ao receber uma pessoa com deficiência, ela deverá ter um atendimento diferenciado e, muitas vezes, individualizado.

Constatamos que um outro questionamento está relacionado à necessidade de uma reestruturação escolar, melhoria em relação ao espaço físico, ao material pedagógico, número de estudantes por turma, cursos específicos de formação, acompanhamento de especialistas, entre outros. O trecho abaixo evidencia esta observação:

Hoje tivemos uma reunião com a família do aluno P., com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Apresentamos os avanços e desafios observados no processo educacional do aluno. Juntos, construímos estratégias que poderão ser aplicadas tanto em casa quanto na escola para auxiliar na sua concentração e organização. A falta de um espaço próprio para essas reuniões constitui um grave problema.

Ao realizar as atividades lúdicas e sensoriais para a aluna L., com baixa visão, utilizamos materiais táteis e sonoros para estimulá-la a explorar o ambiente e desenvolver sua capacidade sensorial; no entanto, a falta de recursos tecnológicos dificulta o nosso trabalho. Sinto também a necessidade de cursos específicos para cada deficiência, assim será mais prático atendê-los dentro das suas especificidades. Hoje iniciei os registros dos atendimentos e a elaboração de relatórios individuais para cada aluno, descrevendo as atividades realizadas, seus resultados e possíveis encaminhamentos para especialistas (Diário de bordo da professora P2, 2023).

Através deste relato podemos observar que, as reuniões pontuais com os pais dos estudantes com deficiência desta escola é uma prática bastante comum, isso desempenha um papel crucial no desenvolvimento escolar dos discentes. Além de promover uma comunicação eficaz entre educadores e familiares, essas reuniões oferecem a oportunidade de compartilhar progressos individuais e ajustar metas personalizadas. A troca de informações entre ambas as partes assegura que, o suporte educacional seja congruente com as necessidades específicas dos estudantes.

Dessa forma, a inclusão implica em uma reestruturação nas escolas em termos de currículo, avaliação de sala de aula. De acordo com Mittler (2003), essas mudanças provocam alterações em todo o contexto escolar, remodelando o funcionamento da instituição e qualificando a formação dos profissionais da educação.

Quanto às atribuições do professor da SRM, destacamos:

Definição do cronograma e das atividades do atendimento do aluno; acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (Brasil, 2010, p. 8).

Nem todos os pontos elencados acima constavam nos diários analisados. Contudo, além de conhecer as percepções dos professores, também foi possível identificar quais têm sido as suas atitudes para enfrentar os desafios da inclusão escolar, uma vez que cabe ao docente perceber as necessidades do seu estudante para que tenha êxito nas atividades que serão desenvolvidas, garantindo uma interação eficaz com a sala e o direito de aprendizado ao estudante. Durante o período de análise dos registros no diário de bordo, foi possível observar diferentes situações e desafios no AEE. Cada estudante possui suas particularidades e necessidades específicas, o que exige uma abordagem personalizada e adaptada. Além disso, a parceria com os demais profissionais da escola, especialmente com os professores da sala comum, é fundamental para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

As professoras têm procurado ajuda por meio de pesquisas em documentos legais, artigos e materiais de apoio, visando garantir condições necessárias para atender os estudantes com deficiência. Além disso, percebe-se que eles têm tomado várias atitudes em relação a esses discentes por meio da experiência com os mesmos.

5.3. Resultados obtidos através da aplicação de questionário

Como parte da presente pesquisa, foi aplicado um questionário para os professores das SRM em duas instituições de ensino: a Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”. Assim, foi possível verificar, na prática escolar, a real situação da formação, atuação dos professores e dos limites e possibilidades no AEE nessas escolas do Campo.

Para a realização desta pesquisa, com a referida aplicação do questionário, foi necessário seguir os seguintes passos:

- Definição dos objetivos da pesquisa: determinamos, aqui, os objetivos da pesquisa e quais seriam as informações que queríamos obter com os questionários;

- Elaboração das perguntas: elaboramos as perguntas que compuseram o questionário e nos preocupamos que fossem claras, objetivas e não contivessem viés, para evitar influenciar as respostas dos entrevistados;
- Organização das perguntas: foram organizadas em uma sequência lógica e coerente.
- Escolha do método de aplicação: o método de aplicação dos questionários foi por meio eletrônico, utilizando a plataforma *Google Forms*.
- Definição dos participantes: os participantes da pesquisa, que responderam os questionários, foram professores da AEE da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” e Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”.
- Preparação do questionário: o questionário foi organizado de acordo com o método escolhido para aplicação, que, no caso, foi distribuído e respondido *on-line*;
- Aplicação do questionário: o questionário foi enviado para os participantes da pesquisa através de um *link* e foi estabelecido um prazo de trinta dias para a sua devolução;
- Coleta e análise dos dados: após o prazo estabelecido, foram coletados os questionários preenchidos e iniciamos a análise dos dados;
- Elaboração do relatório: com base na análise dos dados, foi elaborado o relatório com os resultados da pesquisa, apresentando os principais *insights* e conclusões.

No que diz respeito à Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”, foi perguntado o seguinte à professora: “Como estão organizados o PAEE e o PEI da sua escola? Descreva o Plano, suas etapas e ações”. Em vista disso, a professora ofereceu a seguinte resposta:

O PAEE da escola é realizado de forma individualizada, contemplando as seguintes etapas: identificação; intensidade e necessidades de apoio; quantas vezes por semana o aluno receberá atendimento; habilidades que o aluno já desenvolveu; habilidades a serem desenvolvidas nas Salas de recursos: a curto, médio e longo prazo; estratégias/atividades: comunicação oral, leitura, escrita, orientação espacial, orientação temporal, raciocínio lógico-matemático, expressão criativa, memória auditiva. Por fim, se tiver alguma observação relevante, é acrescentado no PAI (P1, 2023).

A mesma questão foi feita à professora da Escola Estadual “Assentados da

Fazenda São Bento”, que respondeu da seguinte forma:

O Plano de Atendimento Educacional Especializado é organizado conforme as normas da Res.SE. Ele é elaborado de acordo com as especificidades dos alunos atendidos. O plano atende à demanda do alunos nas suas maiores necessidades e é elaborado individualmente após as entrevistas com as famílias e avaliação do aluno; geralmente, as ações visam as necessidades básicas do indivíduo, atendendo as habilidades de comunicação (melhorar a pronúncia, praticar a capacidade para responder rapidamente, a formulação de resposta, etc.), autocuidado (higiene pessoal e saúde, hábitos de ordem e asseio, alimentação, vestuário), vida no lar (organização, limpeza do ambiente, arrumar a mesa, comportar-se adequadamente à mesa, limpar e arrumar a casa), habilidades sociais (respeitar normas e regras, organização social, história de vida, conhecer e responder a respeito de seus dados pessoais), desempenho na comunidade (compras e vendas, comportar-se em local público, meios de comunicação, desenvolvimento de postura), habilidades acadêmicas, linguagem e escrita (produzir textos, bilhetes, interpretar textos, desenvolver a percepção da escrita, leitura), raciocínio lógico matemático (numeração e valores, operações matemáticas, grandezas e medidas), atenção e concentração (estruturar-se internamente e organizar-se estimulando suas percepções), saúde e segurança (ler e interpretar, atenção, meio ambiente, qualidade de vida, participação social, conhecimento ajustado de si mesmo), expressão criativa (desenhos, arte e decoração, dança, teatro, jogos, pintura, bordados, etc.), habilidade sensorio motora (memória a curto e longo prazo, percepção e memória auditiva, gustativa, tátil, olfativa, esquema e equilíbrio, esquema corporal, relaxamento e respiração, percepção temporal, espacial), pensamento lógico (memória e aumentar a retenção) (P2, 2023).

As falas das professoras de ambas as escolas evidenciam o que os documentos norteadores nos trazem como subsídio para compreendermos o que é o PAEE:

- a) O Plano de Atendimento Educacional Especializado é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no turno contrário ao da escolarização do aluno. A elaboração deste plano deve envolver o professor do apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares. É um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno.
- b). Este documento deve ser inicialmente elaborado, a partir das informações contidas no relatório da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e revisto continuamente em função do desenvolvimento e aprendizagem do aluno e ainda sendo atualizado após cada Conselho de Classe.
- c) Este Plano consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento: objetivos, plano de ação/atividades, período de duração, resultados esperados, resultados obtidos e observações complementares. (Anexo Semana Pedagógica 2014, Secretaria de Estado da Educação do Paraná Superintendência de Educação)

O PAEE e o PEI são instrumentos de planejamento e organização da Educação Especial no sistema educacional brasileiro com o objetivo de garantir o AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, assegurando-lhes acesso, participação e aprendizagem. O

PAEE é um documento elaborado pela equipe multiprofissional da escola, que é composta por educadores especializados, coordenadores pedagógicos, psicólogos, entre outros profissionais. Esse plano é dirigido a estudantes que necessitam do AEE, de forma contínua ou temporária, conforme suas necessidades específicas. Ele descreve as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas, os recursos necessários e as estratégias de mediação para promover a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

O PEI, por sua vez, é um programa que integra ações de diferentes áreas do sistema educacional, como a educação básica, a educação profissional e a educação superior. Ele é voltado para a inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, proporcionando-lhes acesso e permanência na escola com qualidade. O PEI busca promover a colaboração entre as áreas e as instituições educacionais, além de articular ações de formação de professores e adaptação de recursos pedagógicos. Ambos os instrumentos têm o intuito de promover a inclusão e a igualdade de oportunidades na educação, garantindo a adaptação curricular, a acessibilidade e o suporte necessários para que os estudantes com deficiência possam desenvolver seu potencial e alcançar os objetivos educacionais.

