

DEBORA TERESA PALMA DA SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UMA REDE MUNICIPAL
NAS VOZES DOS SEUS PROTAGONISTAS**



ARARAQUARA – S.P.

2022

DEBORA TERESA PALMA DA SILVA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO EM UMA REDE MUNICIPAL
NAS VOZES DOS SEUS PROTAGONISTAS**

Tese de Doutorado apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título, Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

ARARAQUARA – S.P.

2022

S586a

Silva, Debora Teresa Palma

Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal nas vozes dos seus protagonistas / Debora Teresa Palma Silva. -- Araraquara, 2022

141 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Educação do Campo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

DEBORA TERESA PALMA DA SILVA

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM UMA REDE MUNICIPAL NAS VOZES DOS SEUS PROTAGONISTAS

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título, Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, trabalho docente e práticas pedagógicas.

Orientador: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro

Data da defesa: 06/07/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Cristina Cinto Araujo Pedroso
Universidade de São Paulo

Membro Titular: Profa. Dra. Eliana Marques Zanata
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Bauru

Membro Titular: Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Prof. Dr. Washington Cesar Shoiti Nozu
Universidade Federal da Grande Dourados

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha aluna Tainá Pereira dos Santos (in memoriam), que na sua curta trajetória nesta vida, nos ensinou que é possível pertencer a escola, aprender a seu modo e ser feliz, mesmo num corpo marcado pela Deficiência Intelectual.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o encontro diário com os meus alunos com deficiência que a cada dia modifica a minha prática, descobri conceitos e metodologias e me instiga ao movimento de melhorar como professora e pesquisadora na área de Educação Especial.

Aos participantes desta pesquisa que dispuseram do seu tempo para auxiliar no processo investigativo. Em especial as professoras de Sala de Recursos.

A minha orientadora Relma, que mesmo nos momentos mais difíceis, soube com toda docilidade e carinho me encorajar a seguir em frente.

Ao Professor Washington e a Professora Eliana que me ajudaram no processo de qualificação, proporcionando a melhoria do trabalho.

A professora Vanessa Martins e aos colegas do Grupo de Estudos em Educação e Filosofia da Diferença que me ajudaram muito com o referencial teórico que trago no meu trabalho e que trouxe aprendizados para a vida.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em educação especial e Inclusiva – GEPPEI pelas discussões sobre a educação especial, principalmente em meio a pandemia.

Gratidão ao ser professora de educação especial, por mais difícil que seja fazer uma pesquisa e estar na prática do serviço do AEE me proporciona sempre um equilíbrio entre teoria e prática, uma visão realista do complexo tema da educação das pessoas com deficiência.

RESUMO

Inúmeros são os trabalhos que se debruçam na descrição do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, serviço este, criado pelas políticas de inclusão escolar. Este estudo se diferencia da produção existente no sentido de problematizar o AEE articulando com o referencial teórico da Filosofia da Diferença, com a tese de que este serviço, com um viés em defesa da diversidade, da escola para todos, é frágil para a promoção da equidade das pessoas com deficiência nas escolas regulares, uma vez que não trabalha com a singularidade de cada indivíduo, oferece atendimentos generalistas tanto em sala de recursos como na sala de aula comum. Para este propósito, tivemos como objetivos específicos desvendar a partir da análise dos dispositivos legais federais e municipais implantados por esta política, características de generalização deste serviço, que foca na diversidade e não na multiplicidade e identificar nas vozes dos envolvidos neste processo (professores de sala de recursos, professores regulares e gestão escolar) como é a atuação do AEE nas práticas pedagógicas, a partir das condições materiais, culturais e humanas presentes no lócus de estudo. Para tanto, foi selecionada uma rede municipal de ensino para uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados, questionários, grupo focal, entrevistas e busca de outras evidências (análise de documentos) para a triangulação de dados. Os dados foram organizados em três eixos temáticos: Atuação do AEE na Sala de Recursos Multifuncional; Atuação do AEE na escola; e Atuação do AEE nos processos avaliativos. Os resultados indicam nos dispositivos legais uma tendência generalista na descrição do serviço e principalmente nas atribuições do professor da Educação Especial. As vozes dos protagonistas evidenciam diferença na atuação entre escolas urbanas e do campo, além do distanciamento entre professores da educação especial e da sala regular. O referencial teórico articulado com os dados de atuação nos provoca a olhar as práticas inclusivas a partir da multiplicidade e não pela diversidade, deixando que o outro “deficiente” seja ele mesmo e não o que é estabelecido pela norma.

PALAVRAS-CHAVES: Educação especial. Educação do campo. Sala de recursos multifuncional. Filosofia da Diferença.

ABSTRACT

There are countless works that focus on the description of the Specialized Educational Service which takes place in the Multifunctional Resources rooms, a service created by the school inclusion policy. This study differs from the existing production in the sense of problematizing the AEE articulating with the theoretical referential of the Philosophy of Difference, with the thesis that this service, with a bias in diversity defense of the school for everybody, is fragile for the promotion of equity for disabled people in regular schools, once it does not work with the uniqueness of each individual, it offers generalist care, both in resource rooms as in the regular classroom. For this purpose, we had as specific goals, unveil from the analysis of federal and municipal legal provisions implemented by this policy generalization features of this service which focus on diversity, not on multiplicity, and identify in the voices of those involved in this process (resource room teachers, regular teachers, and school management) how the performance of AEE is in pedagogical practices, from the material, cultural and human conditions present in the study locus. For that, a municipal school system was selected for a qualitative case study approach, using as a data collection instrument questionnaires, focus groups, interviews, and search for other evidences (documents analysis) for data triangulation. The data were organized in three thematic axes: AEE Performance in the Multifunctional Resource Room; AEE Performance in the school; and ARR Performance in the evaluation processes. The results show, in the legal devices, a generalist trend in the service description and mainly in the assignments of the Special Education teacher. The voices of the protagonists show a difference in the performance between urban and rural schools, in addition to the distance between teachers of special education and regular classrooms. The theoretical referential articulated with the performance data provokes us to look at inclusive practices from the point of view of multiplicity and not diversity, allowing the other, "disabled", to be themselves and not what is established by the norm.

Key words: Special education. Country education. Multifunctional resource room. Philosophy of Difference

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 -	Trabalhos relacionadas ao tema de pesquisa	21
Quadro 02 -	Escolas da rede x Quantidade de Participantes	31
Quadro 03 -	Relação de participantes e instrumentos	33
Quadro 04 -	Mapeamento de padrões de assuntos relevantes para a pesquisa	36
Quadro 05 -	Caracterização Professoras da educação especial	49
Quadro 06 -	Descrição sobre a formação das Professoras da educação Especial	60
Quadro 07 -	Caracterização Professoras Anos Iniciais	61
Quadro 08 -	Descrição sobre a formação das Professoras Anos Iniciais	62
Quadro 09 -	Caracterização Professores Anos Finais	62
Quadro 10 -	Descrição sobre a formação dos Professores Anos Finais	63
Quadro 11 -	Caracterização Coordenadores Pedagógicos	64
Quadro 12 -	Descrição sobre a formação dos Coordenadores Pedagógicos	64
Quadro 13 -	Caracterização Diretores	65
Quadro 14 -	Descrição sobre a formação dos Diretores	66
Quadro 15 -	Caracterização Assistente Educacional Pedagógico	66
Quadro 16 -	Descrição sobre a formação dos Assistentes Educacionais Pedagógicos	67
Quadro 17 -	Síntese da atuação do AEE na Sala de Recursos	101
Quadro 18 -	Síntese da atuação do AEE na escola	102
Quadro 19 -	Síntese da atuação do AEE nos processos avaliativos	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Temas x Quantidade de Trabalhos na primeira pesquisa	20
Tabela 02 -	Temas x Quantidade de Trabalhos na segunda pesquisa	21
Tabela 03 -	Trabalhos por região	22
Tabela 04 -	Quantidade de Participantes x Função	31

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Mapa Conceitual	37
Figura 02 -	Temas e Subtemas	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAEE	Associação de Atendimento Educacional Especializado
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEP	Assistente Educacional Pedagógico
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COD	Coordenador Pedagógico
DIR	Diretores
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEEFiDi	Grupo de Estudos em Educação e Filosofia da Diferença
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em educação especial e inclusiva
GPESDi	Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horário de Trabalho Pedagógico Individual
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial de Saúde

PAEE	Público-Alvo da educação especial
PEE	Professora de educação especial
PI	Professores Anos Iniciais
PII	Professores Anos Finais
PNEEPI	Política Nacional de educação especial na Perspectiva inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGEEs	Programa de Pós-graduação em Educação Especial
SRM	Sala de Recursos Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIARA	Universidade de Araraquara
UNIP	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO.....	16
1. ESTADO DA ARTE	20
2. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	26
2.1. Alterações de percurso: a inesperada pandemia	28
2.2. Procedimentos Éticos.....	29
2.3. Local.....	29
2.4. Participantes.....	30
2.5. Instrumentos de coleta de Dados	32
2.6. Aplicação dos instrumentos de Coleta de Dados.....	33
2.7. Tratamento dos Dados.....	34
2.8. Outras fontes de evidências.....	34
2.9. Análise de Dados	35
3. DOCUMENTAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA PROPOSTA GENERALISTA.....	39
4. INCLUSÃO: O PRISMA DA DIFERENÇA AO INVÉS DA DIVERSIDADE.....	53
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	58
5.1. Caracterização dos Participantes	58
5.1.1. Professores da educação especial.....	58
5.1.2. Professores Anos Iniciais	60
5.1.3. Professores Anos Finais	61
5.1.4. Coordenadores Pedagógicos	62
5.1.5. Diretores	64
5.1.6. Assistente Educacional Pedagógico	65
5.2. Eixo 01 – Atuação do AEE na Sala de Recursos Multifuncional	68
5.2.1. Espaço Físico e Materiais.....	68
5.2.2. Ingresso	72
5.2.3. Alunos atendidos	76
5.2.4. Organização do atendimento.....	77
5.2.5. Intervenção	78
5.3. Eixo 02 – Atuação do AEE na escola.....	79
5.3.1. Interação entre os professores	79

Vozes das Professoras do AEE	80
Vozes das Professoras dos Anos Iniciais	85
Vozes dos Professores dos Anos Finais	87
Vozes Coordenadores Pedagógicos	89
Vozes Diretores	90
5.3.2. Dificuldades e barreiras.....	91
Vozes das Professoras do AEE	91
Vozes das Professoras dos Anos Iniciais	92
Vozes dos Professores dos Anos Finais	92
Vozes Coordenadores Pedagógicos	93
Vozes Diretores	95
Vozes AEPs.....	95
5.4. Eixo 03 – Atuação do AEE nos processos avaliativos.....	96
5.4.1. Avaliação do AEE.....	96
5.4.2. Avaliação na Sala Regular	96
5.4.3. Avaliação Externa	97
5.5. Síntese dos resultados	100
6. CONSIDERAÇÕES	102
7. CONCLUSÕES	104
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	112
ANEXO A – FICHA DE ENCAMINHAMENTO	113
ANEXO B – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO INICIAL	116
APÊNDICES	124
APÊNDICE A – TCLE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	125
APÊNDICE B – TCLE PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR.....	127
APÊNDICE C – TCLE PARA EQUIPE DIRETIVA	129
APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL	131
APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSOR DA SALA REGULAR	133
APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO	134
APÊNDICE G – ENTREVISTA ASSISTENTE EDUCACIONAL PEDAGÓGICO	135
APÊNDICE H – ENTREVISTA DIREÇÃO ESCOLAR	136
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES	137

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO EQUIPE GESTORA ...140

APRESENTAÇÃO

Minha história com a educação especial teve início no curso de graduação em Pedagogia realizado na Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Câmpus de Araraquara, onde optei em fazer o Eixo de educação especial e concluí com Habilitação em Ensino de Deficiência Intelectual. Decorridos 15 anos, percebo que fiz uma boa escolha e sigo lutando para a efetivação da inclusão das pessoas com deficiência na escola regular, de uma rede municipal, na qual atuo como Professora de educação especial na Sala de Recursos Multifuncional.

Atuar no Atendimento Educacional Especializado é um desafio solitário, exige persistência, muita luta na defesa dos direitos dos alunos e militância para conseguir ir além na efetivação da participação e aprendizagem destas pessoas no ambiente escolar. É além de professor, ser um advogado de defesa.

Nestes dez anos de atuação como Professora de educação especial na perspectiva inclusiva, vivenciei durante cinco anos a experiência de trabalhar em escolas do campo. A dificuldade de acesso e a diferença cultural impunha novos desafios, os quais foram descritos e pesquisados na minha dissertação de Mestrado, concluída em 2016, sob o título: “Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional”.

Após o mestrado, as inquietações professora/pesquisadora continuaram a me acompanhar, por isso busquei o Doutorado para dar sequência ao entendimento mais amplo do serviço do AEE e suas implicâncias no processo de inclusão escolar. Uma compreensão que a meu ver, deve superar a minha vivência prática, já que eu estou imersa na minha própria realidade dentro de uma sala de recursos que fica restrita ao que acontece no lócus da minha escola. Surgiu a necessidade, então, de abrir as janelas desta sala e buscar novos horizontes.

No segundo semestre de 2018, ingressei no Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp Câmpus de Araraquara e estou aqui para apresentar a minha pesquisa.

Durante a caminhada do Doutorado participei como membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em educação especial e Inclusiva – GEPEEI, criado e cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, liderado pela Profa. Dra. Relma Urel Carbone Carneiro, no qual foi possível discutir e ampliar o conhecimento sobre a temática da educação especial na perspectiva inclusiva.

Ao mesmo tempo, participei do Grupo de Estudos em Educação e Filosofia da Diferença (GEEFiDi) promovido pelo Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi), coordenado pela Profa. Dra. Vanessa Regina de Oliveira Martins, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O encontro com a Filosofia da Diferença trouxe novas perspectivas para a compreensão da educação especial que trago neste trabalho.

INTRODUÇÃO

A educação especial está na era da inclusão, vivenciamos este paradigma há quase três décadas, para sermos exatos, neste ano completará 28 anos, se considerarmos a Declaração de Salamanca de 1994 (UNESCO, 1994), como um marco inicial deste movimento. A maior conquista deste período é a garantia de acesso das pessoas com deficiência as escolas regulares, mesmo que ainda não em sua totalidade. Estes corpos marcados por diferenças, seja cognitiva, sensorial ou física estão presentes no ambiente escolar e suscitam mudanças neste sistema educacional para atender a singularidade de cada um.

Houve uma transposição do modelo médico, o qual considerava as causas orgânicas e sugeria que o indivíduo se modificasse para fazer parte da sociedade, para o modelo social que considera o ambiente, o qual precisa se modificar, eliminar barreiras físicas, atitudinais e econômicas, conforme citado por Picollo e Mendes (2012). Nesta linha de pensamento, Omote (1996) coloca a audiência como determinante da deficiência, ela é que vai julgar se a patologia (diferença) é uma deficiência a partir de critérios estabelecidos por “expectativas normativas fortemente estabelecidas na coletividade” (p. 130).

Podemos afirmar que ambos os modelos propõem uma mudança, o primeiro só no indivíduo e o segundo também na sociedade. Focar a mudança no social é o caminho para se pensar a inclusão, porém este caminho tem que considerar a imutabilidade de algumas lesões presentes nestes corpos. O acontecimento da cegueira, da surdez, de um cognitivo mais elevado ou com déficits é algo que não se apagará mesmo com mudanças arquitetônicas, atitudinais e econômicas.

Mello (2016) contribui para esta nossa reflexão quando nos ensina sobre a Teoria Crip que se “sustenta pelo postulado da corponormatividade de nossa estrutura social pouco sensível à diversidade corporal” (p. 3266). Crip pode ser traduzido como aleijado, o termo é considerado pejorativo e agressivo com o propósito de desenvolver uma normalização dos corpos que fogem dos padrões. É uma crítica às normas pré-estabelecidas de corpos ideais e produtivos.

Complementando a discussão, trazemos estudos de Pagni (2019) que fez uma análise dos dez anos da Política Nacional de educação especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI), numa perspectiva da biopolítica, ele coloca sua visão em relação ao que é exigido pelos dispositivos jurídico-políticos na inclusão de pessoas com deficiência nas instituições e em

especial na escola:

Ele exige das pessoas com deficiência um preço alto demais a pagar para serem incluídas em uma racionalidade, um regime de verdade e normatividade, que são os que reconhecemos como nossos, de parte de uma população submetida àquelas formas de governamentalidade existentes. Por sua vez, essa exigência implica em que, no autogoverno almejado, tais pessoas abram mão de parte do que são, de sua singularidade como ser e de seu próprio modo de habitar no mundo – isto é, de seu ethos – em nome de uma espécie regulada, de uma vida supostamente qualificada e de uma paz eventualmente prometida com essa inclusão. Ao se assujeitarem a tal demanda, as pessoas com deficiência e, quando não têm condições de fazer essa escolha, seus familiares, cuidadores ou amigos tentam ignorar, esconder ou neutralizar os seus déficits e limitações ou, então, mostrar a todo custo que foram superados. (PAGNI, 2019, p. 10-11).

Esta citação nos provoca a pensar até que ponto a inclusão da maneira como está posta, aceita a singularidade do indivíduo e quais discursos que colocam aos envolvidos neste processo, seja a pessoa com deficiência, seus familiares e os profissionais que atuam com eles.

O lócus desta inclusão é a escola regular, na qual a educação especial se faz presente através do Atendimento Educacional Especializado, um serviço operacionalizado pela política nacional de inclusão que visa dar suporte ao aluno matriculado nas instituições de ensino e aos professores que atuam com eles. A educação especial é basicamente constituída por este serviço que se organiza de diferentes maneiras nos estados brasileiros. Não temos a pretensão com este estudo de apontar se este serviço é bom ou ruim. O que queremos é problematizar de que forma ele foi constituído pelas políticas públicas e de que modo está conduzindo a vida das pessoas PAEE que passam por ele.

É preciso pensar no papel do AEE para o aluno com deficiência dentro da escola. Será que este serviço atua seguindo a lógica do que é normal para todos na escola e tenta modificar o sujeito para que ele se insira na sala regular e suas diferenças sejam apagadas, assim como era o processo de integração? Ou será que ele trabalha para mostrar as diferenças individuais, as singularidades dos indivíduos e realiza um movimento contrário ao estabelecido para a maioria, propondo soluções para que a escola se adeque as necessidades de cada um?

O processo de integração, de acordo com Sasaki (2006) “tem o mérito de inserir a pessoa com deficiência na sociedade, sim, mas desde que ela esteja de alguma forma capacitada a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nelas existentes” (p.33). Na proposta educacional de integração, a classe especial preparava o aluno com deficiência até estar em condições aceitáveis de frequentar o ensino regular. Quando provocamos o leitor a pensar numa comparação possível entre o serviço de AEE atual e a classe especial é partindo do princípio de

que os objetivos do AEE muitas vezes é preparar o aluno PAEE para que consiga ficar no ensino regular e responda da mesma forma como todos os alunos, para dizer que está dentro da normalidade criada pelo sistema de ensino.

Antagonicamente, quando pensamos em atender as singularidades, não é no sentido de limitar a participação na escola e sim, de repensar as necessidades deste indivíduo. Se um aluno PAAE ainda não adquiriu leitura e escrita, ele pode participar de atividades de forma oral e não necessariamente através do registro da escrita, como é exigido a todos os alunos e o AEE pode ser o serviço de apoio para novas práticas pedagógicas com estes alunos.

Talvez não tenhamos todas estas respostas em nossa pesquisa, mas é importante que o leitor reflita sobre estas questões no decorrer da leitura deste trabalho.

A partir da reflexão de outras pesquisas sobre o AEE, como de Agrelos (2021) e Nozu (2013), ambas utilizaram o método do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe, foi que encontramos contribuições para alinhar os objetivos deste trabalho, uma vez que já tínhamos como foco dispositivos legais e sua operacionalização na prática. De acordo com Agrelos (2021), na análise do ciclo de políticas:

compreende-se a política como uma peça de teatro em que o atores (agentes políticos), de posse do mesmo roteiro (texto político), fazem interpretações criativas da política proposta, de acordo com seus valores, recursos, históricos etc., propiciadas, principalmente, pelas lacunas e incoerências dos documentos políticos. Os autores partem do pressuposto de que as políticas educacionais não serão “implementadas” da forma como proposta, de modo que, busca-se identificar as criações surgidas nos contextos práticos. Isto porque o agir político é um processo criativo de interpretação e tradução da política (AGRELOS, 2021, p. 29)

Em busca das criações dos protagonistas (agentes políticos do AEE) no contexto prático, é que trazemos a seguinte questão de pesquisa: Decorridos mais de dez anos da implementação do serviço do AEE, no modelo de Sala de Recursos Multifuncionais, de quais modos este serviço proposto pela política de inclusão é atuado em uma rede municipal de ensino?

Temos como tese que o serviço em questão proposto pelas Políticas Públicas de Educação Especial, com um viés em defesa da diversidade, da escola para todos, é frágil para a promoção da equidade das pessoas com deficiência nas escolas regulares, uma vez que não trabalha com a singularidade de cada indivíduo, oferece atendimentos generalistas tanto em sala de recursos como na sala de aula comum. As práticas inclusivas propostas pela escola se baseiam no grupo considerado normal, sem ponderar o que há de específico nas diferenças individuais.

Para tanto, seguem os objetivos propostos para esta pesquisa:

Objetivo Geral:

Problematizar a política e a experiência do serviço de Atendimento Educacional Especializado em uma rede municipal de ensino.

Objetivos Específicos:

Elucidar na trajetória política da educação inclusiva, os discursos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado como uma prática generalista, focada na diversidade e não na multiplicidade.

Identificar nas vozes dos participantes (professores de sala de recursos, professores regulares e gestão escolar) a formação destes profissionais e a atuação do AEE nas práticas pedagógicas, a partir das condições materiais, culturais e humanas presentes nesta rede municipal de ensino.

A partir dos objetivos estruturamos o trabalho em cinco seções. A primeira trata-se do estado da arte sobre o AEE. Foi realizado um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos de teses e dissertações que se debruçaram sobre este tema.

A segunda se propõe a descrever o percurso metodológico, detalhando os instrumentos de coleta de dados, os participantes, o local de pesquisa e os procedimentos éticos.

Para alcançar o primeiro objetivo específico elaboramos a terceira e quarta seção. A primeira busca nos documentos político-normativos no âmbito federal e municipal a descrição do serviço do AEE e os discursos presentes nestes documentos que interferem no contexto da prática e a quarta seção, apresenta o referencial teórico e propõe uma reflexão sobre olhar a inclusão pelo prisma da diferença e não pelo conceito de diversidade.

Por fim, a quinta seção expõe uma discussão sobre os resultados obtidos, problematizando a prática do AEE, com base nas vozes dos protagonistas.

1. ESTADO DA ARTE

Com o intuito de constituir o corpo teórico desta pesquisa e de propiciar uma visão geral do que se tem produzido de conhecimento sobre o mesmo tema investigado é que realizamos um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos, no período de 2016 a 2021. As buscas foram feitas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra trabalhos existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, disponível no site do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

As palavras utilizadas no sistema para a busca foram Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncional (singular), que teve como resultado 31 trabalhos, sendo 25 dissertações e seis teses. Três trabalhos foram descartados porque apareceram em duplicidade na pesquisa, sendo uma tese e duas dissertações.

Tabela 01 – Temas x Quantidade de Trabalhos na primeira pesquisa

Tema	Dissertações	Teses
Altas Habilidades / Superdotação	02	02
AEE e Escolas do Campo	02	0
Deficiência Múltipla	0	01
Deficiência Intelectual	05	0
Estudo de Caso sobre AEE	04	0
Formação de Professor para atuar SRM	01	0
Formação Inicial Professor e Educação Inclusiva	0	01
Inclusão Ensino Médio / Educação Profissional	01	0
Indicadores Educacionais	0	01
Plano Individualizado e TEA	01	0
Prática Pedagógica do Professor do AEE	02	0
Sala de Recursos e o Currículo	01	0
Uso de Tecnologia Assistiva	02	0
Tecnologia e Inclusão	01	0
Trabalho Docente	01	0
TOTAL	23	05

Fonte: Elaboração própria

Durante a análise das publicações, a pesquisadora notou que alguns trabalhos que ela já tinha acessado para estudo não apareceram na busca e percebeu que isto aconteceu devido ao adjetivo da palavra multifuncional, que em alguns trabalhos está no singular e em outros no plural. Então foi realizada uma nova busca, agora combinando as palavras Atendimento Educacional Especializado e Sala de Recursos Multifuncionais (plural), no mesmo período que a busca anterior. O resultado inicial foram 91 trabalhos, fazendo o comparativo com a busca anterior foram eliminados 19 que já constam na Tabela 01 e que apareceram em duplicidade. Então ao todo ficaram 69 trabalhos, sendo 57 dissertações e 12 teses. Na tabela 02, podemos observar que novos temas apareceram relacionados a Sala de Recursos, como a relação com

Educação de Jovens e Adultos, Deficiência Auditiva e Surdez, Deficiência Física, Encaminhamento e Avaliação, Ensino Colaborativo e Políticas Públicas.

Tabela 02 – Temas x Quantidade de Trabalhos na segunda pesquisa

Tema	Dissertações	Teses
Altas Habilidades / Superdotação	01	0
AEE e Escolas do Campo	01	0
AEE e Educação de Jovens e Adultos	01	0
Deficiência Intelectual	03	02
Deficiência Auditiva e Surdez	06	0
Deficiência Física	01	0
Deficiência Visual	01	0
Encaminhamento/Avaliação ingresso AEE	01	0
Ensino Colaborativo	01	0
Estudo de Caso sobre AEE	13	02
Formação de Professor para atuar SRM	08	04
Inclusão Ensino Médio / Educação Profissional	01	0
Inclusão Ensino fundamental	01	01
Indicadores Educacionais	01	0
Políticas públicas para inclusão	02	03
Plano Individualizado e Práticas com TEA	02	0
Prática Pedagógica do Professores	07	0
Uso de Tecnologia Assistiva	05	0
Tecnologia e Inclusão	01	0
TOTAL	57	12

Fonte: Elaboração própria

Este foi o panorama geral da produção do conhecimento dos temas envolvidos com o AEE e a SRM. Agora selecionaremos os trabalhos que tem relação com o objeto desta pesquisa para aprofundamento. O critério para esta seleção foi exclusivamente estar ligado a análise do funcionamento do AEE na inclusão escolar, que tem relação direta com os objetivos desta pesquisa. O quadro 01 descreve os trabalhos selecionados, ordenados pela data de elaboração.

Quadro 01 – Trabalhos relacionadas ao tema de pesquisa

Título	Tipo	Autor	Ano
Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de educação especial da Rede Pública Municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios	Dissertação	ARAÚJO, G.M.	2016
Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional	Dissertação	PALMA, D.T.	2016
A mediação nas Salas de Recursos Multifuncionais: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória – PR (2007-2015)	Dissertação	CARLOTTO, C.F	2016
Inclusão Escolar, Sala de Recursos Multifuncional e currículo: tecendo aproximações	Dissertação	FLORO, L.F.D.	2016
Sala de Recursos Multifuncional: um estudo de caso	Dissertação	OLIVEIRA, C. C. B	2016
O atendimento educacional especializado na Sala de Recursos multifuncional nas escolas municipais de Rio Branco/Acre	Tese	GOMES, R.V. B	2016
Políticas de educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Góias	Dissertação	SOUZA, E.V. A	2017

Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores	Dissertação	ARAÚJO, M. L de O.	2017
Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor	Dissertação	SILVA, R. S. L	2017
Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes	Dissertação	MIRANDA, S. R.	2017
Atuação Docente na Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/AP	Dissertação	ALVES, H. C. V	2018
A infrequência escolar no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais: desafios e possibilidades	Dissertação	LIMA, A. G.	2020

Fonte: Elaboração própria

A seleção abrange pesquisas de todas as regiões do Brasil. A tabela 03 demonstra o agrupamento destes trabalhos por região, sendo que a quantidade maior de trabalhos está na região Sudeste.

Tabela 03 – Trabalhos por região do Brasil

Região do Brasil	Quantidade de Trabalhos	Referência
Centro-Oeste	01	SOUZA, E.V. A (2017)
Nordeste	03	ARAÚJO, G.M. (2016) ARAÚJO, M. L de O. (2017) SILVA, R. S. L (2017)
Norte	02	ALVES, H. C. V (2018) GOMES, R.V. B (2016)
Sudeste	05	FLORO, L.F.D. (2016) LIMA, A. G. (2020) MIRANDA, S. R. (2017) OLIVEIRA, C. C. B(2016) PALMA, D.T. (2016)
Sul	01	CARLOTTO, C.F (2016)

Fonte: Elaboração própria

Sucintamente, comentaremos sobre os trabalhos. Iniciando pela região Centro-Oeste, no Estado de Goiás, o estudo de Souza (2017) avaliou as políticas de educação especial e inclusão, que aponta falta de formação para os professores e falta de espaço para atendimento dos alunos. No quesito, avaliação, indica que o laudo médico tem sido exigência para o ingresso no AEE.

Na região Nordeste, Araújo (2016) teve como objetivo em sua pesquisa analisar os desafios e a materialização do Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de ensino de São Luís/MA. Teve como participantes da pesquisa professores de sala de recursos e gestores da educação especial e constatou carência na infraestrutura das escolas, no tocante a acessibilidade arquitetônica, além de necessidade de formação para os professores, recursos pedagógicos e humanos.

O estudo de Araújo (2017) analisou a concepção dos professores sobre o Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Suas conclusões apontam que os professores sentem necessidade de formações para aprimorar o fazer pedagógico nas Salas de Recursos e que há um distanciamento entre os fazeres do AEE e do ensino regular.

Ainda na realidade do Rio Grande do Norte, temos o estudo de Silva (2017) que analisou o AEE em uma escola pública da cidade de Parnamirim, que teve como participantes professores do AEE e alunos com deficiência intelectual e surdez. Como potencialidade deste serviço é apontado o reconhecimento dos alunos ao trabalho realizado. É citado a necessidade da comunidade escolar compreender o processo inclusivo.

Partindo para a região norte do Brasil, localizamos um estudo sobre a atuação docente em salas de recursos no município de Macapá, estado do Amapá. Alves (2018) aponta em seus resultados que as salas de recursos não dispõem dos recursos e equipamentos necessários para atender aos alunos, cita a forma de encaminhamento dos alunos que é via secretaria da escola ou pela Secretaria Municipal de Educação. Sobre o planejamento para o atendimento dos alunos é realizado em parceria com os professores da sala regular. Comenta sobre a clientela diversificada para atendimento na inclusão que necessita de formação adequada para contemplar a demanda.

A tese de Gomes (2016) analisa o AEE nas escolas municipais de Rio Branco/Acre e conclui que este atendimento é necessário, mas não é suficiente para promover melhorias no processo de inclusão.

Seguindo para a região Sudeste, mesma região que esta pesquisa ocorreu, temos o estudo de Floro (2016), que se preocupou em analisar o que há de orientações curriculares para a prática do Atendimento Educacional Especializado, para tanto problematizou as políticas de educação especial na cidade de Franca, município Paulista. Constatou que este município produziu um referencial curricular, mas que faz pouco uso no trabalho nas salas de recursos multifuncionais, sugere uma diferenciação ou minimização de conteúdo nas atividades desenvolvidas na sala de recursos.

A dissertação de Lima (2020) trata sobre a análise da infreqüência nas salas de recursos em uma escola pública estadual de Minas Gerais e propõe oficinas de formação para a melhora da atuação e permanência no AEE.

Miranda (2017) traz sua contribuição investigando a interface entre professores da sala regular e do AEE e indica um plano de ação para fortalecer este trabalho nas salas de recursos de Conselheiro Lafaiete, em Minas Gerais.

Oliveira (2016) descreveu os serviços oferecidos em uma SRM do interior paulista e apontou, a partir dos seus resultados, a necessidade de investir na formação do professor especialista para utilização de tecnologias assistivas além da necessidade em fortalecer o contato entre professor do AEE e professor da sala regular e entre escola e família.

Palma (2016) traz sua colaboração investigando o Atendimento Educacional Especializado nas escolas do campo de uma rede municipal no interior de São Paulo, que identificou falta de espaço adequado para o funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, insuficiência do atendimento da professora de educação especial que se divide entre as unidades, organização do serviço de atendimento no mesmo turno escolar, divergindo da legislação e prevalência da deficiência intelectual.

Por fim, na região Sul do Brasil, no estudo de Carlotto (2016) foi verificada a necessidade formativa dos professores para utilizar os recursos e equipamentos existentes na Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento do aluno com Deficiência Intelectual. Os resultados apontam que os professores trabalham de forma aleatória com estes recursos, sendo proposto uma formação continuada com professores do AEE e da sala regular para orientar o uso das tecnologias e favorecer a aprendizagem dos alunos.

A partir da análise da produção do conhecimento sobre AEE e SRM constatamos que os principais desafios descritos nas pesquisas se referem a infraestrutura e recursos, as questões curriculares, a distância ainda existente entre AEE e ensino regular e principalmente a formação de professor, uma demanda que emergiu na maioria dos trabalhos.

Esta revisão do estado da arte evidencia a preocupação em entender o funcionamento do AEE nas diversas regiões do Brasil, todos os trabalhos encontrados são descritivos, realizados a partir de entrevistas, análise documental, observação e outros instrumentos. E apontam requisitos que precisam ser aprimorados no contexto da prática.

Esta pesquisa tem como diferencial a articulação com o referencial teórico da Filosofia da Diferença e a proposta de problematização, não fazemos apenas uma descrição do serviço do AEE, propomos uma reflexão ancorada na produção das diferenças na dinâmica escolar. E

isto, não encontramos em nenhum dos trabalhos referentes ao conhecimento já produzido na área.

A seguir, apresentaremos os percursos metodológicos que embasaram a pesquisa.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesta seção vamos descrever a opção metodológica da nossa pesquisa, bem como, o local onde foi realizada, os instrumentos utilizados para a coleta de dados, os procedimentos éticos, os participantes que protagonizaram toda a discussão deste trabalho e a forma como os dados foram tratados e analisados.

Considerando os objetivos propostos esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso.

Bogdan e Biklen (1982) definem a investigação qualitativa com cinco características: 1) A fonte de dados é o ambiente natural e o pesquisador o instrumento principal. O contexto no qual os fatos ocorrem influenciam diretamente no comportamento das pessoas. 2) Descritiva. Examinar a cada detalhe, relacionando-o a compreensão do objeto de estudo. 3) Foco no processo e não nos resultados ou produtos; 4) Os dados são analisados de forma intuitiva. Parte-se de questões mais amplas, que serão afuniladas ao longo do estudo, tornando-se mais específicas; 5) Significado é visto com grande importância. Entender a perspectiva dos sujeitos participantes e como isto interfere na realidade.

Todas estas características da abordagem qualitativa são aplicáveis a pesquisas voltadas para o ambiente escolar. Em particular, neste estudo, que se propõe a olhar para um serviço que está inserido dentro do sistema escolar e envolve todas as pessoas que integram este sistema (equipe diretiva, professores, alunos, famílias...) com o objetivo de propiciar a inclusão da pessoa com deficiência. É uma realidade complexa, que poderá ser desvendada e compreendida somente observando o ambiente natural onde ocorre, descrevendo e entendendo o processo deste serviço como um todo na escola e analisando como as pessoas envolvidas atuam neste processo, a partir de suas perspectivas. Desta forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa.

Corroborar para esta escolha o que Oliveira (2008) aponta no seu artigo sobre pesquisa qualitativa:

Os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, devem construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas. Dessa forma, essa escolha teórica fica justificada quando pensamos nos “agentes interpretativos”, de Prus (apud MOREIRA, 2002), ou seja, as pessoas interpretam seu mundo, compartilhando o seu modo de ver com outros que, por sua vez, também interpretam (OLIVEIRA, 2008, p. 15)

De fato, o ambiente escolar funciona em torno das relações humanas, a relação professor e aluno é construída a partir da interpretação e perspectiva de mundo de cada um, e isto interfere nas ações e comportamentos destes protagonistas. Em se tratando da educação especial, a maneira como lidamos com a pessoa com deficiência, pode revelar a maneira como lidamos com as diferenças e em que medida a respeitamos ou a tratamos com preconceitos.

Dentro da abordagem qualitativa, há o estudo de caso. Bogdan e Biklen (1982) conceituam este tipo de estudo como algo que olha para um contexto, indivíduo ou realidade de forma bem detalhada, delimitando muito bem a área de trabalho, bem como a coleta de dados. Ludke e André (2018) reforçam o conceito da delimitação e destacam a singularidade, o estudo pode ser similar a outros, mas sempre traz algo de único, que é específico daquele contexto pesquisado.

Assim sendo, podemos encontrar vários estudos de casos sobre o funcionamento do AEE em escolas municipais ou estaduais, mas ele se torna único porque cada município ou estado do Brasil implementou e operacionalizou de acordo com as suas particularidades e para atender a demanda da sua realidade.

Cabe agora, esclarecermos sobre as características do estudo de caso, conforme Ludke e André (2018):

- 1) Os estudos de caso visam a descoberta;
- 2) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”;
- 3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informações;
- 5) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas;
- 6) Estudos de casos procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vistas presentes numa situação social;
- 7) Os relatos de estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 21-23).

A partir destas características observamos que a pesquisa vai sendo construída ao longo do seu desenvolvimento, ainda mais na escola que é um ambiente dinâmico, por isto, a descoberta, este tipo de estudo vai propiciar olharmos para elementos novos ao longo da investigação. Outra característica relevante é a análise do contexto, não é possível olhar uma realidade educacional, sem analisar a influência do todo nas ações de seus protagonistas, o que nos leva a entender a importância das várias fontes de informações, ouvir todos os envolvidos no processo, nos permite fazer o cruzamento e compreensão dos dados.

O esclarecimento das características deste tipo de pesquisa, justificam a nossa escolha, uma vez que para compreender o serviço do AEE em uma rede municipal específica é preciso mergulhar e compreender o contexto do sistema de ensino no qual ele está inserido e como cada função dentro da escola interage com ele, contribuindo ou não para que ele tenha efetividade. É necessária uma análise profunda e completa. “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008 p. 57-58).

2.1. Alterações de percurso: a inesperada pandemia

Esta pesquisa foi realizada durante a pandemia causada pelo Coronavírus, por isso, faz-se necessário esclarecer ao leitor as alterações que foram necessárias devido a esta situação vivenciada por todo o mundo. Com certeza este subitem não era comum nas teses, antes de 2020, e nos causa muita desolação falar sobre ele, devido as milhares de vidas perdidas em nosso país, os impactos que causou e ainda causa na educação brasileira e o desgoverno na condução de medidas para combater esta pandemia no Brasil.

O projeto inicial, inclusive aprovado pelo Comitê de Ética, indicava a realização de Grupo Focal com professores da educação especial, em outro momento com os professores do ensino regular que atuam nos anos iniciais (PI) e por fim, com os professores que atuam nos anos finais (PII-Especialistas) e que tinham em suas salas alunos com deficiência. Ou seja, seriam 3 grupos distintos.

No final do ano de 2019 já havíamos realizado o grupo focal com as professoras da Educação Especial. Os demais grupos estavam previstos para o 1º semestre de 2020, porém com a chegada da pandemia, o fechamento das escolas e a necessidade de distanciamento social não foi possível continuar com este instrumento de coleta de dados. Então, optamos em realizar entrevistas com professores PI e PII, de maneira remota, por meio da plataforma Google Meet. Para isto, o instrumento de coleta de dados foi ajustado. Aqui temos a primeira adequação do projeto.

A segunda alteração, também tendo em vista o distanciamento social, foram as entrevistas previstas para a equipe gestora. No início de 2020, conseguimos visitar uma escola para realizar pessoalmente a entrevista com a Diretora e Coordenadora Pedagógica, mas as demais tiveram que ser realizadas também de maneira remota.

Por fim a última alteração e a que acreditamos que deixará uma lacuna significativa neste trabalho foi a impossibilidade de entrevistar os alunos com deficiência entre 11 e 14 anos de idade matriculados no ensino fundamental II (6º a 9º ano) nas unidades escolares.

2.2. Procedimentos Éticos

O projeto inicial foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), localizada no Campus de Araraquara, por meio da Plataforma Brasil. Em 27 de Setembro de 2019, recebemos o parecer de aprovação sob o número 3.605.109.

Paralelamente foi encaminhado um ofício à Secretária de Educação do município solicitando autorização para a coleta de dados. Em 07 de Outubro de 2019, tivemos o deferimento da solicitação com a orientação de entrar em contato previamente com as Diretoras das unidades escolares para o agendamento da coleta de dados.

Todos os participantes receberam previamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), de acordo com aos Apêndices A, B e C. Os que participaram da coleta de dados no modo remoto, receberam o TCLE através do Formulário do Google e deram o aceite online antes da entrevista, recebendo por e-mail uma cópia do documento.

O sigilo da identidade dos participantes, bem como o nome das escolas e do município é preservado neste trabalho, para tanto utilizaremos sempre nomes fictícios.

2.3. Local

A pesquisa foi realizada em uma rede municipal localizada no interior do Estado de São Paulo, região Sudeste. A cidade selecionada fica a 270 quilômetros da capital estadual e sua população segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) de 2020 era de 238 339 habitantes.

O motivo da escolha deve-se ao fato da pesquisadora já ter tido contato com a rede durante sua pesquisa de mestrado, voltada para a análise da educação especial nas escolas do campo e também por atuar nela como Professora de educação especial.

A partir do Plano Municipal de Educação (2015-2025) e em consulta ao site oficial desta prefeitura (agosto/2021) obtivemos alguns dados sobre o atendimento educacional oferecido por esta rede municipal. A educação infantil possui 43 centros de Educação e Recreação, destas 40 ficam na zona urbana e três em zona rural.

A respeito do Ensino Fundamental, são 14 unidades de ensino, sendo 11 localizadas na zona urbana e três em zona rural. Acrescenta-se a estas unidades, uma específica para Educação de Jovens e Adultos.

Há também o Programa de Educação Integral que amplia a jornada dos alunos no contraturno, oferecendo atividades curriculares no formato de oficinas. É destinado a crianças e adolescentes de seis a 14 anos. Ao todo são 12 unidades, sendo nove na zona urbana e três no campo.

Nota-se que esta rede possui a Educação do Campo, com três escolas, que atendem da educação infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, além de estarem inseridas no programa de Educação Integral. Duas destas escolas estão localizadas em Assentamentos Rurais e uma em um Distrito que atende alunos de chácaras e sítios.

A educação especial possui uma Gerente e equipe, locada na Secretaria da Educação, composta por psicólogo, fonoaudiólogo e pedagogos, os quais atuam na identificação, orientação e acompanhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, toda unidade de ensino fundamental oferta o atendimento educacional especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais no contraturno, possuindo um ou mais professor especializado. Para o atendimento dos alunos com deficiência da Educação Infantil, o município conta com um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE).

Nesta cidade existe duas escolas filantrópicas, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE) e a Associação de Atendimento Educacional Especializado (AAEE), para atendimento exclusivo a pessoas com deficiência.

O ensino médio é exclusivamente responsabilidade do sistema Estadual.

2.4. Participantes

Todos os participantes atuam em escolas de Ensino Fundamental, ao todo tivemos 29 protagonistas para este trabalho, sendo:

Tabela 04 - Quantidade de Participantes x Função

Função	Quantidade
Professores da Educação especial	05
Professores Ens. Fundamental – Anos Iniciais	04
Professores Ens. Fundamental – Anos Finais	05
Diretores	04
Coordenadores Pedagógicos	06
Assistente Pedagógico Educacional	05
TOTAL	29

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as funções, exceto a dos Professores do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, conseguimos a participação de um profissional que atua em escolas do campo, que permitirá um panorama mais amplo da realidade deste município.

O Assistente Pedagógico Educacional é específico desta rede de ensino e sua função na unidade escolar refere-se a interface escola e família, promovendo os encaminhamentos necessários aos demais órgãos (saúde, assistência social e quando necessário, conselho tutelar).

Tendo em vista o objetivo de aprofundar o olhar sobre o serviço da educação especial em toda a rede municipal, das 14 escolas de ensino fundamental, conseguimos participantes em 12 delas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 02 - Escolas da rede x Quantidade de Participantes

Descrição	Localização	Quantidade de Participantes
Escola 01	Urbana	03
Escola 02	Urbana	02
Escola 03	Urbana	02
Escola 04	Urbana	03
Escola 05	Urbana	03
Escola 06	Urbana	01
Escola 07	Urbana	03
Escola 08	Urbana	02
Escola 09	Urbana	02
Escola 10	Urbana	0
Escola 11	Urbana	0
Escola 12	Campo	03
Escola 13	Campo	02
Escola 14	Campo	02

Fonte: Elaboração própria.

A escola 10 não foi convidada para a pesquisa, porque é a unidade em que a pesquisadora trabalha como Professora de Educação Especial, fato que poderia contaminar os

dados no momento da entrevista, tendo em vista que está inserida na equipe e isto poderia também causar constrangimentos aos participantes.

A escola 11 não manifestou interesse na pesquisa.

Uma das participantes, na função de Assistente Pedagógico Educacional atua na Secretaria de Educação coordenando e dando suporte nas escolas, por isto não foi contabilizada neste quadro.

2.5. Instrumentos de coleta de Dados

O primeiro instrumento de coleta de dados foi o grupo focal. Gatti (2005) considera uma boa escolha para pesquisas em ciências sociais e humanas e justifica:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajuda na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros. (GATTI, 2005, p.11)

Os participantes devem possuir características em comum e vivências sobre o tema estudado para agregar conhecimento sobre a questão pesquisada. A característica comum para compor o grupo desta pesquisa foi relativa ao tipo de trabalho: ser Professor de educação especial e atuar em Sala de Recursos Multifuncional da mesma rede de ensino.

Foi elaborado um roteiro prévio (Apêndice D) para a condução do grupo, o qual tem como característica principal a flexibilidade, podendo ser ajustado no decorrer do processo com os participantes. Cabe ressaltar também, que o pesquisador teve ciência de que na condução do grupo não era permitido colocar suas opiniões pessoais, apenas fazer a moderação para que todos os participantes colocassem o seu ponto de vista sobre as questões que emergiam no momento.

O segundo instrumento foi a entrevista semi-estruturada. Triviños (1987, p. 146) a define como “aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de

interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante”. O roteiro de entrevistas está nos Apêndices: E, F, G e H.

O terceiro e último instrumento foi o Questionário com questões fechadas e abertas, utilizado para caracterizar os participantes em relação a função, idade, formação acadêmica e atuação profissional. Consultar no Apêndice I e J.

Todos os instrumentos descritos acima foram elaborados pela pesquisadora, discutidos e aprimorados nas reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI).

O quadro abaixo, resume os instrumentos aplicados a cada participante do estudo.

Quadro 03 - Relação de participantes e instrumentos

Participante	Instrumento
Professores da Educação especial	Questionário e Grupo Focal
Professores Ens. Fundamental – Anos Iniciais	Questionário e Entrevista
Professores Ens. Fundamental – Anos Finais	Questionário e Entrevista
Diretores	Questionário e Entrevista
Coordenadores Pedagógicos	Questionário e Entrevista
Assistente Pedagógico Educacional	Questionário e Entrevista

Fonte: Elaboração própria.

2.6. Aplicação dos instrumentos de Coleta de Dados

Para o grupo focal, foi agendada com a Gerente de educação especial uma data para apresentação do projeto as professoras de educação especial da rede para levantar as interessadas em participar da pesquisa. A apresentação ocorreu em uma das reuniões mensais de formação, foi disponibilizada uma hora para a apresentação do projeto. Após identificação das interessadas, foi agendada uma data e horário comum a todas para desenvolvimento do grupo focal. Ele aconteceu em apenas um dia com duração de 4 horas. Foi escolhida a data para os participantes realizarem tudo no mesmo dia, tendo em vista a dificuldade de conciliar o horário de todas. A coleta de dados com este grupo foi em Dezembro/2019.

Para as entrevistas, foi encaminhado um e-mail para todas as unidades escolares explicando sobre a pesquisa no início de Fevereiro/2020. Apenas uma unidade retornou manifestando interesse. Nesta foi agendada e a entrevista ocorreu de modo presencial.

No período de Março a Agosto/2020, com o início da pandemia de Coronavírus, esta pesquisa também teve impactos. Foi necessário recorrer ao Comitê de Ética para verificar a

possibilidade de realizar a entrevista e o aceite do TCLE de forma remota. Após solucionada estas questões, o desafio era encontrar os participantes, as unidades não retornavam os e-mails ou retornavam dizendo que não tinham interesse na pesquisa. Deve-se considerar que as escolas estavam em processo de adaptação do ensino remoto, também tentando dar uma resposta a situação imposta pela pandemia.

A pesquisadora realizou contato com as participantes do grupo focal e elas começaram a indicar profissionais que pudessem participar da pesquisa, atendendo a todos os critérios. O contato foi realizado pelo WhatsApp e os que se interessavam em responder a pesquisa, recebiam o questionário de caracterização e TCLE por e-mail e após a resposta era agendada a entrevista pelo Google Meet. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento do participante. Muitas destas indicações foram sugerindo outras pessoas conhecidas da rede para integrar o estudo e desta forma, foi possível realizar as entrevistas no período de setembro a outubro/2020.

2.7. Tratamento dos Dados

Os dados dos questionários foram tabulados e inseridos em planilhas para caracterizar todos os participantes.

Os dados do grupo focal e das entrevistas foram transcritos na íntegra pela pesquisadora.

2.8. Outras fontes de evidências

É fato que procurar evidências de um mesmo fenômeno contribui para o entendimento com profundidade. Compreendemos isto após a leitura de vários autores que se debruçam sobre estudos de casos. Por isto, optamos pela triangulação na coleta de dados, uma vez que a compreensão do serviço AEE está ligada a um contexto mais amplo, envolvendo políticas públicas municipais e o sujeito que protagoniza e realiza as políticas da maneira como encara o processo e com os recursos disponíveis.

Trivinões (1987) afirma que a técnica de triangulação envolve (1) Processos e produtos centrados no sujeito; (2) Elementos produzidos pelo meio do sujeito e (3) Processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro organismo social do sujeito.

Azevedo et al (2013) discorre que a triangulação permite ao pesquisador olhar para a sua questão de pesquisa, considerando várias fontes de informações e isto colabora significativamente para a resposta do fenômeno estudado.

Yin (2001) corrobora quando cita a coleta de várias fontes de informações na triangulação, formando linhas convergentes ao mesmo fato para obter evidências eficazes.

Dada esta importância de várias fontes de evidências, acrescentamos aos dados de entrevistas e grupos focais que são centrados nos sujeitos, os documentos existentes no município, produzidos pelo meio, que consistem no Plano Municipal de Educação e no PPP (Projeto Político Pedagógico). Este último conseguimos ter acesso somente de quatro unidades escolares.

2.9. Análise de Dados

Optamos pela Análise Temática de Braun e Clarke (2006) para realizar o exame dos dados coletados no grupo focal e nas entrevistas.

Esta metodologia de análise foi inicialmente utilizada em pesquisas da área da saúde no contexto da Psicologia e pode ser aplicada também a pesquisas da área educacional “considerando o seu caráter flexível e sua aparente independência a um referencial teórico definido” (Mackedanz e Rosa, 2021 p. 5). A nossa escolha justifica-se pelo fato de quisermos identificar como os discursos dos protagonistas operam a proposta do AEE, olhando para a realidade e/ou para o que está por trás dela. Braun e Clarke (2006) apud Mackedanz; Rosa (2021 p.11), descrevem a análise temática:

método essencialista ou realista, que relata experiências, significados e a realidade dos participantes, ou pode ser um método construtivista, que examina as maneiras como eventos, realidades, significados, experiências e assim por diante são feitos de uma série de discursos que operam dentro da sociedade. Também pode ser um método ‘contextualista’, localizado entre os dois polos do essencialismo e construtivismo (...). Portanto, a análise temática pode ser um método que funciona tanto para refletir a realidade, como para desfazer ou desvendar a superfície da ‘realidade’. No entanto, é importante que a posição teórica de uma análise temática seja clara, já que esta é muitas vezes não mencionada (e é, então, normalmente, de caráter realista)

Corrobora para esta descrição Souza (2019) quando coloca que é um método para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) nos dados qualitativos. A partir dela é possível fazer a organização dos dados, com uma análise interpretativa para refletir a realidade investigada, neste caso, o serviço do AEE.

Mackedanz e Rosa (2021) descrevem as seis fases propostas para análise temática. São elas: 1) Familiarização com os dados, que consiste na leitura e releitura dos dados para identificar os padrões; 2) Geração dos códigos iniciais; 3) Busca por temas, de posse dos agrupamentos, o pesquisador formará os temas principais e os subtemas; 4) Revisão dos temas; 5) Definição e denominação dos temas e 6) Produção do relatório.

Percorremos as fases descritas acima em nossa análise de dados. Após a transcrição na íntegra das entrevistas de todos os participantes e do grupo focal com as professoras de Educação Especial, foi realizada a leitura e releitura exploratória deste material.

Cabe ressaltar que o roteiro do grupo focal (Apêndice D) já possui uma divisão por temas, realizada somente para organizar a condução do mesmo. Estes temas foram criados a partir da experiência da pesquisadora sobre esta realidade e com vistas a responder os objetivos de pesquisa postos.