Voltando ao questionário, propusemos uma segunda pergunta: “Do total de estudantes atendidos, quantos são da escola onde a sala está localizada?”; as respostas que tivemos indicam que, na Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”, são atendidos 16 estudantes, e, na Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, 11 estudantes.

A terceira pergunta, “Do total de estudantes atendidos, quantos são de escolas diferentes daquela onde a sala está localizada?”, a resposta das professoras de ambas as escolas foi: “nenhum”.

A quarta questão consistia em responder qual profissional seria responsável por encaminhar o estudante para o AEE; como possíveis respostas, inserimos cinco opções: 1) Professor sala comum; 2) Diretor da escola; 3) Gestor da Educação Especial; 4) Coordenador ou Orientador Pedagógico da escola; 5) Outros. Na Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”, a resposta foi a opção “Outros”, enquanto que, na Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, assinalou as opções “Professor sala comum” e “Outros”.

A quinta pergunta consistia no seguinte enunciado: “Quais as diferenças do

trabalho do AEE e do trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum?” Em vista da problemática, a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” deu a seguinte resposta:

Na sala do AEE, o professor desenvolverá atividades de acordo com a necessidade do aluno de forma atrativa; essas atividades diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Na sala de aula, o professor irá trabalhar o currículo, adaptando para a melhor compreensão do estudante (P1, 2023).

Enquanto a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” respondeu:

As diferenças existem. Na sala de aula comum, o professor trabalha o pedagógico visando o avanço do aluno; na sala do AEE, o professor também trabalha visando o avanço do desenvolvimento do aluno, mas de uma forma diferenciada e com outras expectativas (P2, 2023).

As respostas das professoras complementam que o trabalho engloba uma variedade de atividades que são realizadas como parte do processo. Essas atividades visam atender às necessidades e objetivos específicos da escola. Assim, conclui-se que é importante adaptar as atividades às necessidades específicas dos estudantes, considerando a realidade local e os recursos disponíveis. O objetivo é criar um ambiente escolar seguro, inclusivo e propício ao aprendizado e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

A sexta pergunta que propusemos foi: “Como é a participação da família dos discentes matriculados no AEE?”; a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” respondeu: “razoável”, e a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” deu a seguinte resposta: “geralmente, a participação familiar é bem restrita; a maioria dos pais não tem interesse em participar do trabalho desenvolvido aos estudantes do AEE. Talvez por não acreditarem no potencial de seus filhos” (P2, 2023). Muitos outros fatores podem contribuir para a causa desta ausência dos pais e responsáveis por estes estudantes, muitos moram longe da escola e não possuem um meio de transporte, o trabalho muitas vezes exige muito fazendo com que não tenham tempo para se deslocar até a escola.

A sétima pergunta consistia em: “Na sua opinião, quais são os desafios que o professor enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho no AEE?”. A professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” respondeu que “o maior desafio

enfrentado é a falta de uma equipe multidisciplinar, acompanhando nossos estudantes e nos ajudando com uma devolutiva” (P1, 2023). Na perspectiva da professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, a resposta foi a seguinte:

Muitos [desafios]. Os alunos atendidos no AEE demonstram muitas possibilidades de aprendizagem, o que falta é tempo suficiente para o atendimento dos mesmos, visto que, para a grande maioria, o atendimento precisa ser individualizado devido à timidez e à apatia dos mesmos (P2, 2023).

A oitava questão que elencamos foi: “Na sua opinião, quais são as possibilidades no desenvolvimento do trabalho no AEE?”, a resposta da professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” foi a seguinte: “O AEE é de suma importância, pois é através dele que o estudante passa a ser olhado de forma diferenciada, entendendo sua história por meio da anamnese e atendendo-os de acordo com sua necessidade” (P1, 2023). A resposta da professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” foi:

A maioria dos desafios é a falta de equipamentos e materiais para o bom desenvolvimento das atividades, principalmente as de estimulação (trabalhos manuais), e a falta de entendimento de muitos, que acham que a sala de recurso é reforçada (P2, 2023).

A nona pergunta consistia em: “É oferecido ao professor formação para aprimorar seus conhecimentos na área da Educação Especial? Se sim, quais? O que você pensa sobre essas possibilidades de formação?”. A essa questão, as respostas de ambas as professoras foram bem parecidas:

Sim. Na EFAPE, sempre estão disponíveis cursos sobre a Educação Especial. Um deles é “Da Educação Especial para Profissionais da Educação”. Na minha percepção, muitos profissionais ficam acomodados em busca de aperfeiçoamento (P1, 2023).

Sim, [há] muitas formações para aprimorar os conhecimentos: Curso da EFAPE, Orientação Técnica pela DE, ATPCs semanalmente pelo centro de mídias, *workshops* em parceria com a faculdade UNOESTE, e muitos cursos em parcerias com vários institutos participantes da Educação Especial. São muito importantes estas formações, visto que a cada dia surgem novas maneiras de trabalhar com nossos alunos (P2, 2023).

A décima questão foi: “Que tipo de formação você considera necessária para a atuação no AEE?”. A professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” explicou: “Formação específica em Educação Especial, sendo ela graduação ou pós-

graduação” (P1, 2023). A professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” afirmou: “As formações que considero muito necessárias, além da Educação Especial, são a Pedagogia e a Psicopedagogia Clínica e Institucional” (P2, 2023).

A 11ª questão foi a seguinte: “Na sua opinião, como deveria ser o atendimento na SRM?”. Em vista de tal problema, a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” respondeu: “com mais recursos”, e a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” pontuou: “o atendimento deveria ser com menos estudantes por turma, isto facilitaria a interação dos discentes e dos grupos” (P2, 2023).

Assim, a 12ª questão consistiu em: “Na sua opinião, as SRM possuem recursos adequados que atendam os diversos tipos de deficiências?”; a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”, então, argumentou que

As salas do AEE estão em andamento, [mas] ainda faltam alguns recursos (materiais) para um bom desenvolvimento. No que se refere aos recursos financeiros, nossa política pública é escassa em recursos específicos para a sala do AEE (P1, 2023).

Em vista da 12ª questão, a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” respondeu: “nas salas de recursos multifuncionais, nas quais já trabalhei, os recursos são bem restritos para atender as diversas deficiências” (P2, 2023).

A seguinte questão, 13ª, consistiu no seguinte enunciado: “Na sua escola, como está organizado o atendimento dos estudantes do AEE? (Período de aulas ou contrário ao período das aulas regulares, organização dos grupos)”; as professoras de ambas as escolas deram a mesma resposta: “Atendemos os estudantes no período contraturno, sendo ele acompanhado de forma individual e em grupo” (P1, P2, 2023).

É importante notar que a Resolução nº 4 CNE/CEB de 2009, em seu artigo 5º, define que o turno inverso seria o mais adequado:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

A 14ª pergunta foi uma questão objetiva com o seguinte problema: “Em que atividade do AEE você despende mais tempo? Assinale uma alternativa”; as alternativas consistiam nas seguintes respostas: “Atendimento ao estudante”; “Na produção de materiais”; “Articulação com o professor da sala de aula”; “Planejamento de AEE”; “Atendimento às famílias”; “Outros”. A professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” assinalou as seguintes alternativas: “Atendimento ao estudante”, “Na produção de materiais” e “Planejamento de AEE”. Enquanto a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” assinalou apenas a opção “Na produção de materiais”.

A 15ª questão, também objetiva, isto é, de múltipla escolha, consistiu na pergunta: “Antes de trabalhar no AEE, que tipo de experiência profissional você teve? Assinale uma ou mais alternativas”, quais sejam: “Escola especial”; “Escola comum”; “Classe especial”; “Ensino itinerante”; “Sala de recursos”; “Não tive experiências anteriores”; “Outras”. Em vista de tais opções, a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” assinalou as opções “escola comum”, “classe especial” e “sala de recursos.” Enquanto a professora da Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento” assinalou a opção “outros”, evidenciando que aquela seria a sua primeira experiência no AEE.

A penúltima questão, 16ª, consistiu na pergunta: “Qual a sua formação?”, ao que ambas as professoras tiveram respostas similares: “Graduação em Pedagogia, com habilitação em Educação Especial”.

Ao fim desta investigação, a 17ª questão foi a seguinte: “Dos recursos de tecnologia assistiva abaixo, responda às questões assinalando com ‘x’ na tabela”. As alternativas de resposta estão postas no Quadro 6, a seguir, que apresenta sugestões de vários recursos que podem ser disponibilizados em salas de recursos.

Quadro 6: Recursos disponíveis nas SRM

Sequência	Descrição objetos
1	Engrossador para lápis, talheres, escova de dentes, pincéis
2	Órteses para fixar lápis, pincel, talheres
3	Ponteira de boca ou de cabeça
4	Alfabeto móvel em vários tamanhos e materiais
5	Plano inclinado
6	Jogos com diferentes materiais e tamanhos apropriados aos estudantes com deficiência física
7	Mobiliário adequado ao estudante com deficiência física envolvendo

	mesas reguláveis, cadeiras com adequação postural e cadeira de rodas
8	Prancha de comunicação com símbolos gráficos, fotografias, palavras e letras
9	Vocalizadores em vários formatos e modos de acesso às mensagens
10	<i>Software</i> para comunicação alternativa com símbolos gráficos
11	<i>Software</i> de Pranchas dinâmicas onde o computador se transforma em ferramenta de voz
12	Teclados virtuais com varredura
13	Teclados de diferentes tamanhos e programáveis na sensibilidade e disposição/conteúdos de teclas
14	Colmeia de acrílico para teclado
15	<i>Mouses</i> de diferentes formatos e programáveis em funções de teclas e sensibilidade
16	Dispositivo para movimentação e posicionamento de cursor pelo movimento de cabeça ou ocular
17	Acionadores de diferentes formatos que valorizam diferentes habilidades: pressão, tração, sopro, piscar
18	<i>Mouse</i> com <i>plug</i> para entrada de acionador
19	Monitor de tela de toque
20	<i>Software</i> editor de texto com símbolos gráficos e retorno de voz
21	<i>Software</i> leitor de tela
22	<i>Software</i> de OCR para leitura de texto impresso
23	<i>Software</i> para ampliação de tela
24	Reglete
25	Alfabeto Braille em vários tamanhos e materiais
26	Caderno para escrita ampliada
27	Lupa com luz, manual ou de mesa
28	Lupa sem luz, manual ou de mesa
29	Lupa eletrônica
30	Guia para assinatura
31	Máquina de escrever em Braille
32	Impressora Braille
33	Sorobã
34	Calculadora com retorno auditivo
35	Bengalas dobráveis
36	Relógio com retorno auditivo ou relevo
37	Jogos com sinalização em Braille ou relevo
38	Jogos com sinalizações em Libras, apropriados aos estudantes com surdez
39	Sistema FM
40	CDs ou <i>softwares</i> em Libras e em Língua Portuguesa
41	Dicionário em libras
42	<i>Softwares</i> com banco de imagens para auxiliar o estudo da Libras e da Língua Portuguesa para estudantes com surdez

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mediante tais alternativas, a professora da Escola Estadual “Assentamento Santa Clara” assinalou os números 1, 5, 28, 33, 34 e 38; a saber, respectivamente:

“Engrossador para lápis, talheres, escova de dentes pincéis”, “Alfabeto móvel em vários tamanhos e materiais”, “Lupa sem luz, manual ou de mesa”, “Sorobã”, “Calculadora com retorno auditivo” e “Jogos com sinalização em libras, apropriados aos estudantes com surdez”. No que diz respeito à Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, a docente assinalou apenas o número 5: “Plano inclinado”.

A falta de materiais adequados nas (SRM) compromete o desenvolvimento dos estudantes. Materiais específicos são essenciais para atender às diversas necessidades educacionais e proporcionar uma experiência de aprendizagem rica, adaptada e eficaz, garantindo acesso igualitário à educação a todos os estudantes.

A carência de recursos impacta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com deficiência. Metodologias específicas que utilizam recursos adaptativos, como softwares e equipamentos especiais, são fundamentais para facilitar a compreensão curricular. Sem esses materiais, o aprendizado se torna limitado, prejudicando o desenvolvimento cognitivo e social do estudante. Ademais, tal deficiência estrutural pode desencadear desmotivação ou sentimento de exclusão nos estudantes.

Em vista da pesquisa formulada, torna-se possível argumentar que a aplicação do questionário aos professores desempenha um papel fundamental em uma pesquisa nas escolas do Campo. Essa etapa da pesquisa permitiu obter informações valiosas e *insights* diretamente dos profissionais que estão envolvidos na prática diária do AEE. Entendemos que, para atender adequadamente esses estudantes, é fundamental aprimorar o ambiente escolar, tornando-o mais acessível e acolhedor. Isso inclui a disponibilização de materiais didáticos apropriados e a formação adequada para que os profissionais da educação utilizem esses recursos com os discentes.

5.4. Análise das observações em sala de aula

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. (2002), a Educação do Campo vem ganhando espaço nas discussões centrais sobre o tema no Brasil, sendo cada vez mais reconhecida como um direito e uma necessidade. Dentro desse contexto, as SRM surgiram como um espaço de apoio à inclusão de estudantes com deficiência, promovendo o acesso ao currículo regular e garantindo o desenvolvimento pleno desses discentes.

Segundo Bueno (1999), as SRM são fundamentais para o processo educativo dos estudantes com deficiência, uma vez que oferecem recursos didáticos e pedagógicos específicos para atender às suas necessidades educacionais. Entretanto, a realidade nas escolas do campo é marcada por desafios e limitações, incluindo a falta de infraestrutura adequada e de formação específica para os profissionais da educação, conforme se constatou com os dados coletados.

Portanto, nesta pesquisa, foi essencial conhecer as percepções dos professores sobre sua prática pedagógica nas SRM ao realizar uma ampla observação dentro dessas salas. Participando passivamente da aula no momento de atendimento do professor aos estudantes do AEE, apenas observando sem fazer nenhuma interferência. Essa observação forneceu subsídios para compreender como se dão as práticas pedagógicas que podem contribuir para a efetivação da inclusão escolar nessas localidades.

Esta parte do estudo teve como objetivo observar a prática pedagógica dos professores que atuam em SRM, avaliar como está organizado este espaço e analisar a postura dos profissionais, que precisa ser reflexiva e investigativa, pois é um trabalho que exige a criação e reinvenção de estratégias educacionais eficientes. Portanto, faz-se necessário, também, investigar como os professores percebem sua prática nessas salas, considerando as peculiaridades dessa realidade.

Segundo Santos (2020), as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo têm buscado garantir o acesso à educação básica e às diversidades presentes nas escolas do Campo. Entretanto, ainda existem lacunas nas políticas públicas direcionadas à Educação Especial Inclusiva do Campo. Ao observar as práticas pedagógicas dos professores em SRM e ao compreender suas percepções sobre deficiência, aprendizagem e condições de trabalho, este estudo buscou contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das políticas públicas voltadas AEE do campo.

Os resultados obtidos a partir da observação nas SRM nas escolas estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento” apontam para a construção de um cenário positivo da educação inclusiva. Pois foi possível perceber que mesmo os referidos ambientes não apresentando materiais pedagógicos, equipamentos e recursos tecnológicos suficientes, as professoras procuram desenvolver aulas dinâmicas e que são atrativas aos estudantes, com a implementação de salas de SRM mais bem equipadas e formações adequadas aos professores do AEE, estas barreiras poderão ser superadas.

Foram identificadas algumas dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam nesse espaço. Dentre elas, destaca-se a falta de formação para utilizar materiais específicos nas SRM. Essa situação é corroborada por estudos que apontam a falta de preparo dos professores como um dos desafios para a efetivação da educação inclusiva (Sant'Ana, 2005).

Outra dificuldade identificada diz respeito à articulação entre o trabalho realizado na SRM e o trabalho realizado em sala regular. Foi observado que, muitas vezes, esses dois espaços funcionam de forma isolada, sem uma integração efetiva das práticas pedagógicas. Esse aspecto vai ao encontro do que afirmam Zulian, Vedovatto e Silva, (2017), quando destacam a necessidade de se estabelecer uma relação dialógica entre esses dois espaços para garantir o sucesso da inclusão escolar.

Os dados obtidos durante as observações trouxeram uma série de informações relevantes sobre a realidade do ensino inclusivo; foi possível perceber, por exemplo, que o uso dessas salas tem sido eficaz no sentido de fornecer um ambiente mais personalizado e adaptado às necessidades dos estudantes com deficiência. Segundo Mendes (2016), o diferencial do trabalho realizado nessas salas é a possibilidade de se criarem estratégias adaptadas para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras e sociais dos estudantes.

Também foi possível observar que, apesar dos desafios, de acordo com relatos das professoras, as SRM têm contribuído para o avanço do ensino inclusivo, pois os discentes se sentem acolhidos, têm apresentado avanços importantes na aprendizagem e passaram a participar mais ativamente das aulas.

Percebe-se que o uso adequado de recursos e estratégias pedagógicas diferenciadas para atender às demandas individuais dos estudantes como: materiais adaptados e atividades lúdicas, são consideradas práticas efetivas para o desenvolvimento e aprendizado dos discentes. Ademais, os professores que utilizam estratégias de ensino diversificadas podem conseguir ter mais sucesso em promover o engajamento e participação ativa dos discentes durante as aulas.

As observações também contribuíram para perceber que o trabalho ainda não é colaborativo entre professores do AEE e especialistas. A troca de experiências e conhecimentos entre os profissionais contribuem para o desenvolvimento de novas habilidades pedagógicas e para o aperfeiçoamento das práticas educacionais.

Nas SRM observadas, também foi possível entender que o ensino e

aprendizagem são adaptados às necessidades individuais dos estudantes, permitindo que estes tenham acesso a um currículo adaptado e adequado à necessidade específica, destacando a importância das SRM para proporcionar um ambiente onde os estudantes com deficiência possam aprender e se desenvolver.

As práticas observadas nas SRM, como as rodas de conversas, as dinâmicas, o uso de jogos de memória coletivo, jogos de raciocínio e outras atividades de socialização, reforçaram a importância da inclusão educacional, pois os estudantes se beneficiavam não apenas intelectualmente, mas também socialmente por meio da interação com seus pares, ressaltando que as SRM facilitam a inclusão social dos discentes.

Entretanto, também foram identificados desafios. Muitas vezes, os professores lutam para equilibrar as necessidades individuais dos estudantes com as demandas do currículo geral. Isto está alinhado com os relatos na literatura, que destacam o desafio do desenvolvimento e da implementação do ensino individualizado em um ambiente de sala de aula inclusiva (Paisan; Mendes; Cia, 2017; Lopes; Marquezine, 2012).

As percepções obtidas nesta parte da pesquisa reforçam a importância dessas salas para promover a inclusão educacional e social de estudantes com deficiência, ao mesmo passo que também destacam os desafios inerentes à sua implementação.