Dando sequência as fases da análise temática, identificamos no processo de leitura assuntos que fossem de interesse da pesquisa e que pudessem agregar para a compreensão da realidade do AEE, perpassando os dados de todos os participantes. Para facilitar a identificação de padrões, elaboramos o quadro 04:

Quadro 04 - Mapeamento de padrões de assuntos relevantes para a pesquisa

Assuntos de interesse para a pesquisa	Participantes					
	Prof. Educação Especial	Prof. Anos Iniciais	Prof. Anos Finais	Coordenadores	Diretores	Assistente Educacional Pedagógico
1. Comunicação entre Professores	X	X	X	X	X	X
2. Adaptação do currículo	X	X	X	X		X
3. Adaptação da avaliação	X	X	X	X		X
4. Avaliação oral	X	X	X			
5. Avaliações Externas	X			X	X	
6. Habilidade para dar conta de todos os alunos		X	X			
7. Diagnóstico do Aluno	X	X	X			
8. Materiais e recursos	X	X	X	X	X	
9. Administração do tempo		X	X			
10. Excesso de alunos na sala		X	X			
11. Encaminhamento Alunos AEE	X					
12. Laudo Médico	X					
13. Contato com a família	X					X
14. Intervenção e Avaliação no AEE	X					

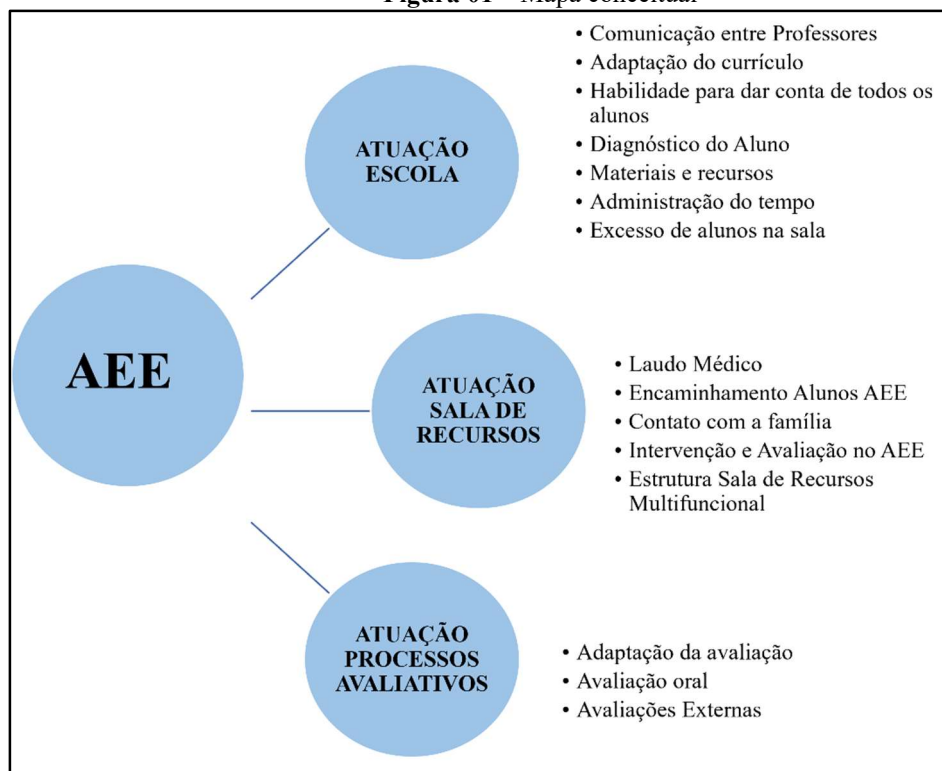
15.	Estrutura Multifuncional	Sala de Recursos	X				X	
-----	--------------------------	------------------	---	--	--	--	---	--

Fonte: Elaboração Própria

Todos os assuntos listados no quadro 04, são relevantes para nossa pesquisa. É possível analisar que alguns assuntos são específicos de alguns grupos de participantes, como é o caso do assunto 11 até 15 que está relacionado diretamente a atuação em Sala de Recursos, assim sendo foi identificado na leitura do grupo focal com as professoras de Educação Especial e complementado com informações das entrevistas com os gestores, no tópico de estrutura, tendo em vista que a gestão que organiza e provê os recursos. Mesmo assim, consideramos um padrão restrito a este grupo.

Seguindo para a fase três, elaboramos um mapa conceitual, conforme Figura 01, para organizar os assuntos identificadas no quadro em temas, considerando os padrões encontrados em cada grupo de participantes ou que envolvessem todos os grupos:

Figura 01 – Mapa conceitual



Fonte: Elaboração Própria

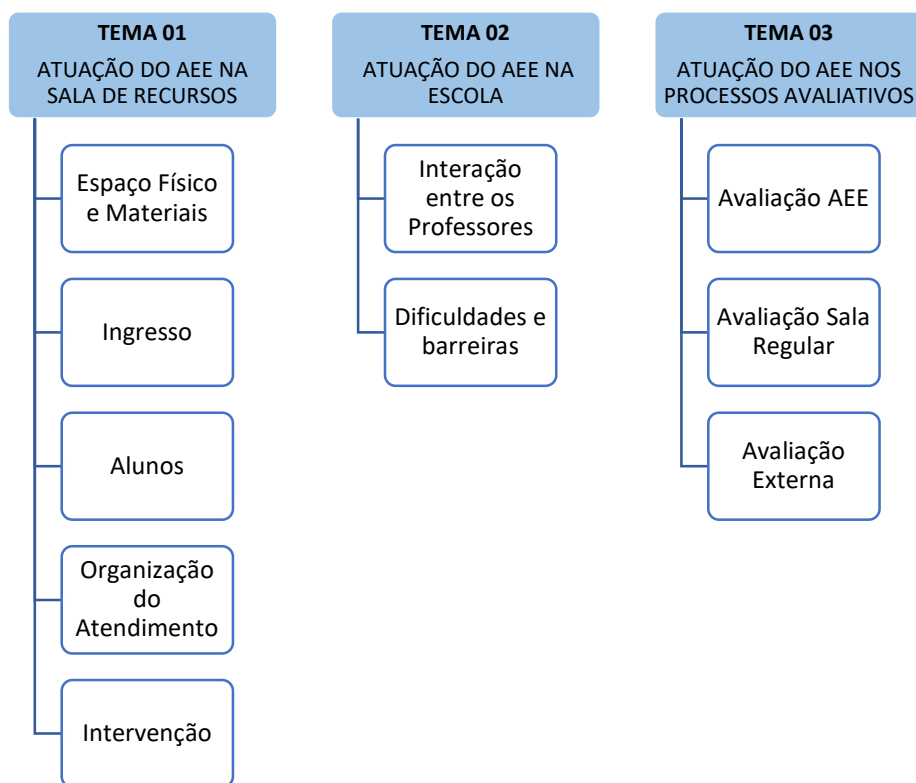
A partir do mapa conceitual conseguimos encontrar possíveis temas. Souza (2019 p. 54) afirma que “um tema capta algo relevante sobre os dados em relação à pergunta de pesquisa.

Ademais o tema representa certo nível de significado padronizado identificado no banco de dados”

Clarke 2017, apud Souza (2019) descreve um tipo de tema gerado com a análise temática, o *storybook theme* (livro de histórias) que consiste numa interpretação profunda dos dados, com um tratamento interpretativo, o qual se identifica com os temas que descrevermos a seguir em nosso estudo.

Feita a revisão, constatamos que estes seriam os temas abrangentes da nossa análise que serão apresentados no formato de eixos temáticos, incluindo os seguintes subtemas:

Figura 02 – Temas e Subtemas



Fonte: Elaboração Própria

Na sequência, vamos apresentar a problematização sobre a documentação político-normativa do AEE.

3. DOCUMENTAÇÃO POLÍTICO-NORMATIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UMA PROPOSTA GENERALISTA.

Esta seção do trabalho se propõe a responder o primeiro objetivo específico: Elucidar na trajetória política da educação inclusiva, os discursos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado como uma prática generalista e como eles dialogam com os documentos do município pesquisado.

Para tanto, optamos em buscar nos documentos político-normativos da educação especial, o que é descrito sobre este serviço em análise. Previamente, cabe esclarecer ao leitor que o propósito aqui não é resgatar o histórico cronológico da legislação, mas identificar o tipo de inclusão a que se propõe os discursos legais quando descrevem e definem a atuação do AEE.

Sabemos da importância de documentos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990) (UNICEF, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) elaborada na Conferência Mundial em educação especial organizada pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), realizada em Salamanca no ano de 1994 e a Convenção sobre o Direito das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006, aprovada por meio do Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008c), esta última promovendo alterações na concepção de deficiência do modelo clínico para o modelo social. De fato, são documentos que influenciaram a transformação dos sistemas escolares, porém optamos em não destrinchar o conteúdo deles neste trabalho, tendo em vista que o nosso foco é o serviço do AEE.

Assim, o nosso ponto de partida será a Constituição Federal de 1988, que apresenta pela primeira vez no seu artigo 208 inciso 3, o termo Atendimento Educacional Especializado, como dever do Estado às pessoas com deficiência, sendo ofertado preferencialmente na rede regular de ensino. Anteriormente, a referência na legislação sobre a forma de escolarização destas pessoas era sempre atrelada a educação especial que se materializava nas escolas e classes especiais sem vínculo com o ensino regular.

O aparecimento da denominação AEE na Constituição Federal de 1988 foi um marco para se pensar a escolarização das pessoas com deficiência nas escolas regulares, porém era preciso compreender melhor o significado desta nomenclatura AEE e o que foi conferido a ela nos documentos legais posteriores, bem como o que há de influência na configuração atual deste serviço considerando os discursos produzidos sobre ele.

Mendes e Malheiro (2012) analisam os múltiplos sentidos do AEE produzidos na documentação federal. O primeiro com a acepção de antônimo trazido pela Constituição Federal de 1988, o AEE era algo que a educação especial não era, tendo em vista a preferência para a escolarização nas escolas regulares, com o acréscimo de algo mais para equiparar as oportunidades de acesso, no caso o AEE. O segundo sentido, é o de sinônimo, porque a Lei n. 9.394/96 LDB redefine o termo educação especial como modalidade de ensino preferencialmente na rede regular, assegurando serviço de apoio especializado para atender os alunos com deficiência. “[...] os termos educação especial, atendimento educacional especializado e serviços de apoio especializado aparecem como sinônimos” (MENDES; MALHEIRO, 2012, p.353).

A Resolução 2/2001 que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica reforça que a educação especial é uma modalidade da educação escolar. A respeito disto, Mendes e Malheiro (2012) comentam:

O entendimento geral era o de que a “educação especial” não deveria se constituir mais exclusivamente como um sistema paralelo, logo o sentido era o de que este termo englobava todo tipo de atendimento escolar para alunos com necessidades educacionais especiais, independente do local, se em classe comum, classe de recurso, classe ou escola especial. O que definia a educação especial, incluindo nesta o AEE, seria, portanto a clientela. (MENDES, MALHEIRO, 2012, P. 354)

Nota-se uma tentativa de englobar à educação especial a educação regular, que historicamente ficou segregada, neste momento o AEE era o mesmo que educação especial.

E por último, o AEE tem sentido de serviço de apoio aos estudantes matriculados na escola regular, trazendo a ideia de complementar ou suplementar os serviços oferecidos para este aluno na sala regular. Este discurso foi amplamente utilizado nos documentos político-normativos, os quais analisaremos a seguir.

Iniciando o diálogo com os documentos municipais, temos a Lei n. 7863 de 25 de janeiro de 2013 que dispõe sobre a instituição do Sistema Municipal de Ensino e cita a Educação Especial no artigo 1º, no item II, como modalidade de ensino:

Educação Especial compreende o Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que apresentam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através do ensino itinerante e da sala de recursos multifuncional. (MUNICÍPIO, 2013, *on-line*)

Percebemos neste dispositivo legal, a existência do sentido de sinônimo de Educação Especial e AEE, porque ele se limita a descrever a educação especial como o serviço realizado por meio do ensino itinerante e da sala de recursos. Não há nenhuma outra descrição para esta modalidade de ensino, assim subentende-se que está restrita ao que é descrito como AEE.

Outro documento municipal foi o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025, aprovado pela Lei n. 8479 de 17 de junho de 2015 que descreve o atendimento de educação especial/inclusiva será para os alunos de 4 a 17 anos, seguindo os pressupostos da Política Nacional de educação especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a). Cita que na rede pública de ensino regular é ofertado o AEE em salas de recursos, multifuncional, no turno contrário, incluindo as escolas do campo.

Encontramos somente estas duas legislações municipais que fazem referência a educação especial. Consultamos o Projeto Político Pedagógico de algumas unidades escolares e pouco foi citado sobre a educação especial, comentaremos sobre eles no decorrer deste capítulo. Inferimos que a ausência de outros documentos seja porque já se assumiu seguir os pressupostos da documentação federal, a qual iremos seguir em nossa análise.

A Política Nacional de educação especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008a) coloca a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, deixando de atuar isoladamente em classes especiais, para funcionar como serviço de Atendimento Educacional Especializado o objetivo dela é complementar ou suplementar a educação para as pessoas PAEE no ensino regular. Outra característica é que ela é transversal, ou seja, perpassa todos os níveis da educação desde o ensino infantil, fundamental, médio e superior. Ela se efetiva através do serviço do AEE, que tem como função:

... identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, *on-line*)

É muito importante frisar que este serviço deve estar vinculado a todas as ações pedagógicas do ensino regular, oferecendo suporte e orientação para que o aluno PAEE consiga participar do que é proposto para todos os demais alunos, desde a aprendizagem dos conteúdos e habilidades curriculares até as situações de convívio e interação social oportunizadas no ambiente escolar.

Este serviço de apoio a educação básica e superior é colocado como oferta obrigatória nas redes de ensino, isto garante a pessoa PAEE, através dos documentos político-normativos, além do direito da matrícula, um serviço (quando bem implementado) que olhe para as suas necessidades e aponte caminhos que facilitem o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, considerando a possibilidade da continuidade da escolarização em níveis mais elevados.

A quem se destina o serviço do AEE? A Política de 2008 esclarece quem são os sujeitos público-alvo da educação especial:

considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008a, *on-line*)

A clareza e entendimento de quem são os sujeitos deste serviço nos permite focar na análise da aprendizagem dos mesmos e perceber que a educação especial não é redentora para os demais problemas que a escola enfrenta com alunos com dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem, problemas sociais e emocionais, problemas de alfabetização, entre outros.

Outro documento legal que caracteriza o AEE é o Decreto 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), o qual foi revogado em 2011, após ser aprovado o Decreto n 7.611 em 17 de novembro de 2011. Garcia (2013) afirma que este decreto trouxe a substituição discursiva do termo educação especial para atendimento educacional especializado, focando na complementaridade e suplementaridade. No decreto n 7.611/2011 encontramos a garantia de apoio técnico e financeiro aos Estados e municípios na sua implantação, além da importância deste serviço compor a proposta pedagógica das escolas para promover recursos pedagógicos e de acessibilidade e, assim, define os seus objetivos:

Art.3º São objetivos do atendimento educacional Especializado:
 I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular;
 II – garantir a transversalidade da educação especial no ensino regular;
 III – fomentar o desenvolvimento dos recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem.
 IV – assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2011, *on-line*).

Nota-se a complexidade e amplitude nos objetivos deste serviço, uma responsabilidade significativa que envolve não somente quem está atuando no AEE, mas todo o sistema de ensino. Exemplificando, dentro do objetivo de desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, é possível indicar o uso da escrita Braille para um deficiente visual, que precisará de uma reglete e/ou máquina Braille e uma impressora em Braille, o sistema de ensino precisará se organizar com verbas para aquisição destes recursos para a escola, caso não tenha. Identificamos nesta legislação o que é previsto para ser feito, mas não o como será executado na prática.

Queremos destacar também neste decreto as ações que ele coloca para o Ministério da Educação no tocante as ações necessárias para a oferta do AEE:

- I – aprimoramento do atendimento educacional já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais.
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, *on-line*)

Buscando respostas de como tudo isto será operacionalizado, principalmente no tocante a implantação das Salas de Recursos, localizamos a Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009 que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação especial (BRASIL, 2009).

Esta resolução, além de reforçar quem é o público-alvo a ser atendido pelo AEE, traz a questão da dupla matrícula do PAAE (orientação já apresentada no Decreto n. 6.571/2008) que deve ser realizada no ensino fundamental e no AEE, o qual pode acontecer em Sala de Recursos Multifuncionais ou em centros de atendimentos da rede pública ou de instituições e/ou associações sem fins lucrativos. Desta forma, o AEE acontece no turno inverso da escolarização e em relação a financiamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB) serão computadas duas matrículas, sempre condicionada a matrícula no ensino regular.

No artigo 9º é comentado sobre o Plano do AEE que é de responsabilidade dos professores que atuam nas Salas de Recursos, porém para elaboração deste plano é preciso ter

articulação e participação dos professores da sala regular, das famílias e dos serviços de saúde e assistência social.

Outro ponto importante para se destacar nesta resolução é o que a escola deve prever no seu projeto político pedagógico para ofertar o AEE, descrito em seu artigo 10:

- I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, 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 da docência do AEE;
- VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem 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 e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (BRASIL, 2009, *on-line*)

Foi possível ter acesso ao Projeto Político Pedagógico de quatro unidades escolares dentro da rede municipal estudada, eles se referiam ao triênio 2019/2021. Observamos que eles não possuem uma estrutura padrão, nem dados atualizados, apresentando poucas informações sobre a oferta do AEE.

O primeiro PPP (escola 01) cita a educação especial como modalidade de ensino da sua unidade e faz uma breve descrição da localização da Sala de recursos na escola e os materiais existentes e contabiliza a professora de educação especial no quadro de funcionários.

O segundo PPP analisado (escola 07) apresenta a educação especial da mesma forma da Lei Municipal Lei n. 7863, indicando o AEE. Detalha o público alvo deste serviço. Faz referência a Nota Técnica nº 04/2014 / MEC / SECADI / DPEE, que dispensa laudo médico para frequentar o AEE e descreve atribuições do professor do AEE conforme está descrito nos documentos federais.

O terceiro (escola 12) e o quarto (escola 14) descrevem o AEE, seu público-alvo, a forma de encaminhamento para triagem da Educação Especial e no item de gestão traz a reivindicação da ampliação da jornada de trabalho da professora do AEE. Estas escolas têm em comum serem localizadas no campo.

A sala de recursos nem foi citada e descrita em três documentos analisados, todas as descrições sobre AEE, público-alvo, plano do AEE são oriundos da legislação federal. Há uma lacuna e um silêncio sobre o serviço do AEE nos documentos municipais.

Voltando para a análise da Resolução nº 4/2009 e já concluindo, no seu artigo 12, ela aponta “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para educação especial” (BRASIL, 2009, *on-line*), porém não é determinado o tipo de curso específico (graduação, especialização...) e nem a carga horária mínima para esta formação.

Sabemos que dentro da educação especial temos várias especializações, seja para a área de tecnologia assistiva, surdez, cegueira e transtorno do espectro autista. Um profissional dificilmente terá formação para contemplar todos os tipos de deficiência que a documentação político-normativa indica para atendimento na Sala de Recursos Multifuncional. Nota-se, assim, uma lacuna de formação neste profissional e uma generalização imposta para a sua prática.

Ainda falando da atuação deste profissional, o artigo 13 apresenta suas atribuições no AEE:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009, *on-line*)

Nota-se mais uma vez uma abordagem genérica na descrição da atuação do profissional da Sala de Recursos. Vamos problematizar, pensando que o professor do AEE tenha matriculado em sua Sala de Recursos um aluno com deficiência intelectual, um cego, um surdo e um aluno com Altas/Habilidades Superdotação, vai ser muito difícil ele cumprir o item I que

trata de produzir recursos pedagógicos, estratégias de acessibilidade de acordo com a necessidade específica de cada um, porque é uma demanda muito variada, sem contar que precisa cumprir os demais itens de orientação a família e aos professores da sala regular.

A Resolução nº 2 de 2001 (BRASIL, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a educação especial na Educação Básica, detalha no seu artigo 18 as competências necessárias para o professor especializado em educação especial:

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

§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

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

Ainda sobre a atribuição do professor do AEE, encontramos a Nota Técnica nº 09 de 2010 (BRASIL, 2010a) que fornece orientações para a organização de centros de Atendimento Educacional Especializado, nele encontramos seis atribuições do professor especializado:

1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; e o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.

2. Implementar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e demais ambientes da escola.

3. Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que este vivencia no ensino comum, a partir dos objetivos e atividades propostas no currículo.

4. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares.

5. Orientar os professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação.

6. Desenvolver atividades do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos, tais como: ensino da Língua Brasileira de Sinais –Libras; ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos com deficiência auditiva ou surdez; ensino da Informática acessível; ensino do sistema Braille; ensino

do uso do soroban; ensino das técnicas para a orientação e mobilidade; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa - CAA; ensino do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva - TA; atividades de vida autônoma e social; atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores (BRASIL, 2010a, *on-line*).

As atribuições estão mais detalhadas do que na Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009) e reforça a dificuldade que este profissional terá em realizar tudo o que está descrito, seja pela sua formação, seja pelo tempo.

A implantação da Sala de Recursos deu-se com a divulgação do Edital nº 01 de 26 de Abril em 2007 do “Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007), no qual o MEC através da Secretaria de educação especial selecionava projetos de municípios e estados para distribuir equipamentos e materiais didáticos para implementar salas de recursos para melhorar o atendimento aos alunos PAAE incluídos na classe comum. No documento consta o oferecimento de 400 salas (Tipo 1) e 100 salas (Tipo 2), a qual engloba materiais específicos para Deficiência Visual.

No anexo deste edital é detalhado os recursos fornecidos para cada tipo de sala. A tipo I receberá computadores, scanner, impressora a laser, TV com legenda, DVD, fone de ouvido, conjunto de jogos pedagógicos e brinquedos, teclado e mouse adaptado, conjunto de mesas e cadeiras, mobiliário para computador, armário e quadro melamínico. A sala Tipo 2, além de todos estes itens receberá os materiais específicos para deficiência visual: impressora e máquina de escrever Braille, Calculadora Sonora, conjunto de lupas, reglete de mesa, soroban, guia de assinatura, bengala dobrável, globo terrestre adaptado, caderno com pauta ampliada, kit de desenho geométrico, prancha para leitura e papel gramatura 120g.

Ainda sobre a sala de recursos, cabe aqui uma reflexão sobre a terminologia que é utilizada, multifuncional. Inicialmente pensamos neste termo por ser um espaço físico que atende a várias especificidades. Baptista (2011) amplia nosso entendimento quando explica que este termo sugere uma pluralidade de ações:

Multifuncional porque pode favorecer ou instituir uma pluralidade de ações que variam desde o atendimento direto ao aluno, ou a grupos de alunos, até uma ação em rede. Refiro-me ao acompanhamento de processos que ocorrem nas salas de aula comum, na organização de espaços transversais às turmas, em projetos específicos, na assessoria a colegas docentes, em contatos com familiares ou outros profissionais que têm trabalhado com os alunos. Para fazermos essa leitura da dimensão multifuncional, devemos deslocar nosso olhar da sala de recursos como um espaço físico e vislumbrá-lo como um espaço institucional necessariamente respaldado em um profissional que o representa: o educador especializado. (BAPTISTA, 2011, p. 71)

De fato, esta é uma definição mais ampla que condiz com a realidade do trabalho do professor na prática e com o que é atribuído ao profissional responsável por esta sala. Na verdade, o professor do AEE neste contexto que é multifuncional.

Garcia (2013) também discute:

A ideia de multifuncionalidade da sala de recursos é transferida para o professor, que deve ter, segundo a proposição oficial, uma formação eclética, sobre a qual podemos indagar: tal formação tem a marca da pluralidade ou implica uma reflexão insuficiente capturada pela centralidade na prática? (GARCIA, 2013, p. 116)

De fato, o adjetivo “multifuncional” é uma característica do professor que atua no serviço especializado da educação especial, devido aos diferentes tipos de deficiência, níveis de escolaridade e faixa etária que tem que atender. E além do conteúdo específico da área de educação especial, precisa ser polivalente e ter conhecimento mínimo dos componentes curriculares de todas as áreas do ensino fundamental/ensino médio, porque necessita fazer a adaptação para o aluno PAEE e falta tempo de planejamento para estar com o professor da sala regular de cada disciplina do currículo. Mendes e Malheiro (2012, p. 363) afirma que professores da educação especial possuem uma demanda alta e sugere que “o termo multifuncional adotado pela política não seria um adjetivo atribuído mais ao professor do que ao tipo de classe!”

Outro documento que analisamos foi o fascículo I da Coleção A educação especial na Perspectiva da Inclusão Escolar de 2010 que trata sobre a escola comum inclusiva, na qual é reforçado a questão das ações inclusivas estarem vinculadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, como colocam Ropoli et al. (2010, p. 10) “as mudanças necessárias não acontecem por acaso e nem por Decreto, mas fazem parte da vontade política do coletivo da escola, explicitados no seu Projeto Político Pedagógico e vividas a partir de uma gestão de escola democrática”. Ou seja, precisa do envolvimento de todos os protagonistas da escola para torná-la de fato inclusiva.

Na parte dois deste documento encontramos informações sobre o AEE, o público alvo que já citamos, a matrícula estar condicionada a matrícula no ensino regular, a importância dos conselhos de educação para o funcionamento e organização do AEE, cuidando para que a sua atuação esteja dentro do que é determinado pela documentos político-normativos. E reforça o motivo para que este atendimento ocorra dentro da escola comum:

O motivo principal de o AEE ser realizado na própria escola do aluno está na possibilidade de que suas necessidades educacionais específicas possam ser atendidas

e discutidas no dia a dia escolar e com todos os que atuam no ensino regular e/ou na educação especial, aproximando esses alunos dos ambientes de formação comum a todos. Para os pais, quando o AEE ocorre nessas circunstâncias, propicia-lhes viver uma experiência inclusiva de desenvolvimento e de escolarização de seus filhos, sem ter de recorrer a atendimentos exteriores à escola (ROPOLI et al., 2010, p.18)

Esta proximidade física realmente colabora para que haja uma articulação entre ensino regular e AEE no atendimento as demandas do aluno com deficiência, trazendo a ideia de que todos são responsáveis por este aluno e precisam trabalhar em conjunto. A educação especial é colocada como parceria e não mais como substitutiva, buscando um trabalho de colaboração com os professores do ensino regular.

As frentes de trabalho de cada professor são distintas. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminam as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. As funções do professor de Educação especial são abertas à articulação com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns, tendo em vista o benefício dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino. (ROPOLI et al., 2010, p.19)

Como salientado por Ropoli et al. (2010), estamos aqui diante de mais uma evidência que os dispositivos legais são genéricos no tocante a função do Professor de Educação Especial, principalmente da descrição de eliminar barreiras que impedem ou limitam a participação do aluno. Olhando para as deficiências que estão no público alvo é possível eliminar barreiras, quando a mesma é a comunicação e a língua, como é o caso do surdo, a indicação do intérprete de Libras elimina barreiras para a participação. O mesmo acontece com o cego, quando usamos áudio descrição, braile, soroban, eliminamos barreiras de acesso ao material didático. A tecnologia assistiva também auxilia quando a limitação é motora. Agora quando temos a deficiência intelectual, algumas barreiras são difíceis de serem eliminadas, devido ao déficit cognitivo deste público e associado a isto há as barreiras atitudinais, que se sobressaem no caso da Deficiência Intelectual. Amaral (1991) descreve como as barreiras mais complexas:

Bem mais complexas são as barreiras psicossociais, pois tenho dito, e aqui repito, que decretos, leis e regulamentações são meios importantes e necessários, mas insuficientes para derrubá-las. Insuficientes porque estamos tratando de fenômenos de alta complexidade, como preconceitos, estereótipos e estigma, que por algumas razões (até possíveis de serem chamadas perversas) escapam à abrangência da legislação e até, ousado dizer, da ideologia, enquistando-se talvez nos núcleos psicológicos mais profundos de cada ser humano, com reflexos em seu estar-no-mundo, com reflexos, portanto nas relações interpessoais. (AMARAL, 1991, p. 189)

No relato das professoras do AEE durante o grupo focal é discutido sobre estas barreiras e a questão do pertencimento do aluno.

Agora voltando a afirmação sobre a dificuldade em eliminar barreiras na deficiência intelectual, pode fazer com que o leitor associe e relembre o modelo médico em que a causa da não aprendizagem era relacionada somente as questões orgânicas. É preciso deixar claro que não somos adeptos a este modelo, mas é necessário se ter um equilíbrio entre o que é orgânico e o que é social. O social não pode descaracterizar uma questão orgânica do indivíduo que interfere diretamente nas questões de aprendizagem, perceber isto é compreender a diferença que existe nestes corpos e que devemos respeitar. O equilíbrio para esta contradição entre modelo médico e social está no discurso apresentado pelo modelo biopsicossocial, trazido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) publicada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que considera além dos fatores individuais e do meio social, a funcionalidade, que pode estar relacionada a fatores econômicos, pessoais, sociais entre outros.