As observações também revelaram que os educadores se esforçam para proporcionar um ambiente de aprendizagem inclusivo e diversificado. No entanto, foram identificadas algumas lacunas como: falta de estrutura física, recursos tecnológicos e formação específica para professores de AEE que atendem estudantes que estudam nas escolas do campo e esses desafios precisam ser abordados para melhorar a qualidade da Educação Especial inclusiva. Esses espaços devem ser equipados com variedade de materiais pedagógicos adequados às necessidades individuais dos estudantes.

Outro aspecto importante é a formação dos professores. Felício, Fantacini e Torezan (2016) afirmam que o professor precisa ter conhecimento sobre as especificidades do discente com deficiência para poder atendê-lo adequadamente. Os resultados indicaram que os professores das salas observadas possuem formação na área da Educação Especial e mostraram conhecimento sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Entretanto, eles relataram dificuldades na prática diária, principalmente por conta da diversidade de suas necessidades. Além disso, há a

ausência de uma colaboração efetiva entre os professores da sala regular e da sala de recursos; sabemos que isso é fundamental para o sucesso da educação inclusiva.

Com relação à troca de informações e parceria entre os professores das SRM e especialistas, os resultados apontaram que essa colaboração ocorre, mas de forma limitada, o que dificulta o trabalho pedagógico. Esses achados têm implicações importantes para a política e prática educacionais. Eles destacam a necessidade de formação continuada para todos os professores, tanto da Educação Especial quanto das salas regulares. Além disso, sugerem a necessidade de estratégias para facilitar a colaboração entre os professores.

Os professores apontaram que alguns educadores da sala regular - a maioria - enfrentam dificuldades para implementar estratégias pedagógicas adequadas nas salas de aula, principalmente pela falta de uma formação específica nessa área. Esta observação é consistente com estudos recentes, como o realizado por Silva e Santos (2019), que destacam a importância da formação docente para uma prática pedagógica inclusiva efetiva.

Todos os pontos aqui elencados têm implicações importantes para a prática educacional, uma vez que sugerem que as políticas públicas devem focar não apenas na implementação das SRM, mas também na formação dos professores que atuarão juntamente com estudantes com deficiência. Como afirmado por Oliveira (2017, p. 524), “a formação docente continuada é essencial e deve ser obrigatória no contexto educacional inclusivo, pois a mesma oferece a compreensão da prática pedagógica de maneira inclusiva e eficiente”.

Sendo assim, os resultados deste trabalho reforçam a literatura existente sobre o tema e destacam a relevância das SRM bem equipadas e em espaços adequados para o processo de inclusão educacional. No entanto, também apontam para a necessidade de investimentos na formação de todos dos professores do AEE e das salas regulares, a fim de garantir que esses espaços e práticas sejam realmente eficazes no atendimento às deficiências.

5.5. Análise das entrevistas com professores da SRM

As entrevistas foram realizadas com duas professoras da SRM, sendo as mesmas que responderam os questionários.

As SRM são ambientes devidamente organizados para o atendimento de

estudantes com deficiência, a ser realizado, por lei, no contraturno. O que não ocorre na escola onde trabalha a professora “P1”, pois mencionou que o atendimento de sua sala de recurso se dá “durante o turno regular”. Tal dado, entende-se, não deve ser levado em conta como uma denúncia em si, mas como uma clara inquietação da docente com essa ocorrência – por, talvez, ter visto a oportunidade de um desabafo –, uma vez que ela deve compreender que, para o melhor funcionamento, fosse interessante seguir o que diz a legislação, fruto de pesquisas, e, por isso, é certa em indicar o atendimento especializado em horário diferente das aulas da grade comum.

No que diz respeito à seleção dos estudantes, acontece a partir de identificação dos professores regulares das dificuldades que os alunos apresentam com as disciplinas comuns. Dessa forma, o conteúdo é particularizado para a realidade do educando, adequação realizada, aliás, “juntamente com a equipe pedagógica, com o apoio dos professores da sala regular, [mas] nem todos se propõem a contribuir” (P1). Cientes de que “[...] cada um [aluno] demanda estratégias específicas para desenvolver sua aprendizagem” (P1), “cada um apresenta um perfil diferente [...]” (P2), é fundamental o atendimento direcionado, seja “[...] individualizado ou em turmas pequenas, [o que] facilita o desenvolvimento de atividades de acordo com a necessidade de cada um” (P2).

Observa-se que, embora as professoras entrevistadas não lecionem na mesma escola, suas respostas convergiram em muitos aspectos – a exemplo de quando perguntadas se os recursos pedagógicos disponíveis nas salas especializadas são adequados –, o que bem demonstra que elas têm clareza das dificuldades cotidianas.

Ainda que tenham destacado que há compromisso da equipe pedagógica em “oferta[r] o que é possível” (P2), a ausência de materiais tecnológicos, que, segundo elas, ajudaria nos resultados, é um fator a se considerar. Do mesmo modo, as docentes entendem que a falta de formação especializada é o grande desafio de se trabalhar na Educação Especial, o que se soma ao descompromisso da família, que, na maioria das vezes, não compreende a importância do atendimento AEE e, portanto, não ajuda nesse sentido. Ademais, a ausência de auxílio dos professores das turmas regulares é outro item a se ter em conta, uma vez que muitos desses profissionais entendem que “[...] este estudante é um problema apenas do professor AEE [...]” (P1).

Cientes dos obstáculos a enfrentar, as professoras compreendem o papel que devem exercer, sobretudo por meio de diálogos que conscientizem a comunidade

escolar sobre a inclusão e da realização de “[...] um trabalho que tem o objetivo de fazer com que os estudantes desenvolvam a aprendizagem e também tenham consciência dos seus direitos” (P2). No entanto, somente a atitude individual, ainda que repleta de comprometimento e boas intenções, não é suficiente, porque também é preciso compromisso institucional, conclusão a que se chega pela professora P1: “Cabe à escola promover a inclusão de todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência. [...] A escola precisa promover a igualdade de aprendizagem para todos, independentemente de quem seja ou onde estão localizados”.

Desse modo, para melhorar o atendimento em SRM, deve-se levar em conta desde ações que demandam iniciativa do Estado – com o aprimoramento da formação docente e, conseqüentemente, a oferta de boa remuneração (P1), ao que se soma à necessidade de investimento em melhorias do espaço físico –, àquelas de ordem individual, isto é, a presença constante da família (P2).

Com relação à motivação para desenvolver o trabalho, durante a entrevista com as duas professoras da SRM, foi possível observar o entusiasmo e o comprometimento delas em oferecer um atendimento individualizado aos estudantes com deficiência. Ambas destacaram que se sentem motivadas, mas relataram a importância da parceria com os demais profissionais da escola e com a família dos estudantes para garantir um desenvolvimento significativo.

Sobre os desafios, relataram que são diários, mas que encontram na troca de experiências e na evolução das estudantes formas de superá-los. Além disso, ressaltaram a relevância das adequações curriculares e de estratégias específicas para cada discente, considerando suas potencialidades e dificuldades.

A entrevista realizada contribuiu também para reforçar a importância do trabalho realizado pelas professoras na SRM, evidenciando não apenas a competência técnica, mas também o afeto envolvido no processo educacional desses discentes. É fundamental reconhecer e valorizar esses profissionais que dedicam seus esforços para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A análise da entrevista com as professoras da SRM também revelou a importância do papel desses profissionais na inclusão escolar. As professoras destacaram, durante a conversa, a necessidade de adaptações curriculares, materiais didáticos acessíveis e estratégias diferenciadas para atender às diversas necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, ressaltaram a importância da formação continuada e do trabalho em parceria com os demais educadores da

escola para promover um ambiente inclusivo e acolhedor.

Sendo assim, é fundamental que políticas públicas sejam implementadas para garantir condições adequadas de trabalho aos professores da SRM, bem como para ampliar o acesso dos estudantes com deficiência à educação inclusiva. É imprescindível investir em formação continuada, disponibilizar recursos materiais e humanos suficientes e sensibilizar toda a comunidade escolar para promover uma educação verdadeiramente inclusiva dentro do contexto da educação do campo.

CONCLUSÃO

A análise histórica permite-nos observar que a população campesina sempre esteve à margem das políticas educacionais. A exemplo disso, temos os prédios escolares em condições precárias, falta de saneamento básico, estradas de acesso em péssimas condições, meios de transporte público inadequados e a falta de formação continuada dos profissionais da educação dentro do contexto da escola do campo.

Durante as gestões dos governadores João Doria e Tarcísio de Freitas em São Paulo, observou-se um movimento estratégico direcionado ao desmantelamento gradual da educação pública. Essa tática tem por base a redução de investimentos e o enfraquecimento das estruturas educacionais, afetando diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes e prejudicando profissionais da educação que enfrentam condições de trabalho muitas vezes insustentáveis.

Essa precarização intencional parece servir como subterfúgio para incentivar a privatização de nossas escolas públicas. Ao degradar o sistema público, impulsiona-se uma demanda para serviços privados com baixos salários e condições precárias de trabalho, perpetuando desigualdades sociais.

O argumento falacioso frequentemente apresentado é o da eficiência administrativa sob o manto da iniciativa privada, enquanto que os reais interesses econômicos são mascarados. Este processo ignora a vocação social e universalista que deveria reger políticas educacionais. A privatização da educação compromete seu caráter inclusivo, arriscando transformar um direito fundamental em privilégio acessível apenas a camadas economicamente favorecidas. O fortalecimento do ensino público deve ser prioridade para promover equidade social e inclusão da diversidade.

Aqui nos propusemos, realizar uma problematização do AEE no contexto da Educação do Campo, no que diz respeito às práticas pedagógicas, à formação dos professores e ao acesso a um atendimento de qualidade que seja capaz de atender especificidades de aprendizagem dos estudantes, levando em consideração os direitos que deveriam ser garantidos por esses governantes aos discentes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

As conclusões a que chegamos, nesta pesquisa realizada nas escolas estaduais “Assentamento Santa Clara” e “Assentados da Fazenda São Bento”,

apontam um avanço com relação à garantia da matrícula do estudante com deficiência na rede regular de ensino, bem como no AEE; no entanto, há muito o que avançar, pois é preciso garantir condições de permanência, participação e aprendizagem significativa eficazes o suficiente para superar as barreiras e as desigualdades.

Existem desigualdades sociais que estão atreladas às desigualdades escolares e às profundas raízes do viés agrário ruralista e patriarcal, o que acaba por promover uma educação precária, não crítica e não reflexiva. Sendo assim, é imprescindível que evoquemos os apontamentos de Paulo Freire, quando disse: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho” (Freire, 2006). Por isso, a proposta que se defende é a busca de garantia dos direitos dos estudantes com deficiência que estudam em SRM e vivem no campo; especialmente, os direitos a uma educação emancipadora.

As SRM são espaços significativos para o desenvolvimento integral dos estudantes que apresentam deficiência, e o trabalho desenvolvido precisa contribuir para que as escolas sejam cada vez mais inclusivas. No contexto da pesquisa que realizamos nas escolas, foi possível constatar que as intervenções pedagógicas realizadas nesses ambientes são planejadas de forma individualizada, sem a interação entre os professores das SRM e os especialistas das salas regulares; isso implica negativamente na construção do conhecimento dos estudantes de forma mais assertiva, impossibilitando o estabelecimento de uma inclusão ampla e definitiva.

Desse modo, é preciso que a escola articule ações de planejamento e formação para desenvolver um trabalho colaborativo que possa levar os professores além da identificação das barreiras de aprendizagem dos estudantes; é fundamental que, juntos, possam desenvolver estratégias que proporcionem as mesmas oportunidades para todos.

Evidenciamos também que os professores enfrentam desafios relacionados à falta de recursos pedagógicos adequados e à pouca disponibilidade de materiais didático-pedagógicos acessíveis e adaptados para os discentes do AEE, uma vez que muitos materiais são confeccionados pelas próprias professoras. Esses recursos deveriam ser utilizados para o desenvolvimento de atividades, envolvendo escrita, leitura e raciocínio matemático. A pouca variedade de recursos, como pontuam as professoras, diz respeito à falta de *softwares*, jogos e recursos tecnológicos, que seriam mais propícios para o desenvolvimento das atividades; elas também se

preocupam com a falta de formação para a utilização destes recursos.

Desta forma, o investimento em materiais adequados para o trabalho no AEE, faz-se necessário com muita urgência, assim como a formação continuada dos professores para que sejam capazes de desenvolver as atividades por meio de um uso eficaz e assertivo dos recursos disponíveis, garantindo, assim, um bom aproveitamento por parte dos estudantes.

Com relação à estrutura física das salas para atender os estudantes com deficiência, de acordo com Dal Pogetto (1987), no tocante à sua pesquisa relacionada às salas especiais, sempre se constituiu um sério problema, pois hoje ainda existem salas de SRM organizadas em espaços improvisados. Na Escola Estadual “Assentamento Santa Clara”, o AEE era ofertado aos estudantes dentro do banheiro adaptado. Ao perceber isso, como diretor de escola em exercício, trabalhamos para a organização de um outro ambiente, que, por sua vez, infelizmente, também não era desejável devido à falta de espaço físico na escola. Situações como essa perpetuam a utilização de um espaço pedagógico sempre temporário e transitório, assim como a visão que se tem do estudante com deficiência – tido como aquele que não pertence ao ambiente escolar, uma vez que não se efetiva o seu direito a uma aprendizagem de qualidade, mesmo que tenha a garantia da matrícula.

Na Escola Estadual “Assentados da Fazenda São Bento”, o trabalho no AEE é desenvolvido em sala destinada ao atendimento de estudantes com deficiência; assim, podemos dizer que a SRM nesta escola é um espaço adequado, contribuindo para a eliminação de barreiras e se firmando como um direito amplamente conquistado.

Um outro problema identificado nesta pesquisa concerne ao atendimento no contraturno, uma vez que o estudante tem seu direito negado mesmo que essa questão esteja estabelecida nas Políticas de Educação Especial. Ao conversar com os responsáveis pelo transporte público do município de Mirante do Paranapanema-SP, a justificativa do órgão para essa prática, no entanto, reside no fato de os estudantes morarem em localidades distantes da escola e, portanto, na alegação de não haver meios para transportar os discentes; dessa forma, o atendimento ocorre no mesmo turno. Por se tratar de um serviço complementar ou suplementar, o AEE precisa ser oferecido no contraturno. Sendo assim, o poder público precisa desenvolver uma estratégia, juntamente com as escolas e as famílias dos estudantes, público da educação especial, para garantir o transporte dos estudantes com

deficiência em escolas do campo.

Tratando da formação acadêmica e continuada para atuar com as especificidades dos estudantes com deficiência das populações do campo, os professores precisam estar munidos de formação e preparação adequadas, conforme definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008^a). Mediante a aplicação do questionário, observou-se que as professoras envolvidas na pesquisa possuem formação acadêmica inicial generalista e um nível de especialização/pós-graduação compatível para exercer a função no AEE; porém, queixam-se da falta de formação continuada, inclusive para contribuir com os professores das classes regulares no desenvolvimento de atividades em parceria com o AEE.

Reiteramos, assim, a importância das iniciativas de formação de professores para a garantia da participação, da aprendizagem e da continuidade nos estudos de cada discente com deficiência.

Os resultados deste estudo corroboram a grande importância das SRM do campo como um meio eficaz de promover a educação inclusiva; no entanto, também reforçam a urgente necessidade de melhores condições de trabalho para os professores e de recursos didáticos mais adequados. É preciso cobrar aos responsáveis pelas políticas públicas um robusto investimento na formação continuada específica para professores que atuam na Educação Especial e para os professores das salas regulares, na melhoria da infraestrutura escolar no contexto do campo e na transformação da escola como um espaço de formação humana.

Antes de encerrar, importa aqui enfatizar o olhar que se deve ter com relação ao AEE nas Escolas do Campo de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008^a, p.17):

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Desta forma, Arroyo (2004, p. 101-102), corrobora afirmando que:

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá afirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos

humanos independente de toda diversidade inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar os direitos.

Por fim, é fundamental a oferta de uma escola com um sentido além daquilo que temos, mais amplo, que não deixe de tratar dos direitos e da participação de todos nas pautas relacionadas à educação, à cooperação e à justiça para promover uma educação inclusiva e de qualidade nas escolas do campo, diminuindo os preconceitos e engajando os sujeitos na luta a favor da igualdade e do respeito a todos os estudantes com deficiência matriculados em escolas campesinas.

Reforçamos, então, a necessidade de desenvolver um AEE para os estudantes das escolas do campo que possa atender às suas especificidades e com o objetivo de contribuir com uma formação humana e emancipadora ao eliminar as barreiras existentes. Para isso, também reiteramos a importância de garantir não só a matrícula, mas prédios em boas condições, salas com espaços adequados, adequação curricular, acessibilidade, transporte acessível e em boas condições, e a formação continuada para os professores na área da Educação Especial.

Esta luta pela garantia de um AEE de qualidade em escolas do campo é de todos os educadores e educadoras, de todos os pais e todas as mães, de todos os povos campesinos, e, também, de toda sociedade. Nestes territórios, estão sujeitos de direitos que devem ser valorizados e respeitados.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. *In*: ALMEIDA, M. A. B., PLETSCHE, M. D., & GLAT, R. Política de educação especial no Brasil: história, avanços e contradições. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 1, p. 210-223. 2017.
- ALVES, D. B., & SILVA, M. P. O Atendimento Educacional Especializado e a inclusão escolar: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 3, p. 487-502. 2018.
- ARANHA, M. S. F. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da modernidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 255-264, 2018. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2024.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão Social e Municipalização. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação Especial: temas atuais**. Marília, SP: UNESP Marília Publicações, 2000. p. 1-9.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leoncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/Secad/MEC/Unesco, 2006.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400006>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 9 jun. 2024.
- BARROS, M. C. M. S.; BRITO, M. I. M. S.; GUEDES, J. T. Educação Inclusiva: Possibilidades e Desafios. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 10 E FÓRUM PERMANENTE DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL, 11. 2017, Aracaju. **Anais... Aracaju: ENFOPE**, 2017. p. 1-13.
- BIZZO, Nelio. Formação docente para a inclusão: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 20, n. 1, p. 123-138. 2014.
- BOTTI, S. H. de O.; REGO, S. Preceptor, Supervisor, Tutor e Mentor: Quais são Seus Papéis?. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 3, p. 363-373. 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1988]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Artigo 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto 7.084, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre os programas de material didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 27 jan. 2010.

BRASIL. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 2 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1999]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2001]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2004]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implantação 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. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2010]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 12 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2001]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2002]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2014]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue dos surdos. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: <https://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1961]. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1971]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=%C3%89%20dever%20d,e%20todos%20velar,%2C%20aterrorizante%2C%20vexat%C3%B3rio%20ou%20constrangedor>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **Nota técnica SEESP/GAB/nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, [2010]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jun. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2008.

BRASIL. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1E, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP, nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo. Brasília, MEC/SECAD, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRITO, R. M.; FERREIRA, A. C. Inclusão escolar: o papel do professor do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 2, p. 245-260, 2017.

BRUNO, E. M. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 3, p. 345-358, 2017.