Assim sendo, esta terceira via para compreender a deficiência é baseada num modelo multicausal, de acordo com Nozu (2013):

o discurso social, englobado na CIF, evoca a dimensão multicausal da deficiência, considerando suas causas a partir de aspectos biológicos, psicológicos e sociais. Dessa forma, mais que reconhecer a deficiência nos elementos intrínsecos, como um problema individual, concebe-a levando em conta os elementos extrínsecos (sociais, políticos e econômicos) que dificultam ou impedem a plena participação das pessoas com deficiência nos mais diversos ambientes sociais. Logo, o foco de mudança é a própria estrutura social, que necessita ser transformada de modo a possibilitar o acesso e a participação de todas as pessoas, com ou sem deficiências. (NOZU, 2013, p. 46-47)

Este conceito multicausal apresenta novo viés a afirmação que algumas barreiras não podem ser eliminadas, no caso da deficiência intelectual, não podemos ser essencialistas e generalizar para toda pessoa que possui a deficiência intelectual, precisamos analisar cada indivíduo no seu contexto. E se as barreiras não podem ser eliminadas, podemos buscar formas de funcionalidade no ambiente escolar, possibilitando participação dentro das suas possibilidades.

Fechando os parênteses sobre esta questão, retornaremos ao que o documento traz ainda sobre a articulação entre a escola e os professores da educação especial, são apresentados cinco eixos de articulação:

- 1) a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- 2) o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;

- 3) a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;
- 4) o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- 5) a formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar. (ROPOLI et al., 2010, p.19).

Analisando os eixos queremos destacar mais uma vez a grande demanda do Professor de Educação Especial, sendo envolvido em questões de encaminhamento dos alunos, elaboração de materiais e ainda formação. Fora isto, ainda tem o tempo em que fica com o aluno para conhecê-lo e fazer a intervenção. É uma sobrecarga, uma vez que este professor falha em um destes eixos de articulação, não haverá escola inclusiva?

Corroborar para esta questão o que Garcia (2013) observa na dinâmica das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva:

os serviços de educação especial são definidos como “superespecializados”, voltados à acessibilidade e à gestão dos recursos especializados em detrimento da tarefa fundamental de reflexão acerca das estratégias pedagógicas a serem utilizadas, tomando como referência o processo de desenvolvimento escolar dos estudantes (GARCIA, 2013, p. 108).

Neste documento também selecionamos o que é colocado de atribuição na perspectiva inclusiva do professor do AEE, reforça o que está definido na Resolução 4/2009:

- a) identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos de forma a construir um plano de atuação para eliminá-las (MEC/SEESP, 2009) (ROPOLI et al., 2010, p.23).
- b) Reconhecer as necessidades e habilidades do aluno. Ao identificar certas necessidades do aluno, o professor de AEE reconhece também as suas habilidades e, a partir de ambas, traça o seu plano de atendimento. Se ele identifica necessidade de comunicação alternativa para o aluno, indica recursos como a prancha de comunicação, por exemplo; se observa que o aluno movimenta a cabeça, consegue apontar com o dedo, pisca, essas habilidades são consideradas por ele para a seleção e organização de recursos educacionais e de acessibilidade. (ROPOLI et al., 2010, p.24).
- c) Produzir materiais tais como textos transcritos, materiais didático-pedagógicos adequados, textos ampliados, gravados, como, também, poderá indicar a utilização de softwares e outros recursos tecnológicos disponíveis (ROPOLI et al., 2010, p.25).
- d) Elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos educacionais e de acessibilidade (MEC/SEESP, 2009). Na execução do plano de AEE, o professor terá condições de saber se o recurso de acessibilidade proposto promove participação do aluno nas atividades escolares. O plano, portanto, deverá ser constantemente revisado e atualizado, buscando-se sempre o melhor para o aluno e considerando que cada um deve ser atendido em suas particularidades.

e) Organizar o tipo e o número de atendimentos (MEC/SEESP, 2009). O professor seleciona o tipo do atendimento, organizando, quando necessários, materiais e recursos de modo que o aluno possa aprender a utilizá-los segundo suas habilidades e funcionalidades. O número de atendimentos semanais/mensais varia de caso para caso. O professor vai prolongar o tempo ou antecipar o desligamento do aluno do AEE, conforme a evolução do aluno

f) 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 (MEC/SEESP, 2009). O professor do AEE observa a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos na sala de aula, as distorções, a pertinência, os limites desses recursos nesse e em outros ambientes escolares, orientando, também, as famílias e os colegas de turma quanto ao uso dos recursos (ROPOLI et al.,2010, p.26).

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 (MEC/SEESP, 2009).

h) Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços de saúde, assistência social e outros (MEC/SEESP, 2009). O papel do professor do AEE não deve ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico, embora suas atribuições possam ter articulações com profissionais das áreas da Medicina, Psicologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia e outras afins. Também estabelece interlocuções com os profissionais da arquitetura, engenharia, informática (ROPOLI et al.,2010, p.27)

A partir deste detalhamento notamos mais uma vez a proposta generalizada na atuação deste profissional, no qual lhe é dada a responsabilidade de eliminar todas as barreiras para a acessibilidade e aprendizagem, mas como já problematizamos nem todas as barreiras podem ser eliminadas, sendo necessário buscar alternativas didáticas diferenciadas, como é o caso de alunos com deficiência intelectual. Também é dado um enfoque para tecnologia assistiva e pouco se específica sobre as estratégias para atuação com surdos, deficientes intelectuais e altas habilidades e superdotação.

Outro aspecto que chama a atenção é quando descreve sobre a organização do AEE e cita que o professor poderá antecipar o desligamento deste serviço quando houver a evolução do aluno. Parece-me que esta proposta está associada ao conceito de integração, na qual o sujeito tinha que se preparar e modificar para poder integrar e se adaptar a sociedade. Neste sentido o AEE está sendo utilizado como um lugar para modificar os corpos diferentes e quando suas diferenças estão menos visíveis pela intervenção, não necessitam mais dele.

Finda-se aqui nossa análise dos dispositivos legais, de fato, encontramos neles orientações que sugerem que o AEE é um serviço apresentado de forma genérica, tanto no atendimento proposto como nas atribuições do professor que o protagoniza.

4. INCLUSÃO: O PRISMA DA DIFERENÇA AO INVÉS DA DIVERSIDADE

A ideia de diversidade proclamada pela defesa da escola inclusiva pode representar efeitos de exclusão, isto porque os sujeitos são considerados um único grupo e para pertencer a este grupo único é necessário se igualar a política que é proposta para todos. No caso da escola, os alunos PAEE estão incluídos no mesmo espaço físico, mas para isto precisam aprender da mesma forma que os demais, se adequar as mesmas estratégias e métodos de ensino, seguir a mesma proposta curricular e se sujeitar as mesmas avaliações que não consideram as suas diferenças individuais, assim há uma exclusão dentro da inclusão.

Vale ressaltar, que esta perspectiva da diferença não anula a nossa defesa pela inclusão escolar, reiteramos que ela é legítima e deve sim acontecer para todos que por motivo de diferença social, cultural, religiosa, orgânica foram discriminados, todos são iguais em direitos humanos e a inclusão foi uma conquista das pessoas com deficiência, que por séculos ficaram a margem da sociedade, excluídas do direito a escolarização. Precisamos continuar esta defesa, sem cair em armadilhas de exclusão.

Para evidenciar o que chamamos de exclusão dentro da inclusão, cabe aqui uma situação da realidade escolar inclusiva, vivenciada pela prática pedagógica da pesquisadora. Dado que contribuí para a reflexão, uma vez que o pesquisador em seu processo de estudo e análise não consegue ser neutro, trazer suas experiências enriquecem a discussão.

Imaginemos um indivíduo com Deficiência Intelectual que não conseguiu se alfabetizar, isto é uma marca do seu corpo. Assim como a falta de visão é para o cego e a falta de audição é para o surdo. Estas diferenças não são modificáveis, o indivíduo ficará com ela no decorrer da sua vida. Estando incluído na escola esta pessoa com Deficiência Intelectual não conseguirá acessar o currículo como um todo, não conseguirá acessar o material didático e compreender conceitos complexos que envolvem orientação temporal, cálculos matemáticos complexos e interpretações subjetivas. E se não modificarmos este currículo para que ela tenha acesso ao que é possível, se exigirmos o mesmo aprendizado do que todos, excluiremos dentro da inclusão.

Alguns autores corroboram para esta discussão de olhar a inclusão pela diferença e não pela diversidade, como por exemplo Silva (2012), Skliar (2006), Veiga-Neto (2001) e Gallo (2017).

Para discutirmos o significado de diferença, precisamos compreender o conceito de identidade e a relação de dependência que existe entre os dois, na verdade são conceitos inseparáveis. De acordo com Silva (2012) “a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao que se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.” Quando afirmamos uma identidade, na verdade, estamos negando infinitas identidades que não temos (diferenças).

Ainda segundo Silva (2012) a identidade e a diferença são produzidas socialmente e culturalmente, por meio de atos de linguagem, dentro desta relação social, na verdade elas são criadas, com objetivos de disputas, o que sugere uma relação de poder, de incluir ou excluir, por exemplo, dividindo e classificando o mundo a partir das oposições binárias, sendo que um dos lados sempre terá privilégio em detrimento do outro.

A dicotomia normal / anormal foi criada historicamente e está presente nos dias de hoje, inclusive na escola. Trazer todos para norma é buscar pela ordem. Alfredo Veiga-Neto é um dos autores que discute o conceito da normalidade nas políticas públicas que pretendem fazer a inclusão dos anormais.

A inclusão pode ser vista como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê o primeiro (re) conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro. Detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia: o mesmo não se identifica com o outro, que agora é um estranho. É claro que aquele que opera a dicotomia, ou seja, quem parte “é aquele que fica com a melhor parte”. Nesse caso a melhor parte é do mesmo ou, talvez seja melhor dizer: é o próprio mesmo. (VEIGA-NETO, 2001, p. 26 e 27)

O nome do artigo do qual este trecho foi retirado traz a essência desta citação “Incluir para saber. Saber para excluir”. O normal sempre definirá a norma e quem fará parte dela, os anormais só pertencem a norma com o objetivo de serem regulados, caracterizando uma relação de poder. Aqui podemos afirmar que quem define as normas para a escola são as políticas educacionais que olham para o aluno tido como “normal”, tanto no tocante ao currículo como a avaliação de ensino.

Gallo (2017) escreve sobre as políticas da diferença nas políticas públicas da educação, a partir do conceito de governamentalidade de Michel Foucault. As políticas de inclusão se focam na valorização da diversidade, do direito universal, todos precisam estar na escola, a

partir de então, estando no ambiente escolar você precisa se adequar ao considerado normal, caso apresente alguma dificuldade ou diferença, você se torna um estranho e o que seria inclusão, se torna exclusão. Na verdade, esta diversidade defendida é uma maneira de conduzir as condutas dos indivíduos, eles precisam se tornar cidadãos para que o Estado exerça poder sobre as suas vidas. Nas palavras do autor:

Tomar a diversidade em lugar da diferença significa “domar” a diferença, apaziguá-la, neutralizar os horrores que o efetivamente diferente poderia provocar. No fundo, trata-se de não se suportar a alteridade. Lidar com o diverso é lidar com distintas faces de nós mesmos, não com o totalmente outro. (GALLO, 2017, p. 1513)

O prisma da diferença nos remete a multiplicidade, oposto da unidade. Assim, o diferente nunca vai conseguir se encaixar no que é universal, não vai pertencer a este conjunto. Aqui cabe destacar o que Gallo (2017) explica:

Por outro lado, a diferença implica em multiplicidade, nunca em unidade. Na afirmação da diferença, não há unidade possível, não há como reunir as multiplicidades em um conjunto único, logo não cabe aqui o apelo ao universal. Pode-se dizer que a diferença implica no fora, posto que sempre escapa aos conjuntos, enquanto a diversidade implica no dentro, na interiorização, no pertencimento a um grupo que, por sua vez, encontra-se em outro grupo, até que se chegue ao universal. Por isso, a diversidade está diretamente articulada com os jogos de inclusão. É sempre possível organizar grupos, conjuntos que contenham o diverso. Mas o diferente escapa, não se deixa conter. Seria inútil tentar incluir as diferenças, pois elas proliferam, se multiplicam e não se deixam conter em qualquer conjunto. (GALLO, 2017, p. 1513)

Corroborando para esta discussão Silva (2012) quando afirma que a perspectiva da diversidade essencializa e fixa as identidades e diferenças, defendendo também a multiplicidade:

Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico. (SILVA, 2012, p. 100-101)

Assim, esta concepção de multiplicidade ao contrário de diversidade, propõe uma pedagogia crítica e questionadora, na qual será possível compreender as diferenças (deficiências, no caso desta pesquisa), não permitindo que as relações de poder normatizem e limitem outras formas de viver que são diferentes das consideradas normais.

Dialoga nesta mesma linha Skliar (2006) quando diz que a palavra diversidade está relacionada ao respeito e tolerância para com o outro, os quais precisam da nossa aceitação para ser aquilo que já são.

Entendemos que as relações de poder se materializam nos dispositivos legais que regem a documentação política-normativa educacional brasileira, a qual prevê uma educação única, a diversidade tem o seu lugar garantido nesta educação, desde que esteja sujeitada aos mesmos conceitos, normas e regimentos que são determinados para todos os cidadãos. Assim, como afirma Gallo (2017) “as diferenças podem ser garantidas e afirmadas, desde que façam parte do conjunto comum, isto é, os diferentes podem ser diferentes, desde que sejam iguais.”

Esta mudança de olhar, me parece bem sutil e pouco vislumbrada, a afirmação da diversidade na educação parece que contenta a sociedade, porque todos estão juntos agora com os seus direitos garantidos, sabemos historicamente que nem sempre foi assim, mas não é suficiente porque na verdade o que acontece é um processo de normatização.

Tomemos como primeiro exemplo uma pessoa com deficiência intelectual que não tem leitura e escrita. Estar na escola sem ter estas habilidades não é considerado normal, tendo em vista que todos os demais alunos possuem esta habilidade, então passa-se muito tempo tentando modificar este sujeito para que ele esteja de acordo com o padrão de aluno esperado. Olhar para a diferença nos sugere trabalhar com este indivíduo conhecimentos de outras formas, sem ser o tradicional e oportunizar a sua aprendizagem. Precisamos compreender que é possível aprender conceitos sem usar a leitura e escrita.

Outra situação é quando temos no sistema de ensino um indivíduo com Altas Habilidades e Superdotação, por ele ter habilidades acima da média acaba sendo excluído, porque o que é oferecido para ele fica aquém e a escola não consegue se organizar para oferecer mais, para atender esta diferença, não consegue enriquecer o seu currículo para olhar para o que é específico daquele indivíduo.

As mudanças necessárias nestes dois exemplos, estariam abalando a ordem estabelecida para o funcionamento escolar. Assim a educação inclusiva voltada para as diferenças é aquela, segundo Bonfim (2020, p.23) “que agencia outras formas de conduções das vidas dos estudantes, levando em considerações suas especificidades, de modo que haja uma condução democrática das diferenças”.

Assim, pensar na inclusão é ir além da garantia de acesso e permanência, faz-se necessário promover mudanças atendendo a particularidade de cada um. Veiga Neto e Lopes (2007) reforçam esta reflexão nos seus estudos de inclusão e exclusão:

Portanto, as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão. (VEIGA NETO; LOPES, 2007, p. 959)

Para afastar as sombras de exclusão é necessário olhar para a individualidade de cada um, promovendo mudanças de currículo, estratégias e recursos de ensino, adequações físicas e organizacionais e o primordial é ter a concepção e visualização da diferença, aceitar este sujeito numa perspectiva antropológica e dar as condições para que ele viva e aprenda sem o peso negativo da diferença, construído pelos discursos da sociedade.

Skliar (2006) discute que a questão pedagógica em relação às diferenças deve ser pensada por toda comunidade escolar, professores, famílias, outros alunos. E destaca que as diferenças não podem ser apenas uma característica peculiar, devem ir além, com “ a possibilidade de estender a nossa compreensão acerca da intensidade e imensidade das diferenças humanas”. (p. 27).

Diante disto, segue a apresentação dos resultados e suas problematizações.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para a problematização do AEE na rede municipal em análise serão apresentados nesta seção os dados coletados no grupo focal e nas entrevistas com os professores e equipe diretiva. Inicialmente realizaremos a caracterização dos participantes para em seguida, discutir os resultados, os quais foram organizados nos seguintes eixos temáticos:

- Atuação do AEE na Sala de Recursos
 - Espaço Físico e Materiais
 - Ingresso
 - Alunos atendidos
 - Organização do atendimento
 - Intervenção
- Atuação do AEE na escola
 - Interação entre os Professores
 - Dificuldades e barreiras
- Atuação do AEE nos processos avaliativos
 - Avaliação do AEE
 - Avaliação Sala Regular
 - Avaliação Externa

5.1. Caracterização dos Participantes

5.1.1. Professores da educação especial

Participaram cinco professoras de educação especial que atuam em Sala de Recursos Multifuncional. Identificaremos sempre esta função com a sigla PEE. Abaixo segue a identificação destas participantes:

Quadro 05 – Caracterização Professoras da Educação especial

Participante	Sexo	Faixa Etária	Jornada de Trabalho Rede Municipal	
			Horas Semanais	Quantidade de Alunos
PEE – 01	Feminino	20 a 30 anos	40	30
PEE – 02	Feminino	41 a 50 anos	30	26

PEE – 03	Feminino	41 a 50 anos	30	24
PEE – 04	Feminino	41 a 50 anos	30	10
PEE – 05	Feminino	31 a 40 anos	30	20

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que todas são mulheres, três delas na faixa etária de 41 a 50 anos, uma na faixa de 31 a 40 anos e uma com idade entre 20 e 30 anos. Sobre a jornada de trabalho, observamos que predomina 30 horas semanais. A PEE-01 possui 40 horas semanais porque atua em três escolas do campo, dividindo a sua jornada nestas unidades. É possível notar uma desproporcionalidade em relação a quantidade de alunos e horas semanais. A PEE-02, PEE-03 e PEE-05 possuem o dobro de alunos em relação a PEE-04 com a mesma carga horária, o que pode impactar na organização do trabalho.

Apenas a PEE-03 possui jornada de trabalho em outra instituição, acumula jornada na rede estadual com 10 horas semanais.

Quadro 06 – Descrição sobre a formação das Professoras da Educação Especial

<p>PEE-01 Possui Licenciatura em educação especial pela UFscar, concluiu o curso em 2012. Pela mesma universidade realizou Mestrado em Educação Especial, concluindo em 2016. Atualmente está cursando Doutorado em Educação com previsão de término para 2022. Realiza cursos anualmente com recursos próprios voltados a Transtorno do Espectro Autista/Análise do Comportamento Aplicada.</p>
<p>PEE-02 Pedagoga com Habilitação em Deficiência Mental, concluído em 1998 na UNESP, Campus de Araraquara. Realizou Especialização em Psicopedagogia pela UNIARA em 1999. Semestralmente realiza cursos voltados a educação inclusiva com recursos próprios e alguns oferecidos pela rede.</p>
<p>PEE-03 Pedagoga com Habilitação em Deficiência Mental, concluído em 1999 na UNESP, Campus de Araraquara. Realizou Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica em 2010 pela Universidade Gama Filho e em 2019 conclui nova especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Venda Nobre do Imigrante. Sempre que possível realiza curso de formação continuada.</p>
<p>PEE-04 Pedagoga com Habilitação em Deficiência Mental, concluído em 1995 na UNESP, Campus de Araraquara. Realiza curso de formação continuada, quando oferecidos pela rede municipal.</p>
<p>PEE-05 Pedagoga com Habilitação em Ensino Fundamental e Deficiência Mental, concluído em 2005 na UNESP, Campus de Araraquara. Realizou especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela mesma universidade, terminando o curso em 2011. Os cursos que realiza são com recursos próprios.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Sobre a formação das participantes é possível destacar que quatro delas tiveram Habilitação em Deficiência Mental (nomenclatura utilizada na época) e uma fez graduação em educação especial. Prevalece a formação especializada em Psicopedagogia em três participantes e uma voltada a Transtorno do Espectro Autista.

5.1.2. Professores Anos Iniciais

Participaram quatro professoras de Sala Regular dos Anos Iniciais (1º a 5º ano) que possuíam em sua sala alunos com deficiência. Identificaremos sempre esta função com a sigla PI. Abaixo segue a identificação destas participantes:

Quadro 07 – Caracterização Professoras Anos Iniciais

Participante	Sexo	Faixa Etária	Jornada de Trabalho Rede Municipal	
			Horas Semanais	Quantidade de Alunos
PI – 01	Feminino	31 a 40 anos	33	37
PI – 02	Feminino	41 a 50 anos	33	15
PI – 03	Feminino	31 a 40 anos	33	15
PI – 04	Feminino	20 a 30 anos	33	22

Fonte: Elaboração própria.

Todas são mulheres, uma na faixa etária de 20 a 30 anos, duas entre 31 a 40 anos e um entre 41 a 50 anos. Todas possuem uma jornada de trabalho com 33 horas semanais. A PI-01 possui uma quantidade maior de alunos porque atua no 5º ano e nesta série as professoras dividem os componentes curriculares, desta forma ela possui duas salas.

Apenas a PI-04 possui jornada de trabalho em outra instituição, acumula jornada na rede estadual, mas não especificou a carga horária.

Quadro 08 – Descrição sobre a formação das Professoras Anos Iniciais

<p>PI-01 Pedagoga formada pela UNESP em 2005. Não teve nenhuma disciplina na graduação que contemplasse a Educação Especial. Realizou especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela mesma universidade, terminando o curso em 2009. Participa de cursos de formação continuada bimestralmente oferecidos pela rede, mas nenhum contempla a Educação Inclusiva.</p>
<p>PI-02 Pedagoga formada pela UNESP em 2005. Teve uma disciplina na graduação de Educação Especial. Em 2012 realizou uma especialização em Psicopedagogia pelo Método Ensino Dirigido. Participa de cursos de formação continuada mensalmente oferecidos pela rede, alguns já contemplaram a Educação Inclusiva.</p>
<p>PI-03 Pedagoga formada pela UNESP em 2013. Teve uma disciplina na graduação de Educação Especial. Fez especialização em Arte pela Barão de Mauá, em 2017. Participa de cursos de formação continuada bimestralmente oferecidos pela rede, alguns já contemplaram a Educação Inclusiva.</p>
<p>PI-04 Pedagoga formada pela UNIP em 2011. Teve uma disciplina sobre aspectos teóricos e práticos da inclusão na graduação. Fez especialização em Alfabetização e Letramento, pela Barão de Mauá, concluído em 2016. Participa de cursos de formação continuada mensalmente oferecidos pela rede, mas nenhum contempla a Educação Inclusiva</p>

Fonte: Elaboração própria.

Observamos no quadro sobre a formação que apenas uma delas, a PI-01, não teve disciplina sobre educação especial na graduação de Pedagogia. Duas delas buscaram especialização em Psicopedagogia e uma em Alfabetização e Letramento. Sobre a formação continuada, metade das participantes afirma que já teve cursos que contemplaram a Educação Inclusiva, a outra parte afirma que não. Cabe inferir que, esta divergência pode ser devido ao período de trabalho dentro da rede ou até mesmo por estarem em escolas diferentes ou ainda, pela escolha pessoal de não participar de determinadas formações.

5.1.3. Professores Anos Finais

Participaram cinco professores de Sala Regular dos Anos Finais (6º a 9º ano) que possuíam em sua sala alunos com deficiência. Identificaremos sempre esta função com a sigla PII. Abaixo segue a identificação destes participantes:

Quadro 09 – Caracterização Professores Anos Finais

Participante	Componente Curricular	Sexo	Faixa Etária	Jornada de Trabalho Rede Municipal	
				Horas Semanais	Quantidade de Alunos
PII – 01	Ciências	Feminino	31 a 40 anos	24	200
PII – 02	História	Feminino	31 a 40 anos	37	163
PII – 03	Ciências	Masculino	31 a 40 anos	36	180
PII – 04	Ed. Física	Masculino	31 a 40 anos	38	170
PII – 05	Português	Feminino	31 a 40 anos	40	500

Fonte: Elaboração própria.

Neste grupo, tivemos dois homens e três mulheres, todos na faixa etária entre 31 a 40 anos. Sobre o componente curricular que atuam tivemos dois de Ciências, um de História, um de Educação Física e um de Língua Portuguesa. A jornada de trabalho oscilou entre 24 e 40 horas semanais. A PII-05 é a única que atua em duas escolas na rede municipal, por isto um número bem maior de alunos.

Temos apenas uma professora que complementa a sua jornada na rede estadual, a PII-01.

Um dado importante que queremos destacar é quantidade de alunos que os professores dos anos finais trabalham, acima de 150. Isto com certeza, interfere na prática que acaba deixando de ser mais individualizada em relação ao aluno, como acontece com as professoras dos anos iniciais.

Quadro 10 – Descrição sobre a formação dos Professores Anos Finais

<p>PII-01 Professora com licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Cornélio Procópio (UNEP), concluído no ano de 2000. Não teve nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial. Possui Mestrado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Estadual de Londrina, finalizado em 2007. Pela mesma universidade e na mesma área terminou o Doutorado em 2014. Anualmente realiza cursos de formação com recursos próprios. Já recebeu cursos de Educação Inclusiva da rede municipal.</p>
<p>PII-02 Professora com licenciatura em História pela Faculdade São Luís, concluído em 2006. Não teve nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial. Em 2012, realizou especialização em Psicopedagogia pela Uniara. Semestralmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal, mas nenhum contempla a Educação Inclusiva.</p>
<p>PII-03 Realizou graduação em Ciências Biológicas na UNIARA e concluiu em 2008. Não teve nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial. Em 2015 concluiu a especialização em Psicopedagogia pela Barão de Mauá. EM 2020 concluiu o Mestrado em Educação Sexual na UNESP Campus de Araraquara. Semestralmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal. Já recebeu cursos de Educação Inclusiva da rede municipal.</p>
<p>PII-04 Realizou licenciatura plena em Educação Física na UNIARA e concluiu em 2008. Teve uma disciplina de Educação Física Adaptada durante a graduação. Coursou especialização em Educação do Campo pela UFSCAR e concluiu em 2017. Semestralmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal, mas nenhum contempla a Educação Inclusiva.</p>
<p>PII-05 Possui formação em Letras pela UNESP, concluído em 2005. Não teve nenhuma disciplina que contemplasse a Educação Especial. Em 2008 finalizou a especialização em Psicopedagogia, pela mesma universidade. Anualmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal. Já recebeu cursos de Educação Inclusiva da rede municipal.</p>

Fonte: Elaboração própria.

Com base nos dados das formações, identificamos que somente um participante teve em sua graduação uma disciplina relacionada a Educação Especial, o PII-04 que cursou Educação Física e teve conteúdo de Esporte Adaptado. Os demais tiveram esta lacuna em sua formação inicial.

Três participantes buscaram especialização em Psicopedagogia, fato que pode indicar uma necessidade deste professor em entender melhor sobre a aprendizagem dos alunos.