BUENO, J.G.; REIS, T.B.; PIMENTA, D.C. Atuação do professor em salas de recursos multifuncionais: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 295-310. 2020.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 jun. 2024.

CALDART, R. S. Pedagogia do Movimento Sem Terra, ed. **Expressão Popular**, edição. 2004.

CALDART, Roseli Salette. Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola. **Petrópolis**, RJ: Vozes, 2003.

CAPPELLARO-KOBAC, E.; HENN-MENDOZA, E.; MENDOZA-LANA, R. Cultura escolar e práticas pedagógicas inclusivas: um estudo de caso. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 2, p. 465-478. 2016.

CARVALHO, R. E.; SOUSA, L. V. O Atendimento Educacional Especializado e a prática docente na sala de recursos multifuncionais: desafios e possibilidades. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. esp., p. 825-842, nov. – dez., 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. A nova lei e a educação especial. Rio de Janeiro: **WVA**, 1997.

CAVALCANTE, M. C.; ALVES, H. N. P. Salas de recursos multifuncionais: espaço para construção de uma escola inclusiva?. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 432-448. 2020.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.

CZARNIESK, Edina Malaquias; DALAROSA, Adair Ângelo. Educação do campo: perspectivas sobre a formação docente no colégio estadual do Campo de Cachoeira – Candói, PR. Os desafios na escola pública Paranaense na perspectiva do

professor PDE, **Cadernos PDE**, Paraná, v. 1, [s. n.], p. 2-16. 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unicentro_edinamalaquiasczarnieski.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2024.

DIAS, N. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado: uma revisão sistemática da literatura brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp., p. 234-254, 2017.

FÁVERO, E. A. G. & RAMOS, A. C. **Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Apostila. São Paulo, Escola Superior do Ministério Público da União, 2002.

DUGOIS, ROSANA CRISTINA MIRANDA ; Schlünzen, Klaus Junior ; SCHLÜNZEN, ELISA TOMOE MORIYA . Aspectos significativos no processo formativo de Educadores para a Inclusão e Internacionalização. **DIALOGIA**, v. 1, p. e25542-18, 2023.

FELICIO, Natália Costa de; FANTACINI, Renata Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1508>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo” (texto preparatório). *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 19-64.

FERREIRA, W. R.; MENDES, E. G. Formação de professores para o atendimento educacional especializado: análise de uma experiência em Minas Gerais. **Educar em Revista**, v. 56, [s. n.], p. 167-184. 2015.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. Políticas de inclusão: escola e gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 141 2002.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. **Debates em Educação**, v. 8, n. 15, p. 81-107. 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALLO, Silvio. **Transversalidade e Educação**: pensando uma educação não

disciplinar. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, A.; TARDIF, M. Desafios do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais: uma revisão sistemática da literatura brasileira. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. esp. 1, p. 320-338. 2020.

GOMES, C. A.; PIMENTA, S. G. Professor de Educação Especial: formação e identidade profissional nas Salas de Recursos Multifuncionais. **Pesquisa em Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 1-14. 2014.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas**: Experiência do Pronera. Orientadora: Katia Regina Moreno Caiado. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

GONÇALVES, D.; SANTOS, E. M. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, [s. n.], p. 239-254, jul-set. 2019.

IDEB_ **Índice de desenvolvimento da educação básica, 2023**. Dados disponíveis em <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>> . Acesso em: jun. 2024.

IFPA. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Educação do Campo Área de Concentração: ciências da natureza e matemática**. Belém: IFPA, 2011. [Não publicado]. Disponível em: <[file:///D:/Downloads/PPC_Santarm_-_20_mai_2021%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/PPC_Santarm_-_20_mai_2021%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2024.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Fundamentos do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William (org.). **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999. p. 21-34.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de Recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, SP, v. 18, n. 3, p. 487-506, set. 2012. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kp6t79yGSWJJKNswXDfxPLR/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 20 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon: Editora SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 1. ed. São Paulo: Moderna, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **A Educação Especial no Brasil – Da Exclusão à Inclusão Escolar**. [S. l., 2011?]. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In*: MANTOAN, Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-103. v. 1.

MANZINI, E. J. A formação do professor para o atendimento educacional especializado: análise da produção acadêmica brasileira. **Revista Brasileira De Educação Especial**, v. 21, n. 1, p. 107-124. 2015.

MARCOCCIA, P. C. P. **Escolas públicas do campo**: indagação sobre a educação especial na perspectiva da inclusão educacional. 2011. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia Lúcia B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. *In*: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 2009, Curitiba. **Anais [...]**: Curitiba: PUC-PR, 2012. p. 6084-6096. Disponível em: <<https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICA%C3%87%C3%95ES.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2024.

MARQUES, L. A. Atendimento educacional especializado: desafios e perspectivas da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, p. 143-158. 2019.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2016.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação Inclusiva**: Direito à diversidade. Brasília, DF: MEC: SEESP, 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-559, set./dez. 2006. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MENDES, E. G.; ALMEA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da

colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR.

Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008a**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NETO, Renata Valeska do Nascimento. Impacto da Adoção da Internet em Pesquisas Empíricas: Comparações entre Metodologias de Aplicação de Questionários. *In*: XVIII ENCONTRO DA ANPAD, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004. Disponível em: <https://arquivo.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=&cod_evento_edicao=8&cod_edicao_subsecao=39>. Acesso em: 13 jun. 2024.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lúcia Pereira. Escola inclusiva e as necessidades educacionais especiais. *In*: MANZINI, Eduardo José (org.). **Educação Especial**: temas atuais. Marília, SP: Editora Unesp, 2000. p. 11-20.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação e Pesquisa** – Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 263-279, jan./mar. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201605145723>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/P8RsGZknqJ85THBw3PjjCcF/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 2, ed. 1, v. 16. p. 522-545, mar. 2017.

OLIVEIRA, K.C.; PEREIRA, F.L. O Papel do Professor do Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva Inclusiva: Uma Revisão Integrativa. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 23, n. 1, p. 605-620, jun., 2020.

OMOTE, Sadao. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004. Disponível em: <<https://www.abpee.net/pdf/artigos/art-10-3-3.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PAISAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; Cia, Fabiana. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 165, p. 964-981, jul./set. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.1590/198053144242>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>>.

Acesso em: 20 jul. 2024.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; CAIADO, Katia Regina Moreno. Educação especial em escolas do campo: um estudo sobre o sistema municipal de ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 15, p. 63-71, jan./jul. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO, F.F.; TANAMATI, L.F. Formação continuada de professores para atuação em salas de recursos multifuncionais: uma análise da literatura. **Cadernos Brasileiros de Educação Especial**, v. 29, n. 1, p. 35-48. 2021.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. Texto Base Educação do Campo: um olhar panorâmico. *In*: **II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**, 2004, Luziânia, GO.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Formação e profissionalização docente. Curitiba: **lbpex**, 2007.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTANA, A. P. Prática docente em salas de recursos multifuncionais: formação e desafios do professor no contexto da inclusão escolar. **Revista Ibero- americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1319-1334. 2019.

SANTOS, A.; SOUZA, A.; SANTOS JÚNIOR., J.R.; LIMA., J.C.F.; SANTANA., E.R.R. Recursos pedagógicos na educação especial e inclusiva: um estudo bibliométrico no período de 2007 a 2016. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1245-1262, 2018.

SANTOS, Aline Nunes dos. **A Diversidade Socioterritorial dos Sujeitos do Campo no Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral**. Orientadora: Sonia Fátima Schwendler. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69091>>. Acesso em: 20 jul. 2024.

SANTOS, M. C. *et al.* O olhar sobre a formação de professores das salas de recursos multifuncionais (SRMs) no município de Feira de Santana. *In*: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2013, São Paulo. **Anais**. São Paulo: UFSCar/USP, 2013.

SANTOS, R.; SOARES, M.; SANTOS, L. Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado. **Educação & Tecnologia**, v. 22, n. 2, p. 97-106. 2017.

SANTOS, S.C.R.; SILVA, A. M. Competências socioemocionais na formação docente para atuação em salas de recursos multifuncionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 1, p. 169-184, jan. – mar., 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 15.830, de 15 de junho de 2015**. Autoriza o Poder Executivo a limitar o número de alunos nas salas de aula do ensino fundamental e médio que têm matriculados alunos com necessidades especiais. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2015]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2015/lei-15830-15.06.2015.html>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, [2016]. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo: Secretaria da Educação, 2017. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/68_17.htm>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE nº 95, de 21 de novembro de 2000**. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo: Secretaria da Educação, 2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1130-1133_c.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SILVA, A. B.; SANTANA, L. V. Práticas pedagógicas do professor do Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncional: um estudo de caso. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp., p. 1129-1144, maio, 2019.

SILVA, A.P.S.; SANTOS, T.R.R. Políticas públicas para o atendimento educacional especializado: reflexões sobre a prática docente em salas de recursos multifuncionais. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 151, [s. p.]. 2020.

SILVA., E.B.; OLIVEIRA., K.L.G.M; RODRIGUES., K.A.F; SILVA., T.P.S; SOUZA., L.E.B.C. Desafios enfrentados por professores nas salas de recursos multifuncionais das escolas públicas brasileiras. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 20, n. 1, p. 74-90. 2020.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 79-86, 2006. DOI:

<<https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000100010>>. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/ptp/a/hdjkDh8Zb3ySjdbcPRsMrYL/>>. Acesso em: 20 jul.
2024.

SOUZA, M. F. Educação no campo: desafios e perspectivas. **Revista Educação em Debate**, v. 42, n. 82, p. 9-24. 2019.

TEIXEIRA, R.M. A importância do Atendimento Educacional Especializado para a inclusão escolar: um relato experiência em uma sala de recurso multifuncional na cidade do Recife – PE. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, [s. p.]. 2018.

TARTUCI, D.*et al.* Salas de recursos multifuncionais em Goiás: formação docente, organização do trabalho pedagógico e tecnologia assistiva. *In*: ENCONTRO DO OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3., 2013, São Paulo. **Anais**. São Paulo: UFSCar/USP, 2013.

ZULIAN, Maria Aparecida R.; VEDOVATTO, Thaís Zulian Nunes; SILVA, Elaine Cristina de Ávila. Uma reflexão quanto as principais dificuldades vivenciadas pelos professores de sala de aula regular no processo de educação inclusiva: identificar dificuldades para pensar soluções. **Revista de Educação do Vale do Arinos-RELVA**, Juara, MT, v. 4, n. 1, p. 89-103, jan./jun. 2017. Disponível em:
<<https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/2577/2082>>. Acesso em:
20 jul. 2024.

ANEXOS



Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO CAMPO: Limites e Possibilidades nas escolas rurais do município de Mirante do Paranapanema.**”

A ser conduzida pelo Sr(a) **Marcelo Krenak Alves do Nascimento**, aluno regularmente matriculado no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP**, orientado (a) pelo Profº. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 01 de fevereiro de 2023.

Zuleika Lusia S. Souza
Diretora de Escola
RG 21.116.868-3



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE MIRANTE DO PARANAPANEMA
EEEI. "FAZENDA SÃO BENTO"

Endereço: Fazenda Haroldina, Bairro Engº Veras – Fone: (11) 4635.4701
Mirante do Paranapanema - SP – E-Mail: e922559a@educacao.sp.gov.br

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada **“SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO CAMPO: Limites e Possibilidades nas escolas rurais do município de Mirante do Paranapanema.** a ser conduzida pelo Sr(a) **Marcelo Krenak Alves do Nascimento**, aluno regularmente matriculado no **Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP**, orientado (a) pelo Profº. Dr. Klaus Schlünzen Junior.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Presidente Prudente, 01 de fevereiro de 2023.

Ester Rosa Gomes Moraes
RG. 25.878.685-1
Diretor de Escola

TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO PARA USO, GUARDA E DIVULGAÇÃO DE DADOS E ARQUIVOS DE PESQUISA

Título da Pesquisa: "SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO CAMPO: Limites e Possibilidades nas escolas rurais do município de Mirante do Paranapanema.

Nome: Marcelo Krenak Alves do Nascimento

RG: 45.092.550 – X

CPF: 329.813.548-84

Endereço: (rua, avenida) Maria Aparecida Aguiar Aguiar nº.: 1486 Bairro: Vila Furlan cidade: Teodoro Sampaio

CEP: 19.280-000 Estado de São Paulo

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas abaixo descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.

c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.

d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.

e) sem prejuízo dos termos do presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

Presidente Prudente, 01 de fevereiro de 2023.



Marcelo Krenak Alves do Nascimento

TERMO DE COMPROMISSO

Nós, abaixo assinados, pesquisadores do projeto de pesquisa intitulado, "**SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL NO CAMPO: Limites e Possibilidades nas escolas rurais do município de Mirante do Paranapanema**", declaramos que conhecemos e cumpriremos os requisitos da Resolução CNS 466/12, da Norma Operacional 01/2013 e do Regimento Interno do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente.

Garantimos que os benefícios resultantes do projeto retornarão aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa. Além disso, nos comprometemos a anexar os resultados deste projeto na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório de pesquisa, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais.

Garantimos ainda que as coletas de dados serão iniciadas somente após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Presidente Prudente 01/02/2023.



Orientador Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior



Marcelo Krenak Alves do Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Acadêmico

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGE - UNESP – PRESIDENTE PRUDENTE -SP

Mestrando: Marcelo Krenak Alves do Nascimento

O e-mail do participante ([REDACTED]@hotmail.com) foi registrado durante o envio deste formulário.

Escola *

EE Assentamento Santa Clara
.....

Como está organizado o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou Plano de Atendimento Individual (PAI) da sua escola? Descreva o Plano, suas etapas e ações:

O PAI da escola é realizado de forma individualizado, contemplando as seguintes etapas: Identificação; Intensidade e necessidades de apoio; Quantas vezes por semana o aluno receberá atendimento; habilidades que o aluno já desenvolveu; habilidades a serem desenvolvidas nas Salas de Recursos: a curto, médio e longo prazo; Estratégias/atividades: Comunicação oral, Leitura, Escrita, Orientação espacial, Orientação temporal, Raciocínio lógico-matemático, Expressão criativa, Memória auditiva. por fim, se tiver alguma observação relevante é acrescentado no PAI.
.....

Do total de alunos atendidos, quantos são da escola onde a sala está localizada?

16
.....

Do total de alunos atendidos, quantos são de escolas diferentes daquela onde a sala está localizada?

0
.....

Quem encaminha o aluno para o AEE? Assinale uma ou mais alternativas:

- () Professor da sala comum
- () Diretor da escola
- () Gestor da Educação Especial
- () Coordenador ou Orientador Pedagógico da escola
- () Outros. Especifique:

Quais as diferenças do trabalho do AEE do e trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum?

Na sala do AEE o professor desenvolverá atividades de acordo com a necessidade do aluno, de forma atrativa, essas atividades diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Na sala de aula o professor irá trabalhar o currículo, adaptando para melhor compreensão do estudante.

.....

Como é a participação da família dos alunos matriculados no AEE?

Razoável.

.....

Na sua opinião, quais são os desafios que o professor enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho no AEE?

O maior desafio enfrentado é a falta de uma equipe multidisciplinar, acompanhando nossos estudantes e nos ajudando com uma devolutiva.

Na sua opinião, quais são as possibilidades no desenvolvimento do trabalho no AEE?

O AEE é de suma importância, pois é através dele que o estudante passa a ser olhado de forma diferenciada, entendendo sua história através da Anamnese e atendido de acordo com sua necessidade.

.....

É oferecido ao professor, formação para aprimorar seus conhecimentos na área da Educação Especial? Se sim, quais? O que você pensa sobre essas possibilidades de formação?

Sim. Na EFAPE sempre esta disponível cursos sobre a Educação Especial, um deles: Da Educação Especial para Profissionais da Educação. Na minha percepção, muitos profissionais ficam acomodados sem busca de aperfeiçoamento.

Que tipo de formação você considera necessária para a atuação no AEE?

Formação específica em Educação Especial, sendo ela graduação ou pós graduação.

Na sua opinião, como deveria ser o atendimento na sala de recursos multifuncionais?

Com mais recursos.

Na sua opinião, as salas de recursos multifuncionais possuem recursos adequados que atendam os diversos tipos de deficiências?

As salas do AEE esta em andamento, ainda faltam alguns recursos (materiais) para um bom desenvolvimento. No que refere recursos financeiros, nossa politica publica é escassa em recursos especificos para a sala do AEE.

Na sua escola como está organizado o atendimento dos alunos do AEE? (Período de aulas ou contrário ao período das aulas regulares, organização dos grupos)

Atendemos os estudantes no periodo contra turno, sendo ele acompanhado de forma individual e grupo.

Em que atividade do AEE você dispende mais tempo: Assinale uma alternativa:

- Atendimento ao aluno.
- Na produção de materiais.
- Articulação com o professor da sala de aula.
- Planejamento de AEE.
- Atendimento as famílias.
- Outros.

Quais os perfis dos alunos atendidos por você na sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

Aluno com deficiência mental/intelectual. Quantos? _____ ▼

Antes de trabalhar no AEE, que tipo de experiência profissional você teve? Assinale uma ou mais alternativas:

- () Escola especial
- () Escola comum
- () Classe especial
- () Ensino itinerante.
- () Sala de recursos
- () Não tive experiências anteriores
- () Outras. Especifique:

Qual a sua formação? Assinale uma ou mais alternativas:



() Graduação em Pedagogia com habilitação em Educação Especial ▼



Dos recursos de tecnologia assistiva abaixo, responda às questões assinalando com x natabela. Para cada linha assinale as alternativas correspondentes: RECURSOS



Engrossador para lápis, talheres, escova de dentes pincéis.



Órteses para fixar lápis,



pincel, talheres. Ponteira



de boca ou de cabeça.



Tesoura mola.



Alfabeto móvel em vários



tamanhos e materiais. Plano



inclinado.



Jogos com diferentes materiais e tamanhos apropriados aos alunos com deficiência física.



Mobiliário adequado ao aluno com deficiência física envolvendo mesas reguláveis, cadeiras com adequação postural e cadeira de rodas.



Prancha de comunicação com símbolos gráficos,



fotografias, palavras e letras. Vocalizadores em vários



formatos e modos de acesso às mensagens.



Software para comunicação alternativa com símbolos gráficos.

Software de Pranchas dinâmicas onde o computador se transforma em

ferramenta de voz. Teclados virtuais com varredura.



Teclados de diferentes tamanhos e programáveis na sensibilidade e disposição/conteúdos de teclas.



Colméia de acrílico para teclado.



Mouses de diferentes formatos e programáveis em funções de teclas e sensibilidade.



Dispositivo para movimentação e posicionamento de cursor pelo movimento de cabeça ou ocular.



Acionadores de diferentes formatos que valorizam diferentes habilidades: pressão, tração, sopro, piscar.

Mouse com plug para

entrada de acionador.

Monitor de tela de toque.

Software editor de texto com símbolos gráficos e

retorno de voz. Software leitor de tela.

Software de OCR para leitura de

texto impresso. Software para

ampliação de tela.

Reglete.