Sobre cursos de Educação Inclusiva oferecidos pela rede, três participantes indicam que já realizaram e dois que não.

5.1.4. Coordenadores Pedagógicos

O coordenador Pedagógico dentro da rede de ensino pesquisada, atua diretamente com os professores, realizando os momentos de HTPC, com planos de formação continuada e orientando as práticas pedagógicas.

Participaram seis Coordenadores Pedagógicos. Identificaremos sempre esta função com a sigla COD. Abaixo segue a identificação destas participantes:

Quadro 11 – Caracterização Coordenadores Pedagógicos

Participante	Sexo	Faixa Etária	Atuação	Tempo de Atuação (anos)		
				Magistério	Função	Escola
COD – 01	Feminino	41 a 50 anos	Professores PI e PII	23	5	3
COD – 02	Feminino	41 a 50 anos	Professores PI	20	12	20
COD – 03	Feminino	31 a 40 anos	Professores PI e PII	18	5	10
COD – 04	Masculino	31 a 40 anos	Professores PII	12	1	1
COD – 05	Feminino	20 a 30 anos	Professores PII	8	1	1
COD – 06	Feminino	41 a 50 anos	Professores PI	21	12	21

Fonte: Elaboração própria.

Do total de seis coordenadores, cinco são mulheres e um é homem. Sobre a faixa etária, três deles estão entre 41 a 50 anos, dois entre 31 a 40 anos e um na faixa de 20 a 30 anos. A respeito do grupo de professores que coordenam temos dois que trabalham somente com professores dos anos iniciais, dois com professores dos anos finais e dois que trabalham com professores dos anos iniciais e finais.

Quanto ao tempo de atuação nesta função, tivemos dois com 12 anos de coordenação, dois com cinco anos e dois com um ano.

No tocante ao tempo em que atua na unidade escolar, tivemos dois professores que apontaram um ano, um com três anos, um com dez anos e dois com 20 anos ou mais.

Quadro 12 – Descrição sobre a formação dos Coordenadores Pedagógicos

<p>COD-01 Formada em Pedagogia pela Unesp em 2000. Não teve disciplina que contemplasse a educação especial. Finalizou a especialização de Docência na educação especial em 2003 na mesma universidade. Realiza cursos semestralmente com recursos próprios. Não teve curso de Educação Inclusiva pela rede municipal.</p>
<p>COD-02 Formada em Pedagogia pela Unesp em 1997. Afirmou ter tido disciplina que contemplasse a Educação Especial, mas não lembrava detalhes e conteúdo. Realizou especialização em Didática pela Faculdade São Luís em 2010. Mensalmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal. Já participou de cursos voltados a educação inclusiva.</p>
<p>COD-03 Formada em Pedagogia pela Unesp em 2003. Teve uma disciplina sobre educação especial na graduação. Em 2014 terminou uma especialização em Psicopedagogia com contexto inclusivo realizado com a Faculdade do litoral paranaense. Anualmente realiza cursos de formação oferecidos pela rede municipal. Já participou de cursos voltados a educação inclusiva.</p>
<p>COD-04</p>

Formação em Ciências Biológicas pela PUC-Campinas, concluiu em 2004. Não teve disciplina que contemplasse a educação especial. Realizou especialização em Ciências Exatas e da Terra em 2007. Realiza cursos semestralmente pela rede municipal. Não teve curso de Educação Inclusiva nesta rede.
COD-05 Tem licenciatura em Matemática pelo IFSP-campus de Araraquara, concluiu em 2014. Teve várias disciplinas que contemplou a Educação Especial, como por exemplo, legislação educacional, Organização do Trabalho Pedagógico e Língua Brasileira de Sinais. Possui Mestrado em Ciências pela USP (São Carlos) finalizado em 2019. Realiza cursos de formação continuada mensalmente com recursos próprios. Já teve curso de Educação Inclusiva pela rede municipal.
COD – 06 Formada em Pedagogia pela Unesp em 2002, teve disciplina que contemplou a Educação Especial. Tem Mestrado em Fundamentos da Educação, realizado na UFSCAR e finalizado em 2006. Realiza cursos de formação continuada bimestralmente pela rede municipal. Já teve curso de Educação Inclusiva pela mesma rede.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que quatro coordenadores são pedagogos e dois são professores especialistas, um em Ciências Biológicas e outro em Matemática. Das quatro pedagogas, apenas uma afirmou não ter tido disciplina de educação especial na graduação. O participante formado em Ciências não teve conteúdo de educação especial na graduação, já a participante formada em Matemática teve várias disciplinas.

A cerca de formação oferecida pela rede, quatro deles informaram que já tiveram e dois que não.

5.1.5. Diretores

Participaram quatro diretores de escolas municipais. Identificaremos sempre esta função com a sigla DIR. Abaixo segue a identificação destas participantes:

Quadro 13 – Caracterização Diretores

Participante	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Atuação (anos)		
			Magistério	Função	Escola
DIR-01	Feminino	31 a 40 anos	15	09	08
DIR-02	Feminino	41 a 50 anos	18	06	06
DIR-03	Feminino	41 a 50 anos	21	18	05
DIR-04	Feminino	51 a 60 anos	20	02	01

Fonte: Elaboração própria.

Neste grupo tivemos somente mulheres, uma na faixa etárias de 51 a 60 anos, duas entre 41 a 50 anos e uma com idade entre 31 a 40 anos. O tempo no exercício da direção escolar variou bastante, uma tem 18 anos, depois temos uma com nove anos, outra com seis anos e a última com dois anos.

Quadro 14 – Descrição sobre a formação dos Diretores

<p>DIR-01 Formada pelo curso de Letras da UNESP em 2005. Não teve nenhuma disciplina sobre Educação Especial. Tem especialização MBA em Gestão Escolar concluído em 2014. Também fez especialização em Educação do Campo pela UFSCAR em 2017. É mestre em Educação pela UFscar e atualmente está cursando o Doutorado na mesma instituição. Anualmente realiza cursos de formação continuada tanto com recursos próprios como oferecido pela rede. Realizou formação específica para a educação inclusiva nas reuniões de orientação da secretaria da educação.</p>
<p>DIR-02 Pedagoga formada pela Uniara em 1999, não teve disciplina que contemplou a educação especial. Realizou especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís, finalizado em 2003. Semestralmente realiza cursos de formação continuada oferecidos pela rede, alguns voltados para Educação Inclusiva.</p>
<p>DIR-03 Pedagoga formada pela UNESP Campus Araraquara em 2000. Teve uma disciplina no último ano do curso sobre Educação Especial. Fez especialização em Planejamento e gestão de organizações educacionais em 2005 pela mesma instituição. Semestralmente realiza cursos de formação continuada oferecidos pela rede, alguns voltados para Educação Inclusiva.</p>
<p>DIR-04 Pedagoga formada pela UNESP Campus Araraquara em 2008. Realizou especialização em Psicopedagogia pela Faculdade São Luís em 2010. Anualmente realiza cursos de formação continuada oferecidos pela rede, alguns voltados para Educação Inclusiva</p>

Fonte: Elaboração própria.

A respeito da formação temos três pedagogas e uma com formação em Letras. Duas participantes relatam ter tido formação em educação especial na graduação. Duas pedagogas buscaram especialização em Psicopedagogia e uma delas se especializou em Planejamento e gestão de organizações educacionais. Todas as diretoras relatam já terem tido cursos de formação continuada de educação inclusiva pela rede municipal.

5.1.6. Assistente Educacional Pedagógico

A função Assistente Educacional Pedagógico realiza a interface escola e família. Este profissional encaminha os alunos que necessitam para os atendimentos com a área de saúde, educação especial e para assistência social. Trabalha ativamente no acompanhamento das faltas de alunos, fazendo busca ativa, orientação as famílias e encaminhamentos ao Conselho Tutelar, quando necessário.

Participaram cinco Assistentes Educacionais Pedagógicos de escolas municipais. Identificaremos sempre esta função com a sigla AEP. Abaixo segue a identificação destes participantes:

Quadro 15 – Caracterização Assistente Educacional Pedagógico

Participante	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Atuação (anos)
--------------	------	--------------	-------------------------

			Magistério	Função	Escola
AEP-01	Feminino	31 a 40 anos	16	03	01
AEP-02	Feminino	41 a 50 anos	25	18	03
AEP-03	Feminino	41 a 50 anos	22	18	
AEP-04	Feminino	41 a 50 anos	29	05	05
AEP-05	Masculino	41 a 50 anos	20	03	01

Fonte: Elaboração própria.

Pelo quadro observamos que tivemos quatro participantes mulheres e um homem. A faixa etária de quatro deles está entre 41 a 50 anos e um participante tem ente 31 a 40 anos. A respeito do tempo de atuação nesta função, tivemos dois participantes com 18 anos, dois participantes com três anos e um com cinco anos. O tempo de atuação na escola variou de um a cinco anos. A AEP-03 trabalha na Secretaria da Educação coordenando as AEPs das unidades escolares, por isto não preencheu o tempo de atuação na escola.

Quadro 16– Descrição sobre a formação dos Assistentes Educacionais Pedagógicos

<p>AEP-01 Possui Licenciatura Plena em Letras pela Fadisc concluído em 2005. Não teve disciplina sobre Educação Especial. Realizou 3 especializações: Administração, supervisão e coordenação escolar (2017) na Universidade Candido Mendes; Psicopedagogia (2018) na Unicep e Reabilitação Neuropsicológica (2019) pela UFSCAR. É mestre em Estudos Literários pela Unesp, concluído em 2008. Semestralmente realiza cursos oferecidos pela rede municipal. Nunca teve curso sobre educação inclusiva.</p>
<p>AEP-02 Pedagoga formada pela UNIARA em 1997. Teve uma disciplina no curso sobre Deficiência Mental. Realizou especialização em Psicopedagogia na UNICEP em 2013. É mestre em Educação pela UNIARA com conclusão em 2017. Anualmente realiza cursos oferecidos pela rede municipal, alguns já foram sobre Educação Inclusiva.</p>
<p>AEP-03 Pedagoga formada pela UNESP em 1998. Teve disciplina que contemplou Educação Especial. É mestre em Educação Escolar pela mesma instituição, finalizado em 2007. Semestralmente realiza cursos oferecidos pela rede municipal, alguns já foram sobre Educação Inclusiva.</p>
<p>AEP-04 Pedagoga formada pela UNESP em 1995. Teve disciplina que contemplou Educação Especial. Mestre em Educação pela UFSCAR (1999) e Doutora em Educação Escolar pela Unesp Araraquara (2004). Bimestralmente realiza cursos de formação com recursos próprios. Já realizou cursos de educação inclusiva pela rede municipal.</p>
<p>AEP-05 É formado em Ciências Sociais pela Unesp concluído em 2000. Não teve disciplina que contemplasse a Educação Especial. É mestre em Educação Escolar pela Unesp (2009) e Doutor em Educação pela mesma universidade, curso finalizado em 2014. Anualmente realiza cursos oferecidos pela rede municipal, alguns já foram sobre Educação Inclusiva.</p>

Fonte: Elaboração própria.

No tocante a formação, temos que três AEPs são pedagogas, uma tem formação em Ciências Sociais e um em Letras. Somente as pedagogas tiveram em sua graduação conteúdo que contemplasse a educação especial.

Sobre formação em Educação Inclusiva oferecida pelo município quatro participantes relataram que já tiveram. Apenas um indicou que não.

Todos os participantes deste grupo possuem mestrado.

Analisando os quadros com a formação dos participantes, professores da educação especial e sala regular e das funções relacionadas a Gestão escolar podemos fazer alguns apontamentos sobre a formação inicial e a continuada.

Em relação a formação inicial os participantes que são professores Especialistas apresentam uma lacuna mais acentuada em relação aos conteúdos da Educação Especial, a maior parte deles não teve na graduação contato com disciplinas que tratassem sobre a deficiência no ambiente escolar. Os participantes que têm como formação inicial a Pedagogia em sua maioria tiveram uma disciplina relacionada.

Mesmo tendo contato na graduação com conteúdos relacionados a Educação Especial, consideramos não ser suficiente para abarcar toda demanda imposta na prática escolar, seja para o professor regular seja para o professor da Educação Especial. Desta forma, acreditamos que o caminho é a formação continuada, que deverá acompanhar o professor em sua trajetória e atuação. Segundo Carneiro (2012, p. 11) “a preparação do professor se dará em serviço, mediante a modificação de suas práticas pedagógicas a fim de alcançar indistintamente seus alunos”.

Corroborar para a defesa da formação em serviço Pimenta (1999) quando em seus estudos sobre identidade e saberes docentes, afirma que a formação continuada se faz necessário para a reflexão da prática:

Pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 1999, p. 29)

Essa dinâmica que se propõe a existir entre prática e reflexão nos permite ver o profissional da educação em constante modificação, sempre em busca de novas estratégias e procedimentos para poder suprir as necessidades dos seus alunos, sejam eles pertencentes ou não ao PAEE.

Na rede de ensino em questão foi possível notar uma lacuna neste processo de formação em serviço, não foi consenso entre os participantes a periodicidade que é oferecido e alguns participantes até citam que nunca tiveram. E quando tiveram é uma formação mais conteudista

que não permite acompanhamento deste profissional em serviço para auxílio no processo de reflexão como citado.

5.2. Eixo 01 – Atuação do AEE na Sala de Recursos Multifuncional

Este eixo se propõe a descrever o funcionamento nas Salas de Recursos Multifuncional, no tocante ao espaço físico e recursos, ao ingresso dos alunos neste serviço, a descrição dos alunos que são atendidos, em termos de quantidade e tipo de deficiência, a maneira como o atendimento é organizado e por fim, as práticas de intervenção da Professora de educação especial com seus alunos.

5.2.1. Espaço Físico e Materiais

Para a discussão deste eixo usaremos dados do grupo focal com as professoras da educação especial e das entrevistas com as Diretoras. Esta questão foi tratada com estes dois grupos de participantes, porque as professoras são as usuárias destas salas e as Diretoras são responsáveis por esta estrutura na esfera administrativa.

Quatro professoras relataram que possuem estrutura física adequada para a Sala de Recursos, com materiais, armários, computadores, jogos e acesso à internet. A única exceção foi a professora que atua nas escolas do campo da rede, em nenhuma delas há estrutura adequada. Fazendo o cruzamento com os dados das diretoras entrevistadas, identificamos a mesma situação, nas escolas urbanas a sala de recursos existe, nas escolas do campo tenta-se encaixar nos espaços disponíveis. Vejamos a descrição da professora da educação especial descrevendo as três salas de recursos das escolas do campo:

PEE-01 (Escola do Campo A) - Eu atendo na sala de informática, eu não tenho sala. Então, é uma sala de vídeo e informática. Durante o meu atendimento, que eu vou duas vezes na semana, todo mundo sabe deste atendimento, entra alguém na sala. Aí entra com a turma inteira lá: a gente ia assistir o filminho. E já teve muitos episódios do berçário, de aluno da educação infantil ou de outras séries entrarem e ficarem. Já teve caso de eu sair, porque meu aluno estava prestando atenção no filme e não em mim.

PEE-01 (Escola do Campo B) - Não tem sala, mas tem uma sala no final do corredor. É a última sala, que é do integral, então eu atendo de manhã nesta sala, não entra ninguém. A não ser agora nos últimos dias do mês de novembro em que começaram as oficinas e aí eu não tinha mais esta sala também, porque elas tomaram o meu lugar. Mesmo indo só de quarta-feira, eu não tinha. E aí o que acontece, a AEP tem uma sala que é um banheiro desativado, literalmente um banheiro com azulejo a sala dela, e é assim 1 x 1...é muito pequena e aí a AEP sedia a sala dela para eu atender, fecho a

porta para ninguém atrapalhar e ela ia para a sala da coordenação. Então isto eu sempre fiz, de manhã eu atendia na sala do final do corredor, a tarde eu não podia ficar naquela sala porque era a sala do integral, então a professora dava aula naquela sala do integral, eu saía para a sala da AEP, sempre foi dividido. Mas no último mês, eu fiquei só na sala da AEP.

PEE-01 (Escola do Campo C) - É o pior lugar porque, é excelente trabalhar lá, as pessoas são muito legais, mas eu atendo na varanda. Não tem estrutura mesmo, porque a sala que era da educação especial virou segundo ano, porque a escola virou período integral e há um boato que estão tentando colocar ensino médio também, o município vai tentar trazer o ensino médio porque é campo, vão tentar manter os alunos ali para eles não evadirem. Parece que a escola vai entrar em reforma o ano que vem, porque ganhou o Orçamento Participativo. O projeto conta com uma sala de educação especial no futuro, por exemplo, daqui uns três anos vai ter uma sala. Não para o ano que vem ainda. Mas vamos pensar, aqui é a varanda, aqui é a escada, tem a sala da direção, aqui é a secretaria. E do armário para cá é a minha sala, fechada com divisórias. É pequena, tem 2x2 ali, tem um toldo que fecha a minha varanda...dia de chuva, muito frio...fora que o pai vai ser atendido pela direção, fica conversando ali, professor vai reclamar de aluno na direção, o aluno que foi expulso fica ali...então sai dali porque não tinha como atender, o meu aluno ficava prestando atenção na conversa da diretora. Sai, fui para o laboratório de ciências, porque a professora de ciências exonerou, então eu fui lá, banqueta também, não tem estrutura, mas eu fiquei lá porque pelo menos meus alunos conseguem prestar atenção no que eu estou propondo. É uma sala fechada, tem ventilador e tudo mais, não tem estrutura, não tem mesa, mas tem uma bancada e os alunos conseguem fazer ali. Mas a professora de ciências foi contratada, vai chegar para o ano que vem e a gente volta para a varanda.

A professora do campo acrescenta, além da dificuldade com o espaço físico, as questões em relação aos materiais e recursos:

PEE-01 (Escola do Campo A) - Na sala de informática tem dois armários trancados e a chave fica comigo o ano inteiro e tenho material ali. É a única escola que tenho uma impressora, mas que eu tive que brigar, porque estava na coordenação, com o pessoal da gestão. É minha eu levo, estava escrito secretaria de educação especial, peguei e pedi o toner, porque também não tinha e custa muito caro o tonner e a minha diretora comprou vários. Tem um milhão de toners, porque eu não usei um, durante o ano. E aí tem material de braille, porque eu tenho aluno cego, ali está tudo organizadinho. Tenho estes materiais, meus cadernos ficam trancados...está tudo bonitinho.

PEE-01 (Escola do Campo B) - Eu tenho um armário e eu tenho um notebook. São dois, o outro está na Educação Infantil, emprestado. Mas está tudo certo, eu um que uso com o aluno e não tenho problema com isto. Eu não tenho impressora. A impressora está com a AEP, mas está quebrada, ninguém mandou consertar e nada. Eu tenho muito pouco material nesta sala, como não é minha sala colocaram no depósito.

PEE-01 (Escola do Campo C) - Eu tenho um armário minúsculo, muito pequeno, em que tem uma meia dúzia de jogos, está tudo no depósito e ninguém nem entra lá. Não tem mais nada. Eu tenho material dourado, uma meia dúzia de jogos de encaixe e só. Eu não tenho material nenhum, impressora naquele lugar. Quando eu vou atender os meus alunos, eu pego os doze, dez cadernos, levo para o laboratório de ciências, levo o notebook, levo o material dourado. No final da tarde eu levo tudo de volta. É assim que funciona. Infelizmente nesta escola é conteúdo no caderno, e jogos eu tento alguma coisa no computador, mas ainda assim, não tem estrutura. Tudo muito defasado.

Vamos fazer um contraponto com o relato das professoras da educação especial que trabalham em escolas urbanas, observem o que elas apontaram sobre suas salas e materiais:

PEE-02 - Nós temos uma sala bem estruturada, armários, tem impressora, internet.

PEE-03 - Eu também tenho uma sala de recursos estruturada, ela não é grande, pequena, mas comporta bem. Ela fica no piso superior, tem uma escada, porém a escola tem elevador de acesso, tem acessibilidade. Eu tenho dois computadores, dois notebooks, um armário com bastante material, jogos, tenho impressora também. Só não tenho sinal de internet.

PEE-04 - Eu também tenho uma sala de recursos, o prédio quando a escola começou em 2012 era do Estado e passou para a prefeitura, era um prédio muito antigo, tem vários problemas de acesso, de vazamento, vai passar por reforma, ampliação no ano que vem, mas a Gerente de Educação Especial, quando começou em 2012 ela foi lá e garantiu uma sala para a educação especial, então eu estou lá desde quando a escola começou, eu recebi já esta sala, é uma sala pequena, mas uma sala boa, armários, equipada, que dá para atender legal as crianças.

Diante da situação divergente entre escola urbana x campo no tocante a espaço físico e recursos, emergiu o desabafo da professora do campo:

PEE-01 - E aí é muito comum, eu não sei se é porque eu vou uma ou duas vezes na semana, então é como se o meu papel não fosse importante. Como se a minha profissão não fosse importante. Então vem alguém e fala: vai ter uma palestra aqui, a gente vai precisar usar a informática, tudo bem neste dia? Não está tudo bem! Este é o único dia que eu venho. Então eu acho que a minha maior resistência é esta, de ter que brigar para mostrar o meu papel, que é fundamental ali. Vocês brigam tanto que eu não sei lidar, então, vocês precisam de mim. Mas é como se não fosse importante...ou então ela vem uma vez por semana, vamos pegar o material dela que é bom e está tudo dividido para todo mundo. Então eu acho que é um dos maiores problemas que tem.

É muito marcante a colocação da professora em relação a desvalorização da sua função dentro da unidade escolar. Talvez ela reflita um pouco a visão de que se tem do aluno com deficiência, como um problema. No caso, a professora de Educação Especial também está sendo vista como um problema, porque necessita de uma sala, vai atrapalhar a palestra, o uso da informática. É preferível sempre manter os direitos de todos os alunos sem deficiência, em detrimento do que favorecia o aluno com deficiência. Segundo Skliar (2006 p.25) os discursos construídos na diversidade possuem “a (re) invenção de um outro que é sempre apontado como a fonte do mal, como a origem do problema, com a coisa a tolerar”.

Conseguimos entrevistar duas Diretoras das escolas do campo e elas reconhecem a falta de espaço para a sala de recursos e se justificam:

DIR-02 - Então Débora, como eu te disse, eu conheço pouco, que é uma falha mesmo, eu acho que eu preciso ler mais, entender mais sobre o assunto, essa Sala de Recursos que você fala, eu acho que ali a Educação especial sempre ficou, por falta de espaço mesmo, ela ficou onde estava, depois acabou mudando para o Laboratório de Ciências, ela foi ali onde foi a sala dos professores, então ficou esta rotatividade e também não tem uma referência, uma coisa assim, a gente dá um jeito em todas as salas, aí onde sobrar a gente coloca a Educação Especial, isto também é muito chato, porque a gente não tem onde colocar. Atualmente está no laboratório de Ciências, então ela levou os materiais que tem, lá ainda não é o espaço ideal. Agora com a

reforma da escola, a gente já pensou neste espaço, para este aluno, para este atendimento.

DIR-01 - Eu acho que a gente tem um bom acervo. Até porque há alguns anos veio uma verba específica, pudermos comprar bastante coisa, o governo federal, ora ou outra, também manda alguma coisa. Mas com certeza ainda faltam alguns materiais que poderiam auxiliar. Na verdade, o nosso recurso é muito pequeno, recurso que a gente recebe financeiro e aquele que a gente consegue levantar junto à comunidade, também é um recurso pequeno, porque a comunidade também é pequena. Então as vezes falta para a gente suprir todas as demandas e a educação especial é uma delas. Mas a gente tem um acervo que dá para a professora trabalhar.

A partir dos relatos acima apresentados, percebemos a diferença, nesta rede municipal, em estrutura de escolas urbanas e escolas do campo, reforçando a invisibilidade histórica desta população em relação a direitos e garantia de educação, por estarem em outro contexto social e territorial. O aluno PAEE nas escolas do campo estão duplamente prejudicados, primeiro pela localização que moram e segundo pela falta de recursos adequados para o seu atendimento educacional especializado.

Como vimos na seção sobre a documentação político-normativa, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) traz em seu artigo 10 a obrigatoriedade das escolas terem em seu projeto político pedagógico a criação de espaço físico para implementação da sala de recursos.

Para complementar, a Política Nacional de educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) aponta a necessidade de assegurar os serviços de apoio a inclusão das pessoas com deficiência que residem em áreas rurais:

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 (BRASIL, 2008a, *on-line*)

Estamos diante de uma negação de direito que se caracteriza pela falta de valorização da pessoa com deficiência e da profissional que tem a função de trabalhar com elas. Como identificamos nas vozes das gestoras, que têm consciência da falta de recursos e espaço, mas não buscam solução talvez pela concepção que possuem sobre o PAEE. Se faltasse espaço físico para uma sala de aula regular, o empenho seria diferente para resolver a situação?

Palma (2016) em sua pesquisa sobre AEE nas escolas do campo, identificou que somente uma escola possuía espaço físico para a Sala de Recursos, a qual conforme relato da professora de educação especial foi transformada em sala de aula para a turma do 2º ano, devido a ampliação do atendimento de educação integral para a escola. A Sala de Recursos foi

transferida para a varanda da escola. E a Diretora desta unidade ainda afirma “a gente dá um jeito em todas as salas, aí onde sobrar a gente coloca a Educação Especial”.

Outro fato que queremos destacar é o desvio dos recursos específicos da sala de recursos para atender outras demandas da escola, em uma delas a impressora estava com a gestão, a professora teve que brigar para tê-la de volta. Em outra unidade do campo, um dos notebooks estava sendo utilizado pela Educação Infantil. O que nos remete a falta de entendimento e valorização por parte da gestão escolar para o atendimento ao aluno PAAE, uma vez que os recursos destinados a ele, são aproveitados para suprir problemas de outros setores da escola.

Desta forma, pensamos que a inclusão só consegue se efetivar na prática com o apoio da gestão. Denari (2011), discute esta questão:

A escola deve ter autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre esses, o da inclusão escolar. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver comprometimento por parte dos líderes educacionais locais (de cada comunidade), tais como: diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos, qual seja, substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento (DENARI, 2011, p.42)

O ponto central discutido por esta autora é o comprometimento da gestão. A política com dispositivos legais não tem poder por si só, se não houver execução do que é posto nela em relação a direitos. E isto interfere diretamente no desenvolvimento e atuação profissional. Uma professora de educação especial por mais capacitada e formada com inúmeros conhecimentos sobre a área, não consegue desenvolver o seu trabalho com êxito por não ter condições mínimas de trabalho, no caso estudado, não possui um espaço físico para estar com os alunos.

5.2.2. Ingresso

Durante o grupo focal as professoras da educação especial forneceram informações de como são feitos os encaminhamentos para o ingresso dos alunos no atendimento da Sala de Recursos Multifuncional.

De acordo com o relato delas, o professor da sala regular tem uma suspeita e preenche um formulário (Anexo A), o qual é mandado para a triagem da Secretaria da Educação pela Assistente Educacional Especializado (AEP). A equipe de triagem é formada por

fonoaudiólogo, psicólogo e pedagogo. Esta equipe vem até a escola com uma data agendada, para fazer anamnese com a família e avaliação pedagógica e fonoaudiológica com a criança. Após este processo é emitido um contrarrelatório que consta a indicação ou não para a matrícula no AEE.

A professora da educação especial só vai ter contato com o aluno após o contrarrelatório apontar a necessidade do serviço.

Nos casos em que a criança já vem com cadastro de deficiência no sistema, seja porque concluiu a educação infantil ou porque estava matriculada na rede estadual, automaticamente ela já inicia o atendimento, sem necessidade de encaminhamento.