Alfabeto Braille em vários

tamanhos e materiais.

Caderno para escrita

ampliada.

Lupa com luz,

manual ou de

mesa. Lupa

sem luz,

manual ou de

mesa. Lupa

eletrônica.

Guia para assinatura.

Máquina

de

escrever

em Braille.

Impressora

Braille.

Sorobã.

Calculadora com

retorno auditivo.

Bengalas dobráveis.

Relógio com retorno auditivo ou relevo.

Jogos com sinalização em Braille ou relevo.

Jogos com sinalizações em libras, apropriados aos alunos

com surdez. Sistema FM.

CDs ou softwares em

libras e português.

Dicionário em libras.

Softwares com banco de imagens para auxiliar o estudo da LIBRAS e do Português para alunos com surdez.

Este formulário foi criado em Paulínia.

Google Formulários

PESQUISA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PPGE - UNESP - PRESIDENTE PRUDENTE -SP

Mestrando: Marcelo Krenak Alves do Nascimento

O e-mail do participante ([REDACTED]@prof.educacao.sp.gov.br) foi registrado durante o envio deste formulário.

Escola*

EE Assentamento Fazenda São Bento
.....

Como está organizado o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou Plano de Atendimento Individual (PAI) da sua escola? Descreva o Plano, suas etapas e ações:

O plano de Atendimento Educacional Especializado está organizado conforme as normas das Res.SE. Ele é elaborado de acordo com as especificidades dos alunos atendidos. O plano atende a demanda do alunos nas suas maiores necessidades, ele e elaborado individualmente após as entrevistas com as famílias e avaliação do aluno, geralmente as ações visam as necessidades básica do indivíduo atendendo as habilidades de Comunicação (Melhorar a pronuncia, praticar a capacidade para responder rapidamente, a formulação de resposta, etc...), Autocuidado (Higiene pessoal e saúde, hábitos de ordem e asseio, alimentação, vestuário), Vida no Lar(Organização, limpeza do ambiente, arrumar a mesa, comportar-se adequadamente a mesa, limpar e arrumar a casa), Habilidades Socias (Respeitar normas e regras, Organização social, história de vida, conhecer e responder a respeito de seus dados pessoais) , Desempenho na Comunidade (Compras e vendas, comportar-se em local público, meios de comunicação, desenvolvimento de postura) Habilidades acadêmicas Linguagem e escrita (produzir textos, bilhetes, interpretar textos, desenvolver a percepção da escrita , leitura) Raciocinio logico matemático (Numeração e valores, Operações matemáticas, grandezas e medidas) Atenção e concentração (Estruturar-se internamente e organizar-se estimulando suas percepções) Saúde e segurança (Ler e interpretar , atenção , meio ambiente , qualidade de vida, participação social, conhecimento ajustado de si mesmo) Expressão criativa (desenhos, arte e decoração, dança, teatro, jogos, pintura, bordados, etc...) Habilidade Sensório motora (memoria a curto e longo prazo, Percepção e memória auditiva, gustativa, tátil, olfativa, esquema e equilíbrio, esquema corporal, relaxamento e respiração, percepção temporal, espacial) Pensamento Lógico (memória e aumentar a retenção).....

Do total de alunos atendidos, quantos são da escola onde a sala está localizada?

11 (onze)
.....

Do total de alunos atendidos, quantos são de escolas diferentes daquela onde a sala está localizada?

0
.....

Quem encaminha o aluno para o AEE? Assinale uma ou mais alternativas:

- () Professor da sala comum
- () Diretor da escola
- () Gestor da Educação Especial
- () Coordenador ou Orientador Pedagógico da escola
- () Outros. Especifique:

Quais as diferenças do trabalho do AEE do e trabalho desenvolvido pelo professor de sala de aula comum?

As diferenças existem, na sala de aula comum o professor trabalha o pedagógico visando o avanço do aluno, na sala do AEE o professor também trabalha visando o avanço do desenvolvimento do aluno, mas de uma forma diferenciada e com outras expectativas.
.....

Como é a participação da família dos alunos matriculados no AEE?

Geralmente a participação familiar é bem restrita, a maioria dos pais não tem interesse em participar do trabalho desenvolvido aos alunos do AEE. Talvez por não acreditarem no potencial de seus filhos.
.....

Na sua opinião, quais são os desafios que o professor enfrenta no desenvolvimento do seu trabalho no AEE?

Muitas, os alunos atendidos no AEE, demonstram muitas possibilidades de aprendizagem, o que falta e tempo suficiente para o atendimento dos mesmos, visto que a grande maioria o atendimento precisa ser individualizado devido a timidez e apatia dos mesmos.

Na sua opinião, quais são as possibilidades no desenvolvimento do trabalho no AEE?

A maioria dos desafios são a falta de equipamentos e materiais para o bom desenvolvimento das atividades, principalmente as de estimulação (trabalhos manuais), E a falta de entendimento de muitos qual acham que a sala de recurso é reforço.

É oferecido ao professor, formação para aprimorar seus conhecimentos na área da Educação Especial? Se sim, quais? O que você pensa sobre essas possibilidades de formação?

Sim, muitas formações para aprimorar os conhecimentos, Curso da EFAPE, Orientação Técnica pela DE, ATPCs semanalmente pelo centro de mídias, Wokshops em parceria com a faculdade UNOESTE, e muitos cursos em parcerias com vários institutos participantes da Educação Especial. E muito importante estas formações visto que cada dia surge novas maneiras de trabalhar com nossos alunos.

Que tipo de formação você considera necessária para a atuação no AEE?

As formações que considero muito necessária além da Educação Especial é a Pedagogia e a Psicopedagogia Clínica e institucional.

Na sua opinião, como deveria ser o atendimento na sala de recursos multifuncionais?

O atendimento deveria ser com menos alunos por turma isto facilitaria a interação dos alunos e dos grupos.

Na sua opinião, as salas de recursos multifuncionais possuem recursos adequados que atendam os diversos tipos de deficiências?

Nas salas de recursos multifuncionais as quais já trabalhei os recursos são bem restritos para atender as diversas deficiências.

Na sua escola como está organizado o atendimento dos alunos do AEE? (Período de aulas ou contrário ao período das aulas regulares, organização dos grupos)

Na escola a qual trabalho atualmente tenho os dois tipos de atendimento, no período contrário e no período das aulas.

Em que atividade do AEE você dispõe mais tempo: Assinale uma alternativa:

- Atendimento ao aluno.
- Na produção de materiais.
- Articulação com o professor da sala de aula.
- Planejamento de AEE.
- Atendimento as famílias.
- Outros.

Quais os perfis dos alunos atendidos por você na sala de recursos multifuncionais? Assinale uma ou mais alternativas:

Aluno com deficiência mental/intelectual. Quantos? _____ ▼

Antes de trabalhar no AEE, que tipo de experiência profissional você teve? Assinale uma ou mais alternativas:

- () Escola especial
- () Escola comum
- () Classe especial
- () Ensino itinerante.
- () Sala de recursos
- () Não tive experiências anteriores
- () Outras. Especifique:

Qual a sua formação? Assinale uma ou mais alternativas:

() Especialização em Educação Especial



Dos recursos de tecnologia assistiva abaixo, responda às questões assinalando com x natabela. Para cada linha assinale as alternativas correspondentes: RECURSOS

- Engrossador para lápis, talheres, escova de dentes pincéis.
- Órteses para fixar lápis,
- pincel, talheres. Ponteira
- de boca ou de cabeça.
- Tesoura mola.
- Alfabeto móvel em vários
- tamanhos e materiais. Plano
- inclinado.
- Jogos com diferentes materiais e tamanhos apropriados aos alunos com
- deficiência física.
- Mobiliário adequado ao aluno com deficiência física envolvendo mesas
- reguláveis, cadeiras com adequação postural e cadeira de rodas.
- Prancha de comunicação com símbolos gráficos,
- fotografias, palavras e letras. Vocalizadores em vários
- formatos e modos de acesso às mensagens.
- Software para comunicação alternativa com símbolos gráficos.
- Software de Pranchas dinâmicas onde o computador se transforma em
- ferramenta de voz. Teclados virtuais com varredura.
- Teclados de diferentes tamanhos e programáveis na sensibilidade e
- disposição/conteúdos de teclas.
- Colméia de acrílico para teclado.
- Mouses de diferentes formatos e programáveis em funções de teclas e
- sensibilidade.
- Dispositivo para movimentação e posicionamento de cursor pelo
- movimento de cabeça ou ocular.
- Acionadores de diferentes formatos que valorizam diferentes habilidades:
- pressão, tração, sopro, piscar.
- Mouse com plug para
- entrada de acionador.
- Monitor de tela de toque.
-
-

Software editor de texto com símbolos gráficos e retorno de voz. Software leitor de tela.

Software de OCR para leitura de texto impresso. Software para ampliação de tela.

Reglete.

Alfabeto Braille em vários tamanhos e materiais.

Caderno para escrita ampliada.

Lupa com luz,

manual ou de

mesa. Lupa

sem luz,

manual ou de

mesa. Lupa

eletrônica.

Guia para assinatura.

Máquina

de

escrever

em Braille.

Impressora

Braille.

Sorobã.

Calculadora com

retorno auditivo.

Bengalas dobráveis.

Relógio com retorno auditivo ou relevo.

Jogos com sinalização em Braille ou relevo.

Jogos com sinalizações em libras, apropriados aos alunos com surdez. Sistema FM.

CDs ou softwares em

libras e português.

Dicionário em libras.

Softwares com banco de imagens para auxiliar o estudo da LIBRAS e do Português para alunos com surdez.

Este formulário foi criado em Paulínia.

Google Formulários