Sobre estes encaminhamentos foi levantada uma problemática pelas professoras, a confusão que é feita em relação a deficiência e os transtornos e dificuldades de aprendizagem:

PEE-05 - Mas gente, sabe qual é o problema destes encaminhamentos? Tem muita dificuldade de aprendizagem, transtorno de linguagem, e qual é o recurso que a escola tem? Vamos encaminhar para a Educação Especial. Qual é a outra forma, porque este aluno meu, não está aprendendo? Porque tem um monte de aluno que é encaminhado para a Educação especial que não tem a Deficiência Intelectual. Ele consegue aprender em outras áreas, ele caminha oralmente. Chega na alfabetização que é o que mais pega no Ensino Fundamental, o professor encaminha para a Educação Especial, se tivesse outros instrumentos, outros profissionais que pudessem avaliar...mas será que é uma Deficiência? Será um transtorno? Porque muitas vezes não cabe a educação especial. A educação especial não aceitou, não quer dizer que o aluno não tem algum tipo de problema, não precisa de ajuda, não é deficiente.

Na verdade, a escola encaminha para a educação especial porque não tem mais para quem recorrer, não tem outros suportes. E esta alta demanda para avaliação pode acabar prejudicando a criança que realmente tem alguma deficiência:

PEE-05 - Eu penso até que ponto isto não atrapalha a identificação do deficiente. Por que já aconteceu na minha escola, por exemplo, umas coisas absurdas... de ser encaminhado dez alunos de uma sala. Numa sala que tem dez alunos com suspeita de deficiência, pode ser que tenha um lá que o pessoal não vai dar tanta importância, porque o problema é a professora que encaminhou errado. Porque não é possível, dez alunos numa sala, entendeu? Então até onde não ter um tipo de ajuda para as crianças também não atrapalha a identificação? Porque as vezes a demanda da fila fica tão grande que aquele que vai precisar de ajuda, vai conseguir só o ano que vem, entendeu?

Nota-se que não há nenhum critério prévio para encaminhamento, basta ter dificuldade para se alfabetizar que já é encaminhado para avaliação da Educação Especial. Percebemos a busca pela patologização, é preciso responsabilizar o aluno pela sua não aprendizagem e não rever as práticas de ensino.

Concomitante a esta questão, temos a problemática que gira em torno do laudo médico. As professoras afirmaram que a maioria dos alunos que estão sendo atendidos no AEE não possuem diagnóstico, principalmente os que estão há mais tempo e encontram-se nos anos finais do ensino fundamental.

Este levantamento da falta de diagnóstico está de acordo com o estabelecido pela Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014), a qual orienta quanto aos documentos comprobatórios de cadastros dos alunos PAEE no censo escolar.

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL, 2014, *on-line*)

Este mesmo documento ainda cita que a exigência de laudo médico pode ser considerada uma barreira de acesso a até configurar discriminação e negação de direitos.

Entendemos que a falta de exigência da comprovação da deficiência pode gerar uma grande demanda de encaminhamentos, como descrito por uma das professoras participantes e um conflito sobre a seleção para o ingresso no AEE, pode ser que muitas crianças com outros problemas de aprendizagem estejam no AEE, uma vez que não se tem clareza sobre o seu diagnóstico. Outro ponto importante a se destacar sobre a falta de laudo médico é que ele limita direitos, por exemplo, transporte gratuito, acesso a cursos preparatórios para o trabalho e até benefícios junto ao Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), em casos de família em situação de vulnerabilidade.

Estando o aluno matriculado, as professoras realizam uma avaliação pedagógica inicial, porque na maioria das vezes, o contrarrelatório só vem mesmo com a indicação de matrícula. Elas possuem um roteiro que todas aplicam para iniciar o trabalho (Anexo B)

Sobre a interface com as famílias, descrevem um misto, possuem famílias que fazem parcerias e outras que não comparecem nem para efetivar a matrícula. Já a professora que trabalha no campo não consegue ter contato com as famílias, relata que só as viu durante a matrícula.

Foi levantada uma questão em relação ao entendimento das famílias sobre o que seria a deficiência e o objetivo do serviço do AEE, que na maioria das vezes é confundido com o reforço escolar:

PEE-05 - O primeiro contato do pai, principalmente com o aluno que não tem um laudo médico, um diagnóstico, eu acho mais difícil porque eu acho que os pais não compreendem o que está acontecendo, porque eu não sei vocês, mas eu sou vista como a aula de reforço na escola. Você pode falar sempre AEE, atendimento da educação especial, que o filho dele tem deficiência intelectual, este processo para mim é bem complicado assim, porque eu acho que alguns pais não entendem, como assim uma professora está chegando e dizendo que o meu filho tem deficiência intelectual e eu tenho que assinar que o meu filho tem deficiência intelectual, mas o que é isso? Mas por quê? Porque a princípio, acha que ele é aluno fraco, ele é devagar...até chegar na deficiência é bem complicado e mesmo assim a gente explica e mostra a norma técnica, explica para o pai, eu acho que a maioria não tem compreensão do que acontece, de que eles estão assumindo uma deficiência. Não tem compreensão disto.

Houve consenso com a colocação desta professora no grupo e outros relatos de que os pais assinam a concordância com o atendimento, mas não sabem do que se trata. A professora do campo ressalta que sua comunidade é ainda mais difícil:

PEE-01 (Escolas do Campo) – Eu já não tenho muito este contato por ser campo, é muito difícil os pais irem à escola. Na matrícula, até que eles foram. Mas eles compreendem menos ainda, porque existe uma pobreza cultural mesmo ali...então é uma realidade muito diferente e por mais que você explique e demonstre tudo o que está sendo realizado ali.

É pertinente destacar na voz desta professora a sua visão urbanocêntrica que considera o urbano como mais desenvolvido em termos de cultura do que campo, que não condiz com a realidade. Desta forma, não podemos nos deixar induzir por esta visão. Corroborar para esta nossa crítica em relação a fala da professora, Hage (2011) quando discute o paradigma urbanocêntrico:

Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade. (HAGE, 2011, p. 105)

A atuação no AEE de uma escola do campo, requer adaptação de horários para atendimento aos familiares, uma vez que eles possuem uma rotina de trabalho relacionada ao cultivo da terra e por isso possuem horários específicos, sem contar a distância que precisam percorrer até chegar nos seus lotes, por isso a professora que atua nestas escolas deverá estudar formas para estar mais perto destas famílias, mas sem a visão inferiorizada.

Foi identificado uma diferenciação entre profissionais, quando o médico lauda tudo fica diferente, porque a atuação dele tem mais peso e importância para as famílias do que quando a professora fala.

Finalizando sobre as ações após o ingresso no serviço, as professoras relatam que o trabalho se foca no professor da sala regular. A equipe diretiva tem ciência, mas a orientação fica focada no professor. Uma participante relatou que teve uma aluna síndrome de down que precisou fazer orientação para merendeira e agente educacional, mas disse que isto é muito raro de acontecer.

5.2.3. Alunos atendidos

As professoras descreveram a quantidade de alunos e os tipos de deficiência que atendem. Predominantemente possuem a maior parcela de alunos com Deficiência Intelectual. Abaixo segue a descrição dos alunos de cada uma:

PEE-01 - Eu tenho 30 alunos cadastrados. Eu tenho 23 DI, mas que não predomina a Deficiência Intelectual. Alguns bem errados mesmos o diagnóstico, que acredito eu, que fosse uma dificuldade de aprendizagem e que tivemos a Educação especial e hoje já não se enquadra em nada de Educação Especial. Eu tenho um cego, um surdo que não é atendido, não tem respaldo nenhum, não é atendido por mim, nem pelo CAEE. E sete TEA, dois de alto funcionamento. Não teve atendimento porque é campo, não consegue levar ele ao centro de atendimento que é específico da surdez que atende. Eu não tenho libras, como ele tem uma intérprete dentro da escola, não posso simplesmente trabalhar com gestos, para fazer com que ele aprenda alguma coisa, eu perco o trabalho da outra profissional. Então ficou acordado que eu não iria atender, porque eu tenho formação, mas rasa para isso. Existe uma pessoa que tem que ir lá, mas ela vai esporadicamente porque é muito longe. Então também não é a cada quinze dias. Eu fiquei nove meses e ela foi duas vezes. É bem precária a situação do campo mesmo.

Estamos diante mais uma vez, de uma negação de direitos a um aluno PAEE que estuda em escola do campo, no caso com surdez. Possui a Intérprete, porém não sabe Libras e não consegue ser atendido no Centro de Atendimento de educação especial do município, onde poderia ter contato com a professora especialista em surdez para lhe ensinar Libras, devido a questão de distância/deslocamento por morar em área rural.

PEE-02 - Eu tenho matriculado na minha escola 26 alunos, a maioria Deficiência Intelectual, também acredito que não seja dificuldade de aprendizagem, mas agravamento pelo social, maus tratos, uma questão social mesmo, que também agrava a aprendizagem e toda a condição deles. Tem dois TEA, e tem um auditivo.

PEE-03 - Eu tenho 24 alunos matriculados na minha Sala de Recursos, 21 estão cadastrados como Deficiência Intelectual e três com TEA. Destes alunos da

Deficiência Intelectual, eu acho que metade são alunos com dificuldade de aprendizagem e não seria público alvo da Educação Especial. E como eu já disse são os alunos mais velhos.

PEE-04 - Eu tenho dez alunos matriculados, porque minha escola é menor. Do primeiro ao quinto ano. Desses dois são autismo, TEA. Os demais Deficiência Intelectual. Sendo que duas crianças, eu reavaliei no final do ano, deixei, mas no ano que vem eles vão sair porque é mais uma dificuldade de aprendizagem.

PEE-05 - Eu tenho 20 alunos. Um aluno que tem TEA, mas se bem que tem a Deficiência Intelectual junto. Não tem laudo médico. Mas tem uma deficiência ali, um atraso bem significativo. Também tenho um visual, com baixa visão, tem o diagnóstico médico de baixa visão, laudo em deficiência intelectual, e os outros todos cadastrados com Deficiência Intelectual. Apesar que, alguns eu acredito que não seja Deficiência Intelectual, seja mais um transtorno de linguagem, uma dificuldade de aprendizagem.

Um dado muito importante apontado por todas as professoras da educação especial que participaram desta pesquisa é o fato de terem alunos pertencentes ao serviço do AEE que não possuem Deficiência Intelectual, mas sim outros problemas de aprendizagem. Aqui podemos refletir sobre qual o entendimento que a escola tem deste serviço, seria um reforço escolar, para que a criança se recupere e depois consiga frequentar o ensino regular. Na verdade, buscam na educação especial a solução para os problemas existentes no processo de ensino da escolar regular.

O serviço do AEE nos parece perpetuar na escola a dicotomia norma e anormal, cada aluno que não atende ao padrão estabelecido é considerado desviante, problemático. Skliar (2006) comenta sobre esta anormalização, mesmo com a proposta inclusiva nas escolas:

Este tipo de olhar não é útil para a educação especial nem para a educação em geral: anormalizam tudo e a todos. E resulta curioso como essas representações ainda estão ativas, ainda estão vivas, inclusive hoje em dia quando elas mesmas se consideram fazendo parte da apregoada “nova política de inclusão”. Assim o que resulta é o transvase das representações da anormalidade de um tipo institucional – a escola especial – para outro tipo institucional – a escola regular, sem que intermedieiem mudanças significativas na questão que considero principal: há por acaso, alguma coisa que possa ser chamada, pensada e definida como normal? Existe, então, aquilo que deve continuar sendo o modelo de normalidade? (SKLIAR, 2006, p. 18)

De fato, não deveria continuar existindo um modelo de normalidade, mas ele está presente nas escolas e quem não se encaixa neste modelo é encaminhado ao serviço da educação especial, como aponta o relato das professoras.

5.2.4. Organização do atendimento

A maioria das professoras relatam que realizam o atendimento individual, em dupla e/ou trio. Somente uma professora diz que só atende individualmente os alunos.

PEE-05 - Eu faço com os mais velhos em grupo, porque eu junto eles para aumentar o tempo de atendimento. Porque com os mais velhos rende mais. Os pequenos ainda estão interessados, os mais velhos ficam mais monótono quando estão sozinhos, só a professora e o aluno, então eu faço isto. Com os pequenos, principalmente os que estão chegando, primeiro, segundo aninho eu faço individual, mas quando vão crescendo eu vou colocando-os em trio porque fica mais interessante.

PEE-01 - Eu faço coletivo por conta da demanda, é muito grande e não tem como, tem escola que eu tenho um dia só e eu tenho muito aluno. Eu trabalho oito horas e tenho 12 alunos. Então preciso atender em mais.

PEE-03 - Eu tenho dupla produtiva, aquela que eu organizei que será interessante para ambos, mas também tem dupla por causa da demanda.

É possível perceber que os fatores que interferem na organização do atendimento, diz respeito a demanda de alunos e leva-se em consideração a faixa etária.

5.2.5. Intervenção

Tivemos um bloco de perguntas que tratava somente da intervenção que é realizada no AEE. Como a maioria dos alunos destas professoras possuem Deficiência Intelectual, parece-me que não ficaram seguras para afirmar se a intervenção que realizam é certa ou errada.

Logo que foram questionadas sobre o que deveria ser trabalhado no AEE todas deram risadas e demoraram para se pronunciar, uma esperando quem seria a primeira corajosa a falar.

Todas colocaram que o planejamento do que será trabalhado é flexível, elas vão e voltam dependendo de cada aluno, então aqui destaca-se o aspecto individual deste trabalho. Uma professora disse que trabalha em cima das dificuldades que o aluno possa ter, para minimizar impactos na sua vida futura, por exemplo leitura e escrita. E acabou sendo um consenso, todas elas trabalham leitura e escrita com os deficientes intelectuais e nos colocam uma reflexão:

PEE-05 - Eu trabalho a leitura e escrita, porque eu acho que ele tem o direito ao acesso. De repente uma forma diferente de trabalhar a escrita, vai dar acessibilidade a ele. Muita gente recrimina isto...que o AEE não é reforço, que o AEE não serve para alfabetizar, muitas discussões que a gente teve ao longo destes anos na prefeitura, ora pode trabalhar leitura e escrita, ora não tem que trabalhar leitura e escrita. Eu trabalho consciência fonológica, algumas vezes a minha gerente falando tudo bem e outras vezes ele fala: não, não pode fazer isto. No AEE não está escrito na descrição que não tem consciência fonológica. Então assim, qual é a barreira, qual é a queixa deste aluno? Este aluno está no AEE ou identificado, se não, pela leitura e escrita. Então se é esta barreira que ele enfrenta no dia a dia da escola dele porque tem partes que a gente fala que está auxiliando na autonomia do aluno. Mas se este aluno não tiver o

acesso, o mínimo que for, porque eu acho que ele tem direito, é direito na minha opinião, se ele não tiver acesso a esta leitura e escrita como vai ser a autonomia dele, este meu deficiente intelectual? Porque é algo que a gente mais tem na escola, como a gente vai ter... eu trabalho leitura e escrita, pode ser que seja recriminada, pode ser que tem outras pessoas que falam que não tem que trabalhar...pode ter pessoas que falam que ele não vai aprender, então não precisa ir ao AEE. Eu acho que não, enquanto o meu aluno tiver deficiência intelectual ele vai frequentar o AEE. Não evoluindo, eu vou ver um plano para ele. Eu acho este o maior problema, apesar de saber todas as descrições de nossas funções, eu acho muito geral...quando a gente trabalha memória, atenção, mas de que forma eu vou trabalhar a memória? Eu posso trabalhar a memória usando as letras do alfabeto, eu estou trabalhando memória com isso. Não sei se todo mundo tem esta mesma interpretação. Mas por isso que eu acho que prejudica o trabalho individual, esta outra visão da pessoa.

A PEE-03 acrescenta que o papel delas é diminuir barreiras e coloca que a alfabetização do aluno é uma barreira, então precisa ser trabalhada no AEE. A PEE-01 complementa dizendo que assim vai diminuir o impacto futuro, porque sem leitura e escrita ele se prejudicará e não terá autonomia.

Cabe aqui, a questão de olhar para a diferença. No caso da Deficiência Intelectual, público mais numeroso das nossas participantes, é uma marca destes corpos não conseguir adquirir a leitura e escrita. Então eu não vou trabalhar e exigir dele questões que envolvam alfabetização. O caminho do AEE é ensinar este indivíduo a criar estratégias, com consciência da sua condição, para que tenha autonomia na vida futura. O caminho é pensar sempre em quais outras formas de compreender e/ou executar determinada tarefa, substituindo a leitura e escrita por outras formas de compreensão.

5.3. Eixo 02 – Atuação do AEE na escola

Neste eixo vamos descrever como os profissionais interagem na dinâmica escolar para atender o aluno PAEE e quais são as dificuldades e barreiras encontradas.

5.3.1. Interação entre os professores

Vamos apresentar a discussão de como os professores da educação especial e os professores da sala regular se organizam na interação para atender as demandas postas pelos alunos com deficiência. Para tanto, separamos um tópico por grupo de participantes para descrever o que eles apontam sobre esta dinâmica.

Vozes das Professoras do AEE

As professoras da educação especial narraram que a primeira comunicação sobre o aluno PAEE que frequenta a SRM para os Professores da Sala Regular é realizada pela AEP, porque é ela que recebe a devolutiva quando o aluno é encaminhado, em algumas escolas é feito por escrito, fazendo o professor dar ciência. Em outras a comunicação é verbal.

É fornecido para o professor da Sala Regular o Plano Individual do Aluno com as orientações e necessidades de adaptações dos alunos. Este documento é entregue individualmente para os professores dos anos iniciais e para os anos finais, disponibilizado em uma pasta para acesso coletivo.

Cabe apontar aqui que o Plano Individual é realizado pelas professoras do AEE, elas coletam informações e fazem o plano sem parceria com outros profissionais da saúde e da escola.

O momento dentro da rotina escolar em que tem contato com os professores para realizar orientação é durante o HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) ou HTPI (Horário de Trabalho Pedagógico Individual). Algumas relatam que conversam quando buscam o aluno na sala de aula, conversa rápida de cinco minutos. Foi um consenso que o tempo destinado a orientação é insuficiente. A dificuldade é ainda maior quando a professora está inserida em uma escola de ensino fundamental inicial e final, porque ela consegue participar de HTPC somente com um grupo de professores, o que prejudica o trabalho.

Algumas professoras atendem o aluno no mesmo período de aula, devido ao ensino integral implantado nas escolas, como a criança está o dia todo na escola a orientação do turno inverso, conforme consta nos documentos político-normativos, fica invalidada.

Este dado em relação ao AEE no mesmo turno também foi apontado na pesquisa de Palma (2016) nas escolas do campo, neste caso o impedimento para ser realizado no contraturno era a localização distante dos lotes onde as crianças moraram. Confirmamos aqui, a recriação dos protagonistas sobre o que é determinado pela documentação político-normativa, tendo em vista a realidade vivenciada.

Questionadas sobre realizar um trabalho em conjunto dentro da sala de aula com o professor, elas disseram que não tiveram esta experiência e expressaram a preocupação com o

tempo para realizar estas ações e com a dinâmica, principalmente nos anos finais em que o professor fica apenas 50 minutos em sala de aula e depois troca. Uma participante compartilhou a experiência que tem em sua escola com uma professora auxiliar dentro da sala de aula:

PEE-05 - Não sei como funcionaria, nunca trabalhei desta forma. O que eu fico pensando por ter uma experiência na minha escola, porque eu tenho uma professora auxiliar, tem professora auxiliar de educação especial por ordem judicial que ficam com as crianças, a princípio você pensa que é uma boa experiência com o trabalho colaborativo, porém o que eu sinto é que aquelas alunas se tornam daquelas professoras. As alunas com deficiência se tornam alunas da professora auxiliar e não aluna da professora de sala de aula. Fica uma coisa muito fragmentada. Inclusive em relação a referência. As meninas reconhecem a professora auxiliar como professoras delas. Então eu acho que pode ser interessante, mas precisa amadurecer isto porque tem os percalços no meio que precisam ser resolvidos

Ter uma professora especialista em educação especial na sala de aula, não caracteriza o ensino colaborativo ou também chamado de coensino. Viralunga e Mendes (2017) afirmam a importância nesta proposta de os professores tanto do AEE como da sala regular partilharem responsabilidades em relação ao planejamento, aplicação e avaliação do currículo. Assim, salientam “o coensino não acontece apenas com a presença física do professor e educação especial na sala comum, cada um atuando com atividades paralelas ou com uma atuação que não realiza planejamento, execução e avaliação conjunta de atividades” (VIRALONGA; MENDES, 2017, p. 21)

Questionadas sobre as dificuldades para o trabalho de orientação com os professores elas apresentaram questões sobre o entendimento da necessidade de adaptação curricular e alta expectativa em relação ao aluno PAEE:

PEE-01 - Eu acho na minha visão, na minha realidade do campo eles entenderem o conteúdo que eles estão passando, que aquele conteúdo determinado o aluno não vai conseguir aprender e existe uma possibilidade de adaptação curricular. Então eu acho que é muito difícil o professor enxergar a adaptação naquele conteúdo que ele está dando.

PEE-05 - E as vezes são estratégias, as vezes parar e pensar naquela atividade, como ele conseguiria resolver isto? Você fazer de outras formas, oral, figura, interpretar, ver um vídeo...não sei... Às vezes é um olhar diferente, parar um minuto e ver o que eu posso fazer diferente para se tornar viável. A professora de Educação Física fez uma provinha para as meninas e mesmo falando as questões as meninas não irão conseguir porque o texto é comprido, aí se você pega e coloca uma imagem e conversa sobre aquela imagem ela vai conseguir responder as coisas, então é parar e olhar para atividade e pensar como tornar mais acessível.

PEE-03 - Porque ele cria uma expectativa muito grande em relação a este aluno. Porque ele acha que o trabalho adaptado vai fazer com o que o aluno evolua, mas isto nem sempre acontece com o público alvo da educação especial.

PEE-02 - O professor fica angustiadíssimo porque o aluno não conseguiu fazer nada. É uma aluna que não tem condições, tem perdas, até ele entender tudo isso...Calma, não foi você que não conseguiu, a aluna tem toda uma dificuldade ...é aos poucos.

Na verdade, a dificuldade apontada pelas professoras da educação especial em orientar o professor da sala regular da necessidade de modificar a forma como o conteúdo é apresentado, deve-se a visão de homogeneidade ainda muito enraizada no ensino regular. Permanece ainda o imaginário da igualdade, todos estão dentro da sala de aula no mesmo espaço físico, porém aquele que não consegue participar igualmente da minha aula, torna-se o problema e fica excluído, mas de forma sutil, para que não pareça que há nesta situação uma discriminação.

Corroborando para esta situação com o professor da sala regular o que Skliar (2006) afirma sobre as relações com os outros na pedagogia. Ele defende que a formação científica não é suficiente para romper com os discursos de homogeneidade, é necessário ter uma experiência com o outro, caso contrário “o panorama continuará obscuro e esses outros seguirão sendo pensados como “anormais”, que devem ser controlados por aquilo que parecem ser e, assim, corrigidos eternamente”. (p. 32).

Sobre o apoio da Equipe Diretiva para o trabalho com os professores da sala regular, relataram que os coordenadores são bem participativos, tentam organizar horários para se reunirem com os professores, mas o problema maior está na cobrança:

PEE-05: Apesar que eu não vejo cobrança, a gente faz a orientação. A orientação foi dada e aí? Esta questão na minha escola eu sinto falta, eu fiz a orientação, a gente conversou, o professor aceitou a princípio outros não. De onde sai esta orientação? Ela continua? Tenta fazer isto, nós vamos conversar de novo. E normalmente esta conversa de novo, não acontece. O menino com TEA, eu faço a rotinha dele, com os horários, vamos tirar a fichinha e colocar...depois você me fala se deu certo e nunca dá este feedback para a gente repensar. Então....

Este feedback do qual a professora sente falta, seria o processo de reflexão da atuação docente, fundamental para que o processo flua, corrigindo o que é necessário para melhorar a atuação com os alunos PAEE. É necessário que os professores sejam reflexivos, pensando na linha da formação continuada, Carneiro (2012) nos ensina:

Uma formação adequada deve garantir a formação de um professor reflexivo, que tenha consciência do seu ensino, que seja capaz de analisar a própria prática e o contexto no qual ela ocorre, que seja capaz de avaliar diferentes situações de ensino, trabalhar com situações problema, utilizar um repertório variado de soluções, tomar decisões e ser responsável por elas. O profissional comprometido com seu trabalho atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, fatos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica. Este profissional constrói seu próprio conhecimento profissional, que incorpora e

transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica. (CARNEIRO, 2012, p.11)

Assim podemos dizer que a construção do conhecimento na escola, que se coloca a ser inclusiva, deve acontecer na parceria entre Professor da educação especial e Professor da Sala regular. É uma mão dupla, na qual os profissionais precisam entender a importância desta parceria, a qual deve ser promovida e facilitada pela equipe gestora e pedagógica.

A mediadora questionou se não há cobrança de instâncias superiores, como por exemplo a secretaria da Educação e uma participante resumiu a posição de todas:

PEE-04 - Cobra da gente, agora do professor se ele fez ou não fez...

Por fim, demos voz as professoras para que contassem práticas bem-sucedidas dos professores da sala regular após o seu trabalho de orientação. Todas elas quiseram se colocar e ficaram entusiasmadas em contar experiências de sucesso:

PEE-01 - Eu tive também um professor do quinto ano que tem dois alunos de inclusão e um hoje consegue acompanhar não precisa de muitas adaptações, era mais uma questão comportamental de aceitação e o outro com muita dificuldade, e esse era o nosso foco. O aluno que tinha muita dificuldade. Então, ele me pediu ajuda em português, porque ele dá todas as disciplinas e aí nós montamos juntos um material de língua portuguesa, uma apostilinha a parte, mas adaptando o livro que usa. Deu certo.

PEE-02 - Ah eu tenho sim. Fundamental II, professor de Ciências, nos sextos anos, eu dei a orientação para ele, aí ele veio na minha sala, perguntou mais informações. Então ele falou: “este aluno se eu fizer um esqueminha ele consegue copiar?” Para os outros o texto e o conteúdo e o dele esquema. Falei este aluno tal e tal sim. Então ele trabalha nesta forma de esquema, de reduzir, simplificar o conteúdo e até hoje está dando muito certo. Ele sempre vem, pergunta, conversa. Eu vejo os cadernos dos alunos e foi uma prática bem-sucedida.

PEE-03 - Eu tive várias experiências parecidas com as de vocês, de montar material adaptado junto com o professor, a professora de geografia me pediu orientação, ela estava trabalhando tema de vulcanismo no sexto ano e estava difícil para os alunos da educação especial. Então utilizando este tema, nós fizemos caça palavras, cruzadinhas usando este tema, colocamos bastante imagens nas atividades e foi bem bacana. A professora de inglês, também montou uma apostilinha e veio pedir orientação. Na verdade, ela montou a apostila e trouxe para eu ver se era aquilo mesmo, ela utilizou bastante figuras, as palavras em inglês associadas a uma figura, então foi bem bacana. Então eu acho que uma prática bem significativa foi uma professora de português que pediu a minha ajuda no nono ano, porque tem alunos público alvo da educação especial nesta sala e eles já são adolescentes, nono ano, então tinha muito bullying com os alunos da educação especial, era muito brincadeira sem graça, eles não aceitam muito a deficiência destes alunos e ela pediu que eu fosse até a sala e explicar o que é a Educação Especial. Então eu fiz uma apresentação em Power point com bastante imagens, explicando o que é o público alvo da educação especial, porque aqueles alunos iam para a sala de recursos, o que eles faziam na sala de recursos, porque a turminha do nono ano não sabia. Só conhecia a professora de passagem porque via nos corredores da escola, mas não sabia exatamente como era o trabalho, então foi bem bacana, fizemos esta apresentação juntas e aí parece que a turma do nono ano

compreendeu mais a presença daqueles alunos da educação especial na sala e até surgiu um trabalho colaborativo de um aluno ajudar o outro. Foi bem bacana.

PEE-04 - Também tive lá, uma com a síndrome de down foi para o quinto ano, não tinha leitura e escrita, coordenação motora bem difícil, aí a professora ficou desesperada, não acompanha o conteúdo do quinto ano, mas ela estava bem disposta eu montei uma apostila bem aquém do quinto ano de português e matemática e ela se propôs sentou próximo dela, colocou um coleguinha próximo a este aluno para incentivá-lo e ela sempre próxima incentivando que ele fizesse estas atividades com orientação individualizada. E aí ciências, história e geografia ela passava algumas coisas, ela passava desenho, esquema corporal de ciências, órgãos pegava desenho para ele identificar e pintar, coisas basiquinhas. Teve uma pequena evolução, mas ela foi sempre produtiva ao longo do ano. Preocupada com este aluno.

PEE-05 - Este ano eu também tive uma professora com um aluno com TEA, nas primeiras semanas ele não fazia nada, e foi um aluno de apesar de estar muito tempo na escola, você passava orientação para os professores e os dos outros anos, não tinham seguido. Logo no começo do ano, eu combinei com ela de separar com antecedência, uma aula de português, história, geografia que ela ia trabalhar com todos os alunos e eu adaptei todas as aulas para ela. Entreguei para ela e disse fala para mim o que deu certo e o que não deu, troca ideia, dei dica de site para ela procurar, adaptar...ela realmente seguiu as orientações e depois disto seguiu o ano com o menino. Então foi meio a prova de quando a gente adapta o material e pensa para o aluno dá certo. Porque até então no primeiro, segundo terceiro ano, no quarto era um aluno que não fazia nada, só dormia, só pintava e neste ano ele começou pedindo para fazer atividade na sala de aula.

Entendemos que adaptação curricular não é trabalhar conteúdo diferente do proposto na sala regular, mas sim apresentá-lo de outras maneiras, utilizando outras linguagens. Assim como percebemos no relato da PEE-02 que orientou a utilização de esquemas para trabalhar o conteúdo de Ciências e no relato da PEE-03 que trabalhou o tema de vulcanismo, utilizando atividades com imagens, caça palavras e cruzadinhas. É imprescindível oportunizar o conhecimento da série/ciclo para o aluno PAEE.

No relato da PEE-04 observamos uma divergência, foi preparado um material a parte para a aluna, porque ela não acompanhava o conteúdo da série.

Interessante notar no relato da PEE-05, que a professora da educação especial que realizou a adaptação do conteúdo e entregou para a aplicação da professora da sala regular. O ideal seria que elas tivessem um momento juntas para pensar a partir do conteúdo da série (conhecimento do professor da sala regular) o que é possível o aluno PAEE realizar (conhecimento da professora da educação especial). E ao longo do tempo o professor da sala regular vai aprendendo e tendo autonomia para pensar em atividades de acordo com o nível do aluno.

Por fim, queremos destacar o quão importante foi o trabalho de conscientização e ensino sobre as deficiências e o serviço do AEE descrito no relato da professora PEE-03, uma prática

que poderia ser padrão em todas as escolas para eliminar as barreiras psicossociais, como os preconceitos e estereótipos construídos sobre a pessoa com deficiência e que emergem constantemente em nossa sociedade. Sobre esta questão, Amaral (1991) coloca:

Mas frizemos o fundamental: o desconhecimento pode ser entendido como a matéria prima para a perpetuação das atitudes preconceituosas e das leituras estereotipadas da deficiência. (AMARAL, 1991, p. 190)

Assim oferecer este conhecimento é ainda mais fundamental dentro do ambiente escolar, para formar uma geração de cidadãos menos preconceituosos e que não fiquem incomodados com a presença de corpos marcados pela diferença da deficiência.

Voices das Professoras dos Anos Iniciais

Todas as participantes responderam nas entrevistas que recebem informações sobre o desenvolvimento do aluno PAEE que está matriculado em sua sala. Apenas uma participante ressaltou que neste ano a professora do AEE estava mais próxima e participativa, disse que em anos anteriores não teve uma experiência boa.

Sobre o momento dentro da rotina escolar em que recebem a orientação da professora da educação especial, todas citaram o HTPC e algumas também comentaram do momento em que a professora vem buscar o aluno na sala para o atendimento do AEE. A PI-04 colocou a insatisfação a este tempo de orientação:

PI-04 - O que eu percebo colocando a mais, é que eu acho que deveria ter mais profissionais da educação especial dentro da escola(...). Eu acho assim a demanda destes alunos vem aumentando e como a demanda vem aumentando eu acho que deveria aumentar o número de profissionais da educação especial na escola. Numa utopia eu acho que deveria ter uns três, mas pelo menos mais um, não é....srsrs porque eu acho bem pouco, porque vocês ajudam tanto o desenvolvimento deles e aí poderia pegar mais vezes, trabalhar mais...então eu acho pouco.

A participante PI-03 contou que já teve experiência da professora do AEE dentro da sala de aula com ela, quando recebeu um aluno novo e a professora acompanhou os primeiros dias para ver como seria sua adaptação. Conta que se sentiu mais segura e foi bem tranquilo.

Outra participante, a PI-02, quis colocar a sua experiência com o Agente Educacional dentro da sua sala:

PI-02 - O que acontece na rede é que tem um Agente Educacional para este aluno, depende se o aluno necessita ou não. E no caso desta aluna síndrome de down tinha, até porque ela tinha um problema na rótula era perigoso ela cair, então ficava uma

agente educacional. Eu passava as atividades que eu mesma planejava, aí eu orientava a Agente Educacional e a criança também, aí ela ia acompanhando a atividade, porque sozinha seria impossível dar aula para os outros e estar orientando-a e ainda ter o risco dela de repente cair da cadeira, por causa deste problema.

Vamos fazer um parêntese, antes de seguirmos, sobre a função da cuidadora na documentação político-normativa. Na rede municipal em estudo, esta função é exercida pelo Agente Educacional, como descrito no relato da professora acima. A Nota Técnica nº 19/2010 (BRASIL, 2010b) trata dos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, que consta:

Os profissionais de apoio às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestam auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Esse apoio ocorre conforme as especificidades apresentadas pelo estudante, relacionadas à sua condição de funcionalidade e não à condição de deficiência.

(...) Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno. (BRASIL, 2010b, p.02)

Vale sempre reforçar que este profissional auxilia somente nas atividades de locomoção, higiene e alimentação. Por mais que a professora da sala regular relate a dificuldade em estar sozinha com a aluna PAEE e o restante da sala, a responsabilidade de ensino e de toda a parte pedagógica é dela, não sendo permitida em hipótese alguma ser transferida para o cuidador/agente educacional.

Acerca do que é desenvolvido no AEE com o aluno, uma professora afirmou que tinha conhecimento, falou que lá é trabalhado jogos, uma parte mais lúdica e um pouco de atividades. A PI-02 disse “mas é só ela e o aluno, fica bem mais fácil este atendimento”. As demais não souberam dizer o que é desenvolvido no AEE.

Sobre usar materiais da Sala de Recursos com os alunos na sala regular, três professores disseram que não utilizaram e a PI-02 relatou que já pegou jogos e alinhavo para coordenação motora.

Abaixo temos o exemplo de uma prática realizada em conjunto com a professora do AEE.

PI-03 - Como eu tinha um autista e depois eu recebi mais um, tinha dois agora, eu tive que preparar a sala para receber. O primeiro não porque ele já estava no CER com as crianças, as crianças já conheciam, mas não sabiam o que era, só achavam que ele não aprendia. Aí eu falei, como a gente vai receber o outro, e assim a mãe passou algumas informações para a Direção que acabou assustando, que ele era mais agressivo...então

eu quis preparar as crianças, então eu conversei com eles abertamente, a professora de Educação especial me ajudou também, a gente procurou um desenho animando, se não me engano é da Turma da Mônica, a gente passou para eles que era um vídeo explicativo sobre o que é o autismo, aí falava que eles eram muito sensíveis, o barulho incomodava, aí eles falaram que é isto que o amiguinho tem (o amiguinho não assistiu, ele estava em outra atividade) Aí falei a gente tem este amiguinho que é assim e a gente vai receber mais um. Então agora, nós vamos tentar falar mais baixo, aí eu percebi, claro, tinha horas que eles esqueciam, mas eles tentaram ajudar, foram participativos. Então eu acho que é um bom exemplo. Porque você tem que adaptar e ter um pouco mais de paciência com estes alunos, aí você tentava explicar que o outro aluno ia fazer diferente, que ele não ia fazer agora, aí o aluno que não é da educação especial, ele acha que também não, aí você cobra dele. Então a gente tem que explicar certinho o que tem que fazer naquela hora e que o outro vai fazer depois e por qual motivo vai fazer, aí eu achei que melhorou um pouco o entendimento deles sobre algumas ações.

Estamos diante de mais um exemplo sobre práticas propostas com o objetivo de eliminar as barreiras psicossociais, trabalhado com as séries iniciais e num trabalho de parceria com a professora de Educação Especial.

Vozes dos Professores dos Anos Finais

De todos os entrevistados, somente um participante relata não ter recebido informações do aluno PAEE matriculado em sua sala. Os demais afirmam que há este diálogo e que ele ocorre nos momentos de HTPCs.

O PII-03 chama a atenção para o que ele sente falta nesta interação com o professor da Educação Especial, ele afirma que recebe o Plano Individual do aluno, mas que isto não é suficiente:

PII-03 – O que eu sinto falta é o seguinte, fechamos o bimestre, ok. As vezes a professora de Educação especial até participa do nosso Conselho e ali ela faz as indicações de quem é e não é do atendimento especial, mas o que eu sinto falta muitas vezes, um posicionamento de como está o desenvolvimento desta criança, ela avançou, ela não avançou? Gente, ela está com esta dificuldade ainda. Olha, isto aqui não está funcionando, professor não adianta cobrar isto, porque não vai funcionar. Então as vezes, este apontamento deste desenvolvimento ou não desenvolvimento ao longo do ano. Eu sinto muita falta. O conselho é um momento muito corrido, principalmente para a gente, por exemplo eu, quando estou com a minha carga completa eu tenho oito salas, as vezes o conselho vai pegar aí quatro, cinco destas turmas, tudo em um período só, os professores de todas as disciplinas, então ele é demorado, acaba não sobrando nem espaço para esta professora falar. Então, de repente marcar um momento, este HTPC vai ser para passar a situação de como está, dá dicas para estes professores, auxiliar talvez nesta adaptação, inclusive pensando nos professores que não fazem este tipo de adaptação. Então o que eu sinto falta? Não é de um relatório escrito, mais burocracia até para dificultar o trabalho das meninas, é olhar delas, olha está avançando ou não está avançando.

O momento de HTPC na escola, como descrito pelo participante tem grande demanda de assuntos. Acreditamos que é de suma importância este momento que ele sente falta de estar

com a Professora de educação especial para conversar sobre o aluno. O caminho seria uma mudança organizacional nestes horários de trabalho coletivo, talvez inserir um HTPC mensal com a pauta específica direcionada para os alunos PAEE.

Sobre o que é desenvolvido no AEE pela professora da educação especial nenhum participante soube dizer. Também nunca tiveram experiência de ter a professora dentro da sala de aula para um trabalho com o aluno.

Um dos entrevistados trouxe um fator que considera dificultante para este trabalho de parceria:

P11-03 - Mas assim, o fator dificultante principal, a rotina da escola, principalmente no nosso caso como eu te disse, eu tenho 50 minutos por aula com aquela turma, e a rotina das próprias professoras de educação especial, são duas para atender uma escola com 800 crianças. Então o que acontece às vezes, elas acabam, talvez, priorizando mais tempo para os casos mais graves, e naquele tempo que elas têm ali para trabalhar, as vezes não sobra tempo nem para ir ali conversar com a gente. Então a parceria existe, mas é como você ter um grande grupo de amigos e cada um mora em uma cidade e trabalha e estuda, vocês entram em contato, mas vocês não têm um tempo especial de convivência ali. Eu acho que seria isto.

Abaixo temos o exemplo de uma prática realizada em conjunto com a professora do AEE.

P11-03 - A criança não lê, ela não lê mais ela consegue compreender aquilo que eu estou propondo ali oralmente, então o aluno vai participar da exposição oral normalmente como todos os outros, ele vai registrar no caderno pelo menos os desenhos, os esquemas, isto é algo que as meninas da Educação especial que passaram por lá, sempre falaram “É legal que você faz desenho e esquema” E eu falei que eu faço justamente pensando nestes alunos que tem necessidades especiais, por quê? Eu estou falando de pressão atmosférica, se eu só explicar para esses alunos e mostrar sei lá um vídeo da pressão atmosférica, aqueles 29 vão conseguir acompanhar o raciocínio, mas aquele aluninho, aquela aluninha que é necessidade especial, não vai conseguir. Então, quando eu coloco aquilo, mostro onde está o bonequinho, mostro onde está as camadas por cima, de uma certa maneira eu tiro isto do abstrato e trago para o concreto para esta criança, então o recurso do desenho, o recurso do esquema, trabalhar as vezes com balões, linkam algumas ideias. Se tem alguma coisa escrita não vai atender este aluno que é zero de leitura, zero de interpretação. Se tem algum desenho e este aluno consegue compreender os desenhos e me responder com desenhos, acaba atendendo

A prática relatada acima nos lembra os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Heredero (2020) publicou a tradução das diretrizes do DUA e nela constam os três princípios que norteiam as diretrizes que são: 1) Proporcionar modos múltiplos de apresentação; 2) Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão; 3) Proporcionar modos múltiplos de implicação, engajamento e envolvimento.

Percebemos que a prática do professor teve outras formas de apresentação do conteúdo para o aluno compreender o que estava sendo proposto em Ciências.

Vozes Coordenadores Pedagógicos

Todos os coordenadores responderam que durante os HTPC's há momentos para a participação das professoras da Educação Especial, fornecendo orientações, mas temos algumas ressalvas identificadas nas falas dos participantes.

O COD-4, por exemplo, diz que a participação da professora do AEE é limitada porque a escola tem dois horários de HTPC's, e ela consegue participar somente de um, deixando assim prejudicado o grupo que não coincide com o horário dela.

Outra situação similar é relatada pela COD-02:

COD-02 - Então assim, ela participa de alguns HTPCs, não são todos, ela tem dificuldade, mesmo com relação a horários, geralmente o dia que a gente faz HTPC ela consegue fazer com PII que é o horário que ela está aqui e com PI que tem a maior parte dos professores, ela não consegue e esta conversa dela com os professores é mais nos horários de HTPI, que é horário individual ali que o professor tem durante a semana. Ou ela procura o professor para conversar ou geralmente o professor que acaba procurando ela, desesperado para saber o que fazer, como que trabalha com este aluno em sala de aula. Então é uma demanda mais de professor com ela que vai atrás para saber, porque eles acabam ficando desesperados deste aluno que não desenvolve na sala de aula, então o que que faz, o que que tem que fazer, como fazer, buscar estas informações eles buscam, mas por na prática é outra coisa.

A COD-5 diz que a participação das professoras do AEE depende da demanda da pauta do HTPC previamente estabelecida. Mas afirma que elas sempre têm voz quando precisam falar alguma coisa.

Indagamos os coordenadores sobre como ocorre o trabalho de parceria entre estes dois profissionais na escola.

A COD-01 disse que ocorre no HTPC e nas avaliações bimestrais, momento em que o professor da educação especial orienta sobre as adaptações necessárias.

A COD-2 nos contou que esta parceria ocorre mais ou menos. Porque a conversa maior sobre estes alunos acontecem nas reuniões de Conselho de ciclo, onde a professora dá um feedback deste aluno.

Os participantes COD-03, COD-05 e COD-06 afirmam que a parceria existe e funciona e que há entrosamento entre eles.

Um participante relata que esta parceria nem sempre acontece. Veja o seu relato:

COD-04 - Olha, pode ser o entendimento do professor que é um algo a mais no trabalho dele, precisa fazer ali para poder atender este aluno. Pode ser que o professor não tenha este entendimento que aquele aluno precise de um atendimento especial, as vezes ele acha que é uma outra coisa, que não é relacionada a educação especial e as vezes assim, eu acho que falta um pouquinho de contato, de proximidade, do professor buscar o professor da educação especial para tentar receber uma orientação para ele realizar aquele trabalho diferenciado, é uma barreira de relacionamento.

Na verdade, esta barreira de relacionamento poderia ser gerenciada e administrada pelo Coordenador Pedagógico, dentro das atribuições de sua função poderia promover situações de proximidade e contato entre Professora da educação especial e Professor de Sala regular.

A respeito do tempo destinado da professora do AEE para orientação foi um consenso entre todos os participantes que não é suficiente.

Vozes Diretores

A primeira diretora entrevistada é de uma escola do campo, que divide a professora da educação especial com outras duas unidades do campo. E nos relatou que os momentos de orientação em HTPC ocorrem somente quando os professores demandam. Questionada sobre se é tranquilo esta troca com as outras escolas, ele nos responde:

DIR-01 - Na verdade, não é tão tranquilo. Eu acho que vem muito esporadicamente. O certo seria estar mais conosco. Todo HTPC se possível. Ou pelo menos um por mês. A gente já tentou fazer esta organização com a Gerente de Educação Especial, mas sempre é muito complicado porque se não me engano aqui é a escola que tem menos demanda. As outras escolas estão com demandas maiores. Então a professora acaba que fica um pouco mais lá mesmo.

A segunda diretora, também de uma unidade do campo aponta a mesma dificuldade em relação a participação da professora de educação especial nos HTPC, o que compromete o trabalho de orientação. Nos relatou que sua participação não chega a ser uma vez por mês.

A terceira diretora faz emergir uma nova problemática em relação a parceria que deveria haver entre os profissionais. Segue o relato dela:

DIR-03 - Do primeiro ao quinto ano, o professor I, a relação deles lá na minha escola é bem tranquila com a professora do AEE, elas conseguem dialogar, elas conseguem organizar algumas atividades. Eu sinto um pouquinho mais de dificuldade com PII do sexto ao nono, eles, ao mesmo tempo que eles buscam ajuda, eles gostariam que esta ajuda viesse totalmente pronta, e isto não é adequado, não é possível. O professor do AEE está ali para ajudar a adaptar o material, mas quem conhece o conteúdo é o professor. Então essa é uma das maiores dificuldades que eu sinto, até o momento em relação aos professores. Mas a professora Educação Especial, mesmo assim, apesar

das dificuldades, ela vai tentando, ela vai mostrando algum material e depois ela deixa eles tentarem sozinhos. E tem uma boa parte do grupo que faz, mas tem alguns que ainda resistem um pouco.

Por fim, a última diretora nos coloca que existem momentos para orientação, porém a parceria não se efetiva:

DIR-04 - Existe a tentativa. Tem tentado, inclusive orientado que exista esta parceria, as vezes isto se perde sim. Mas eu penso que é mesmo pela dinâmica da escola que acaba se perdendo um pouco, mas existe esta tentativa de parceria, mesmo agora no trabalho remoto, os professores estavam com alguma dificuldade de orientar estes alunos da educação especial e as professoras que atendem estes alunos se prontificaram a fazer esta parceria e orientar o professor na comanda das atividades de até na elaboração ou elas mesmos recorrerem caso eles tivessem alguma dificuldade maior. Então eu sempre acho que a gente nunca está cem por cento, mas as vezes acontece. Penso que a gente tem que caminhar um pouco mais neste sentido.

Constata-se na fala da gestão que elas percebem que a interação entre os dois profissionais não acontece como deveria, mas não interferem neste processo.

5.3.2. Dificuldades e barreiras

Neste momento para descrever situação colocadas pelos participantes que mostram as dificuldades e barreiras na atuação com o PAEE.

Vozes das Professoras do AEE

Este grupo colocou que a maior barreira é a aceitação, seja dos professores, familiares e equipe diretiva.

PEE-05 - Eu acho que o primeiro passo é aceitar. O resto no dia a dia, a gente vai... ah então é a metodologia, é o espaço físico, é a estratégia, é a forma como lidar. Se você não tem aquele primeiro passo de aceitar que aquele aluno é seu, todo resto já é cancelado. Então, assim, o mais difícil na minha escola é a aceitação. Porque os alunos que aceitam e estão dispostos, você consegue...ah não eu fiz isto, mas deu errado, mas você já deu o primeiro passo de fazer ele reavaliar o que deu errado. Então já é um passo na inclusão, porque ninguém tem receita de bolo, por mais que a gente oriente, não vamos estar cem por cento certos. Então o que mais falha é a aceitação, o resto é consequência do primeiro passo.

PEE-01 - Eu acho que até a equipe gestora faz parte do processo de aceitação, porque se o meu diretor não acredita neste processo, ele não vai acreditar no meu trabalho também. Então tudo o que eu pedir vai ser negado de alguma forma, mas eu acho que é a principal barreira que a gente tem. Não aceito o meu aluno, eu nem tento. Eu não começo. Bem isto que a PEE-05 falou, de você tentar, não deu certo, você reflete sobre o que não deu certo e tenta outra coisa, mas você está tentando, pelo menos você aceita, está ali, é seu. Eu acho que é o principal mesmo.

A aceitação deve ser uma decisão pessoal do professor, ele precisa romper com as barreiras psicossociais para mudar sua prática. Afinal, como colocado por Valle e Connor (2014) podemos aprovar leis que obriguem as mudanças estruturais, mas não podemos legislar atitudes.

Vozes das Professoras dos Anos Iniciais

As dificuldades apresentadas por este grupo centram-se na quantidade de alunos na sala e pouco tempo para trabalhar com o aluno PAEE. As professoras relatam a dificuldade em trabalhar com a turma toda e terem mais um aluno com deficiência.

Descrevem a necessidade de materiais e recursos diferenciados para usar em sala de aula e formação específica para trabalhar com cada deficiência.

Uma participante colocou a questão emocional do professor, disse que precisa ter calma para controlar a situação de aprendizagem em uma sala com o aluno PAEE;

PI-01 - É você ter que dar conta deste aluno e do restante da sala, porque eles têm características próprias e que as vezes, por exemplo na sala de aula tive o caso de um autista, aí você está explicando tudo para os outros multiplicação e para aquele outro aluno isto já deu, o tempo já deu, aí você tem que ter aquela psicologia, conversando com ele, aí você tem que estar calma também. Então a dificuldade é tanto no seu emocional, a gente tem que entender a inclusão como sendo importante e também os recursos, faltam muitos recursos.

Vozes dos Professores dos Anos Finais

Apareceu em quase todas as falas dos professores que a maior dificuldade é a sala numerosa, o único participante que não citou esta dificuldade foi o Professor de Educação Física porque tem outra dinâmica de trabalho.

Também tivemos apontamento da dificuldade em organizar o tempo para a preparação de aulas, de conhecer a especificidade que tem cada deficiência e da falta de formação.

PII-01 - A minha maior dificuldade é conseguir organizar a aula de forma que eu consiga separar um tempo específico para eles. É difícil, porque o tempo é muito corrido e geralmente quando você está dando atenção para um, os outros estão despencando a sala, então assim, esta é a minha maior dificuldade, se eu conseguisse é...eu trabalho com ser humano, a gente quer que eles sejam robôs em alguns momentos, não tem como né!? Então eu gostaria de poder organizar melhor o meu tempo em sala de aula para conseguir dar um pouco mais de atenção para eles, porque as vezes para um professor só é difícil. Eu sei também que de repente colocar um

auxiliar na sala não seria talvez 100% ou a melhor opção, eu não sei o que a gente poderia fazer, mas eu ainda acho que é falho este mecanismo de conseguir dar esta atenção da forma como ele precisa, se eu conseguir tirar, não precisa nem ser em todas as aulas da semana, mas se eu conseguisse tirar pelo menos uma ou duas vezes na semana um tempinho para ficar um pouquinho com este aluno eu acredito que ele se desenvolveria mais, mas eu não consigo, infelizmente, porque as turmas são grandes, as minhas menores turmas são 25 alunos, 20 alunos, que já são turmas reduzidas por questão da necessidade desta atenção e é difícil para um só, num recorde de 50 minutos...então isto me incomoda muito.

PII-03 - O número de alunos na sala. A quantidade de alunos na sala. Eu vou te explicar o porquê. Às vezes eu tenho um aluno com uma necessidade leve, é uma criança que precisa de um olhar diferenciado, mas no geral ela está se desenvolvendo bem, está acompanhando bem, então você não precisa de muita atenção. Só que esta criança está numa sala com 31, 32 ou 33 alunos matriculados e 30 frequentes por exemplo, falta tempo absurdo para eu poder ali me aproximar, saber o que está acontecendo, olhar, está conseguindo acompanhar e existem situações em que nós temos por exemplo, uma sala reduzida, justamente por um caso de situação de deficiência um pouco mais complicada e aí o que acontece? Nesta mesma sala, foram matriculados outros dois ou três alunos que também tem necessidades especiais, então eu tive uma redução da turma e um aumento nos casos de necessidades especiais, está entendendo, a balança se desequilibrou novamente. Eu não tive uma redução para poder atender aquele caso, eu tive uma aglomeração de outros alunos especiais em uma sala que não deveria acontecer, e uma sala que foi montada e reduzida, justamente porque tem um caso complicado de necessidade especial. Então eu acredito que o número de alunos em sala ou a quantidade de alunos com necessidades especiais em uma determinada sala seja o nosso maior fator dificultante.

Uma professora relata o seu sentimento de impotência, sabe que precisa dar atenção ao aluno, mas não consegue.

Vozes Coordenadores Pedagógicos

Os coordenadores sinalizam para dificuldades numa visão mais ampla do ambiente escolar, foi citado a falta de compreensão dos demais funcionários da escola, a visão de muitos de que o aluno com deficiência é vítima, a questão do preconceito de funcionários e pais da comunidade.

COD-01 - Eu penso assim, que falta assim, que a gente não tem que trabalhar somente com o professor, mas com todos os educadores. Porque assim, algumas pessoas têm uma visão que o aluno do AEE é só um coitadinho, que ele não precisa ser trabalhado, ser incentivado, então algumas pessoas tem uma visão assim, ele está aqui ocupando um espaço, para ele não ficar lá na casa dele. Que tem só que socializar e não precisa de um investimento, não precisa de um olhar diferenciado. Eu percebo isto, algumas conversas, que chega até ser uma falta de respeito

COD-05 - Por exemplo, autismo, eu vejo que no geral as pessoas têm muito preconceito com o autista, mas não preconceito, é um pré conceito mesmo de não entender, então assim, ah coitada da mãe, mas não entender como funciona, então isto eu acho que precisa ter um trabalho efetivo, claro que as vezes o professor só vai se sensibilizar se tiver aquela realidade em sala de aula. Da minha vivência, faz 8 anos que eu leciono, eu vejo que o que mais pega assim, em todas as escolas que eu trabalhei, sempre foi quando tem o aluno autista, quando ele tem aquele autismo mais

severo, então da escola não saber lidar, então ah coitada da mãe, mas fica naquela do coitado, e como eu vou incluir este aluno? Então acaba se perdendo nisto.

COD-06 - Assim, não acontece sempre, mas a gente já teve problemas com os pais, tanto dos pais das crianças da educação especial, quanto com os outros pais, algumas vezes a gente já teve que chamar pais para conversar para explicar sobre a sala ter uma criança da educação especial e o pai apresentar problemas, ah ele não tem que estar aí, não! Ele tem que estar aí é direito de ele estar aí...este tipo de coisa a gente já enfrentou também

É nítida a presença de atitudes capacitistas nos relatos dos coordenadores. Segundo Dias (2013, p.2) “capacitismo é a concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir as próprias vidas”.

As ações descritas nas narrativas, como pais questionando a presença de um aluno deficiente na escola, funcionários indagando sobre se a escola é o lugar para aquele aluno e sentimentos de pena em relação as crianças com transtorno do espectro autista, nos sugere a dificuldade das pessoas em aceitar corpos diferentes.

Outra questão apontada como dificultante é a adaptação curricular:

COD-02 - Eles estão aqui na escola, mas a gente tem dificuldade com o trabalho, a questão do currículo adaptado, uma orientação maior em cima disto, como adaptar este currículo, como fazer. Porque não é só assim, o aluno tem a dificuldade dele, aí um aluno que está no quinto ano eu vou dar atividade do primeiro ano para ele, porque ele não está alfabetizando, não é esta a questão. A inclusão não é isto! Mas a gente tem esta dificuldade de trabalhar, o professor tem dificuldade de trabalhar na sala, eu enquanto professora coordenadora tento orientar, mas também vejo esta dificuldade na sala de aula, o professor as vezes tem três, quatro alunos de inclusão dentro de uma sala de aula, fora os outros alunos que não são alunos de inclusão, que passam por avaliação e não são considerados alunos de inclusão, mas a gente sabe que eles tem outro tipo de transtorno, que não faz parte da educação especial, mas ele tem alguma outra dificuldade de aprendizagem que o professor precisa ter um olhar para ele, então você pega uma sala de aula de 25 alunos, dez alunos caminham bem, aí tem os alunos da educação especial e tem estes alunos que ficam aí no meio de campo. Tem dificuldade que a gente não diagnostica, os pais geralmente, da escola que eu trabalho, o pai é de gente de renda baixa, então ele não consegue procurar alguém para fazer uma avaliação, atendimento de uma Psicopedagoga ajuda bastante, então acaba ficando tudo na mão do professor, tudo na mão da escola e infelizmente a gente tem dificuldade.

Queremos ressaltar que inclusão, como colocado pela participante, não é trabalhar conteúdos de séries anteriores a medida em que eles ficam mais complexos. É pensar em outras formas de transmitir. Na verdade, faz-se necessário um trabalho conjunto entre ensino regular e educação especial. Enquanto não houver esta unidade, não avançaremos nas discussões sobre currículos e adaptações.

Vozes Diretores

Os diretores apresentaram diversas dificuldades. A primeira delas diz respeito a relação escola e saúde. A participante acredita que precisa trabalhar mais próximo para auxiliar melhor a família e obter melhores resultados com a criança.

DIR-01 - Porque embora as crianças estejam aqui conosco e a gente precisa dar conta, eu acho que ainda falta um pouco mais a presença destes profissionais de saúde na escola, por exemplo, destes profissionais especializados na escola, então eu penso, por exemplo, que a professora de Educação especial tinha que ser da escola, tinha que estar todo dia aqui. O atendimento uma vez por semana é muito pouco. As famílias também as vezes não acessam os encaminhamentos, eles não são dados no posto de saúde da comunidade, as vezes precisa ir para um outro lugar de referência, isto faz com que eles percam os atendimentos, parem de ir, não deem sequência. Então é muito comum começar fazer um atendimento, parar e a gente ter todo aquele processo para poder voltar aquela criança no atendimento, então eu acho que esta relação da educação com a saúde ainda é muito frágil, ainda é muito pequena e precisava ser muito fortalecida.

Este relato é de uma diretora de escola do campo. Outra diretora, também do campo, coloca como maior dificuldade ter que dividir a professora da educação especial com outras duas unidades, afirma que isto interfere na qualidade do atendimento. O ideal seria uma professora por escola, independente de ser campo ou urbana.

Tivemos também o apontamento da falta de sensibilização dos professores para com o aluno PAEE e resistência em trabalhar com atividades adaptadas, esperando sempre do Professor de Educação Especial.

Além disso, foi citado a dificuldade em fazer a redução do número de alunos por sala e de conseguir Agente Educacional para acompanhar a criança em sala de aula.

Vozes AEPs

Foi apresentada a dificuldade que o professor tem com a questão pedagógica, com o trabalho prático.

Uma participante pontuou a diferença que existe entre o professor dos anos iniciais e finais:

AEP-01 - Eu acredito que a escola, infelizmente ela se divide em duas etapas literalmente, a primeira etapa do ensino fundamental I, ela é muito mais inclusiva, o professor por ele ser um professor só, a gente consegue trabalhar muito mais a

individualidade do aluno e a necessidade especial dele no ensino fundamental I. No Ensino fundamental II algumas coisas acabam se perdendo porque mesmo se o aluno não for alfabetizado, desculpa ao contrário, mesmo se ele for alfabetizado, se ele tiver um acompanhamento razoável, embora ele seja deficiente intelectual, eu percebo que nem todas as atividades são adaptadas, as atividades curriculares, por uma gestão de tempo mesmo. Eu também tenho formação em PII e eu sei o quanto é difícil a gente trabalhar com esta gestão de tempo de montar o material, mas eu vejo esta distinção é muito mais no fundamental I do que no fundamental II, embora exista porque escola se preocupa com isto, ela tem uma política de preocupação com o aluno do atendimento da educação especial

Duas participantes citaram a carência de trabalho com Altas Habilidades e Superdotação, não existe na rede municipal.

AEP-04 - Por exemplo uma coisa que a gente sabe que é público-alvo são os alunos com altas habilidades e passa batido, não se toca no assunto, como se não existisse, isto acaba se perdendo, então este é um aspecto que ninguém nem toca, e que eu conversava muito isto com a Professora de Educação Especial. Ela até andou indo atrás de curso, formação para ela também, por que as vezes o professor também traz esta demanda e aí a gente faz o que? Porque este aluno também seria público alvo, digamos assim.

Outro ponto colocado foi a adesão dos estudantes em frequentar o AEE no contraturno, principalmente os adolescentes e a dificuldade das famílias em aceitar o diagnóstico médico.

5.4. Eixo 03 – Atuação do AEE nos processos avaliativos

Este último eixo destaca questões relacionadas a avaliação do desempenho do aluno, seja a avaliação do AEE, na sala regular e as avaliações externas.

5.4.1. Avaliação do AEE

As professoras relatam que a avaliação é feita a partir do planejamento e que ela é constante, no dia a dia. Elas citam que a avaliação não é somente da intervenção da sala de recursos, eles analisam o todo do aluno na escola, para isto buscam informações com os professores da sala.

No final do ano, elaboram um relatório descritivo dizendo como foi a evolução e desenvolvimento do aluno.

5.4.2. Avaliação na Sala Regular

Os professores dos anos iniciais, realizam avaliação adaptada ou trabalham na oralidade do conteúdo da série/ciclo e funciona bem. Algumas relatam que enviam a adaptação para a professora da educação especial olhar e dar um parecer.

PI-03 - Eu gosto de avaliar diariamente, ver o progresso dele, mas a avaliação bimestral tem peso, infelizmente ainda, então eu vejo necessidade, se tiver necessidade de fazer uma totalmente adaptada a gente faz, mas eu não tive um aluno que eu precisei fazer totalmente adaptada. A avaliação eu faço a mesma e as vezes eu faço uma pergunta oral, considero algumas coisas que sei que está no nível da criança. Eu não precisei fazer uma totalmente diferenciada.

Os professores dos anos finais, trabalham na oralidade, trabalhando a síntese de conteúdo, também citam modificações nas alternativas e uso de desenho para ilustrar melhor.

PII-02 - Olha, eu tenho alguns alunos que conseguem, por exemplo, eu expliquei o conteúdo e oralmente ele consegue assimilar, ele consegue entender o que eu estou falando, mas ele não tem a capacidade de registrar. Ele não consegue me dar por escrito. Então, quando eu faço a adaptação, por exemplo, da avaliação, aí sim eu pego um recorte, a avaliação é sempre um recorte do que foi trabalhado no bimestre, porque eles não vão conseguir me dá uma devolutiva muito específica, eu pego algo mais genérico e através deste conteúdo mais genérico é que eu vou conseguir fazer a avaliação dele, mas isto dentro da sala de aula eu já consigo analisar e avaliando, porque eu explico, eu pergunto, mas são todos que participam, mas as vezes eles me chamam num canto...ah é isto professora? E eu vou responder, conversando, tentando esclarecer o máximo de dúvidas possível para que este aluno, embora ele não me dê por escrito, ele me deu uma devolutiva e isto, a maioria dos alunos eu consigo

PII-05 - A coordenadora pede para a gente adaptar. É que este ano, estou tentando lembrar como que foi...eles não chegaram a fazer prova, né! Mas, geralmente é adaptada, a gente tem que dar uma prova adaptada porque senão, eles vão ficar só lá, tem que ter esta adaptação. Também não é fácil de fazer, porque a gente nunca sabe se é o correto.

PII-04 - No geral, a gente faz uma avaliação adaptada, às vezes diminui o número de alternativas em uma questão. Quando é verdadeiro ou falso, só ponha assim não, considere verdadeiro ou falso, só põe um, este é verdadeiro ou falso? Faz algumas adaptações, geralmente com desenhos que dê para ele identificar, alguma coisinha, a gente adapta sim as avaliações.

5.4.3. Avaliação Externa

As avaliações externas são aquelas elaboradas e aplicadas no sistema de ensino para avaliar a qualidade da educação.

Todos os coordenadores entrevistados afirmam que os alunos participam das avaliações externas, mas fazem ressalvas a esta participação pela dificuldade que o aluno apresenta. Outra questão que levantam é a dificuldade em conseguir ledor para todos os alunos, porque vem o aplicador, mas o ledor precisa ser alguém da escola, a professora de Educação Especial, muitas

vezes não consegue atender a alta demanda dos alunos, tendo em vista que a prova precisa ser em horários e dias determinados para todos.

COD-01 - É assim, por exemplo, a gente aplicou a última avaliação que teve, o Tiago veio fazer, eu que apliquei no Tiago. Para ele foi horrível para ele fazer. Então ele começou desenhar do lado, eu lendo a provinha., eu até achei engraçado, porque eu percebia que ele desenhava, me ouvia e aí eu falei, Tiago qual alternativa você acha que é? Vou ler a primeira, vou ler a segunda, vou ler a terceira. Ele falava a segunda. Mas qual é a segunda? Ele não falava certinho, mas ele tinha um entendimento do que estava acontecendo. Eu percebi que ele tinha capacidade de se desligar, desenhar, me ouvir, até achei interessante isto. Mas assim, para ele, ele ficou muito cansado. Embora ele tenha um tempo maior, para ele é muito difícil. Ele ficou estressado. Ele falou eu posso ir para a sala? Eu falei, a gente ainda não acabou Tiago. Aí ele bufou, sabe assim....

COD-02 - Difícil falar né! Porque assim, eles fazem, a gente não os dispensa no dia da avaliação, então eles vêm aqui para a escola, eles participam do momento de avaliação, e já apliquei várias vezes a avaliação e é bem complicado, porque dependendo do ano você não pode ler a prova, tem ano que você pode até ler os comandos, no quinto ano não pode ler nada, então geralmente o desempenho é bem abaixo da média, eles não conseguem fazer sem o auxílio.

O sistema considera que estes alunos, eles consideram que estes alunos estão realmente incluídos na aprendizagem deste ano, então que eles teriam a capacidade de desenvolver as questões de ler e compreender estas questões, como o caso de uma pessoa que lê, mas ele tem que fazer, vamos supor matemática, que é uma conta imensa, uma expressão numérica, ele não vai saber resolver, mas o sistema considera que ele está incluído, então ele tem que saber isto, da mesma forma que os outros. Então isto não é inclusão, na nossa visão. É excluir esta criança, porque ele sabe, conforme eles vão crescendo, como a gente está aqui do primeiro ao nono, a gente vê muito esta questão, começa explodir aí no sexto, sétimo, oitavo ano isto começa a pipocar, eles tomam consciência de que eles não têm, não conseguem fazer determinadas coisas, que eles são diferentes do restante dos alunos, eles têm dificuldade de ler, eles têm dificuldade de compreensão e isto começa gerar um outro problema dentro da escola. Tem o problema de comportamento e tem aquele aluno que desacredita dele mesmo, assim que ele não vai alcançar o sucesso nunca, que ele tem esta dificuldade, que faz ano que ele está na escola, que ele não consegue e o que teria que ser uma inclusão, na verdade exclui, porque ele não consegue, a gente começa com outros problemas aqui dentro da escola. É isto que acontece.

COD-03 - Eles participam, dentro do que eles devem participar, eles participam, eles têm que participar, nós não excluimos de forma nenhuma, todos eles são convidados. Tem algumas provas que eles têm o professor para leitura, a última que nós tivemos, até a nossa aluninha está agora no sexto ano, no ano passado ela teve a prova do SAEB, e veio uma pessoa só para acompanhar ela na leitura. Então é assim, quando tem alguém que pode acompanhar, eles têm este direito e existe esta pessoa, quando não, eles participam da forma como devem participar. Infelizmente, porque muitas vezes eu não sei se sou a favor, não sei se sou a favor disto. (...) Principalmente porque nós prezamos pelo atendimento individualizado, pelo aluno, a evolução do aluno, aí chega uma prova externa, que vê só o ideal, aí aquele aluno é colocado nesta situação e é por isto que eu sou super contra, muito contra.

COD-04 - Olha eu acho que é necessária a participação deles na avaliação porque não seria uma escola inclusiva, mas eu sinto que eles se sentem desmotivados pela dificuldade, pela complexidade da prova que nem sempre eles conseguem realizar.

COD-05 - É assim, o trabalho é feito colocando uma professora as vezes para fazer com o aluno, professora do AEE, só que assim, a gente não consegue colocar um professor para cada aluno que é atendido, porque a prova tem que fazer naquele horário, então o que acontece, o aluno por exemplo, a professora do AEE cancela o

atendimento naquele horário e aí ela vai pegar um aluno do AEE para acompanhar, para fazer, só que não tem como fazer isto com todo mundo e normalmente estas provas são aplicadas por alguém externo, então isto também é um empecilho. Então por exemplo, a prova é hoje das 8h as 12h, aí veio o aplicador, o aluno que é do AEE pode alguém de fora, uma professora fazer com o aluno ali, mas tem que ser naquele horário, só que a escola tem vinte alunos do AEE, então como eu vou pegar um professor para cada? Então assim, é falho, na minha visão é muito falho. Aí depende o aluno a própria professora do AEE, vai falar, não este aluno não tem condições, então já exclui, então acaba sendo desta forma. A gente acaba, infelizmente excluindo o aluno, tal aluno não tem condições de fazer ou então ele vai ter que fazer ali na sala mesmo, sem um professor acompanhando, sem a leitura do professor, então acaba sendo falho, esta é a minha visão. Agora assim, quando é olimpíada de matemática, na olimpíada de matemática a gente já consegue colocar para fazer junto com a professora do AEE, porque é para fazer no dia, mas a gente ainda consegue ser mais flexível porque depois que a gente vai enviar o resultado, já é mais flexível, oh professora você acompanha o aluno para fazer depois, ou então a professora mesmo de matemática, pega, começa a ajudar um aluno, enfim dá para a gente organizar, porque é mais flexível. Agora quando é uma prova federal, como a prova Brasil, já é mais complicado e depende muito do aplicador que está vindo na escola também, se ele entende da inclusão, enfim.

COD-06 - Olha a gente não tem a postura de não permitir que eles façam a prova, a gente sabe que tem outras escolas que fazem isto, a gente não retira o aluno da prova, porque geralmente vem o leitor para eles. O SARESP vem, a Provinha BRASIL pode ser alguém da escola, a gente coloca geralmente quem fica com ele, tira da sala de aula, eles têm um período maior para fazer, mas eles participam de todas as avaliações e são estimulados a isto, porque eu acho que é um direito deles, se toda a turma vai participar, ele tem que participar também, já aconteceu de aluno não quer sair da sala, eu quero ficar na sala, principalmente entre os maiores e a gente permite que ele fique na sala e que ele faça a prova do jeito dele.

Em relação as Diretoras, todas as participantes disseram que os alunos participam da avaliação externa. A maior parte ressalta que é uma boa organização com leitor para os que foram indicados no senso, somente uma diretora levanta questões parecidas com as dos coordenadores:

DIR-01 - Olha, eles vêm para fazer, até porque a nossa política é de que todos façam. A gente nunca sugere para os pais de que não é para eles virem ou que não é importante que eles façam, muito pelo contrário, todos vem fazer. E aí é assim a gente sente que sempre é uma questão complexa, complicada, porque não vem uma prova adaptada para eles, as vezes assim, eles têm um tempo a mais para fazer, as vezes tem até o apoio de uma pessoa que faça a leitura. Coisas neste sentido, mas não que os conteúdos estejam mais adaptados as necessidades deles. Então em geral é sempre um momento tenso. Eu sinto. Das duas partes, um momento tenso para o aluno, um momento tenso para o professor também, porque ela acha injusto ele ser, esta criança ser avaliada de uma forma igual as outras, sendo que no cotidiano da aula ele faz uma prova diferenciada para esta criança.

Quando tocamos no ponto da avaliação, parece se concretizar o que apontamos sobre olhar para a diferença e não para a diversidade. Alguns participantes relataram que se o aluno não participa das avaliações externas ele não está incluso, mas participar de uma avaliação na qual ele não tem condições de realizar, que não foi adaptada para ele é uma forma de exclusão.

Sem contar que chega a ser cruel com o aluno este momento, no qual é cobrado de algo que não conseguirá realizar.

5.5. Síntese dos resultados

Apresentamos um retrato da rede de ensino pesquisada em relação aos resultados obtidos sobre a atuação no AEE, divididos por eixo temático.

No quadro 17, demonstramos a síntese dos dados que emergiram das vozes das professoras da Educação Especial e diretores, porque são os protagonistas ligados diretamente a atuação na Sala de Recursos. Relacionamos na coluna de cada um destes protagonistas a sua voz em relação ao dado apresentado, de acordo com a sua realidade.

Quadro 17 - Síntese da Atuação do AEE na Sala de Recursos

DADO	Professoras AEE (escolas urbanas)	Professoras AEE (escolas campo)	Diretoras
Estrutura Física da Sala de Recursos é adequada com acessibilidade	SIM	NÃO	NÃO
Materiais e recursos são adequados	SIM	NÃO	NÃO
Há um critério equivocado para o encaminhamento no AEE	SIM	SIM	
Alunos estão matriculados no AEE sem laudo médico	SIM	SIM	
Falta entendimento das famílias sobre o AEE, confundindo com reforço escolar	SIM	SIM	
Trabalho do AEE é focado na orientação do Professor da Sala Regular	SIM	SIM	
A deficiência que predomina no AEE é a Intelectual	SIM	SIM	
O serviço atende transtornos de aprendizagem como se fosse Deficiência Intelectual	SIM	SIM	
A organização do AEE está relacionada a demanda e faixa etária	SIM	SIM	
Intervenção no AEE trabalha leitura e escrita para diminuir barreiras no ambiente escolar	SIM	SIM	

Fonte: Elaboração Própria

Para resumir os dados relacionados ao eixo 02, elaboramos o Quadro 18. Nem todos os participantes comentaram sobre determinado dado, o que justifica o não preenchimento no quadro em alguns enunciados.

Quadro 18 - Síntese da Atuação do AEE na Escola

DADO	Participantes					
	Prof. Educação Especial	Prof. Anos Iniciais	Prof. Anos Finais	Coordenadores	Diretores	Assistente Educacional Pedagógico
A interação entre professores do AEE e do ensino regular se concentra nos momentos de HTPC.	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM	
Descreve experiência de trabalho em parceria dentro da sala de aula	NÃO	SIM	NÃO			
Há dificuldade dos professores da sala regular em entender e praticar as adaptações curriculares necessárias	SIM			SIM	SIM	SIM
A interação entre professores da Educação Especial e professores da sala regular não é adequada				SIM	SIM	SIM
Há dificuldade de aceitação do PAEE na escola	SIM			SIM		
A quantidade de alunos na sala de aula interfere na qualidade do trabalho com alunos PAEE		SIM	SIM			

Fonte: Elaboração Própria

Por último, o Quadro 19 sintetiza as questões que apareceram na discussão do eixo 03 sobre a atuação nos processos avaliativos.

Quadro 19 - Síntese da Atuação do AEE nos Processos Avaliativos

DADO	Participantes					
	Prof. Educação Especial	Prof. Anos Iniciais	Prof. Anos Finais	Coordenadores	Diretores	Assistente Educacional Pedagógico
A avaliação é realizada de forma contínua considerando a evolução do aluno	SIM	NÃO	NÃO			
A avaliação é realizada com adaptações ou oralmente		SIM	SIM			
As avaliações externas ocorrem de maneira acessível aos alunos PAEE.				NÃO	NÃO	

Fonte: Elaboração Própria

6. CONSIDERAÇÕES

A proposta desta pesquisa foi norteada pela questão – de quais modos o serviço do AEE proposto pela política de inclusão é atuado em uma rede municipal de ensino? – para tanto percorremos os dispositivos legais (federais e municipais) e os seus discursos e analisamos as vozes dos protagonistas que atuam neste serviço. Perfazendo todo este caminho podemos ratificar nossa tese de que as políticas públicas em favor da escola para todos, oferece atendimentos generalistas baseado no grupo considerado normal.

Constatamos que nos dispositivos legais o AEE é genérico no tocante a sua função e descrição. O local destinado a realização deste serviço, a Sala de Recursos, traz consigo o adjetivo multifuncional, que define tanto a sala quanto o profissional que atua nela. A superespecialização que este profissional deveria ter, demonstra que a formação inicial é insuficiente, sendo impossível que ele consiga absorver todo o conhecimento necessário para atuar com todas as deficiências.

As pesquisas identificadas no estado da arte Carlotto (2016); Oliveira (2016); Araujo (2017); Silva (2017); Souza (2017) e Alves (2018) também identificaram a questão da formação docente como insuficiente. Assim sendo, cabe a reflexão de se repensar este modelo de profissional superespecializado proposto pelos discursos da documentação político-normativa para atuar no AEE, talvez dividir as especialidades de acordo com cada deficiência e ter uma sala de recursos específica para cada atuação (intelectual, visual, auditiva, autismo e altas habilidades/Superdotação).

O município analisado não possui documentos específicos para a Educação Especial, porque segue os dispositivos federais. Na triangulação dos dados, buscamos o PPP, mas nele pouco é citado as questões do AEE. Os trabalhos de Araujo (2016) e Miranda (2017) também sinalizaram esta problemática em suas pesquisas. Desta forma, identificamos um silêncio na documentação municipal que deveria reger e garantir o funcionamento do AEE. A atuação neste serviço, no discurso, fica condicionada aos dispositivos federais.

Em relação a atuação dos protagonistas neste serviço, identificamos diferenciação entre escolas urbanas e do campo no tocante a estrutura física e recursos. A sala de recursos nem existe nas escolas do campo, condição que faz com que este serviço seja prejudicado nestas unidades.

Observamos a pouca interação entre professores da Educação Especial e da sala regular. Fato também apontado pelo trabalho de Araujo (2017). Numa ponta temos as professoras do AEE afirmando a dificuldade de aceitação do aluno PAEE na escola e do desgaste que é para a adesão dos professores da sala regular em fazer atividades adaptadas. Em contrapartida na outra ponta, temos os professores de sala regular pontuando que é difícil trabalhar com o aluno devido a sala numerosa.

No que concerne aos processos avaliativos somente as professoras de educação especial apresentam uma visão de avaliação contínua, de comparar o aluno a ele mesmo. As avaliações externas não ocorrem de maneira acessível.

Percebemos que os protagonistas do serviço do AEE trabalham na estrutura pensada para todos, a escola não se modifica para favorecer o desenvolvimento do PAEE.

A análise filosófica dos conceitos de diversidade e diferença apresenta a crítica de fazer algo único para todos (diversidade). A norma está posta e quem está fora precisa se adequar. A diferença traz a ideia de multiplicidade, pensar o ser a partir das variações, por isso o abandono das referências é fundamental. É necessário estar aberto para novos encontros. O que acontece no discurso da inclusão é querer igualar com a referência, a estrutura colocada não permite outros modos de vida. A pessoa com deficiência não precisa transitar na lógica da maioria, ela não deve ser a mesmice do outro.

As normas que regulam a escola no conceito da diversidade, caracteriza uma relação de poder, conceito teórico de Foucault, que ele trabalha na Aula de 14 de janeiro de 1976, na qual faz uma explanação e estudo do “como do poder”, uma teia que entrelaça a todos na sociedade. O poder disciplinar age sobre os corpos, a partir da norma. Nas palavras do autor:

A disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. (FOUCAULT, 2010, p. 204)

Corroborando para este conceito o estudo de Nozu (2013) que a partir de Foucault faz uma análise do AEE e propõe que é um dispositivo disciplinar:

Logo, a vida desses indivíduos é esquadrihada por meio de um conjunto de procedimentos para tornar seus corpos adestrados: a distribuição espacial, o controle das atividades, o fracionamento do tempo e a composição das forças individuais. Conforme Foucault (2010b), as técnicas do poder disciplinar objetivam adestrar os indivíduos, de modo que esses possam cumprir as normas estabelecidas pela sociedade do controle, da normalização (NOZU, 2013, p. 191)

Assim, o AEE não pode ser visto como um serviço de apoio para os chamados habitualmente de “anormais”, ele precisa contribuir para o encontro com o outro, para novas formas de vida no ambiente escolar e na sociedade, olhando para estes sujeitos a partir da pedagogia da diferença.

7. CONCLUSÕES

A partir deste momento, transfiro a minha narrativa para a primeira pessoa, para trazer a minha voz como pesquisadora e protagonista do AEE, estar imersa na escola e vivenciar diariamente esta dinâmica me coloca num lugar privilegiado para algumas reflexões relacionando os dados de pesquisa, o referencial teórico e a prática de Professora de Sala de Recursos nesta rede municipal.

Os dispositivos legais são genéricos ao descrever o AEE, minha atuação com os alunos não é no formato de “tamanho único”, na verdade, (re) invento a prática diariamente dependendo da necessidade que enxergo no meu aluno com deficiência. E esta prática não é fixa, tendo em vista que este aluno está em transformação. Assim como o meu ser docente é sempre inacabado, incessantemente sendo redefinido pelas demandas que surgem, por isto a formação inicial é insuficiente e precisa ser contínua.

Tocando no ponto da formação, registro o fato do meu trabalho ser solitário dentro da escola, talvez pelo discurso instituído da professora de Educação Especial ter que ser superespecializada, autossuficiente e vista como a solução para todos os problemas dos alunos que não aprendem da maneira tida como padrão. Assim, penso que uma maneira de formação, seria realizar estudos de casos com outras professoras de Sala de Recursos para trocar experiências, sendo específico para cada tipo de deficiência.

Minha atuação na sala de recursos, na escola com seus processos avaliativos me faz ponderar sobre o discurso da inclusão escolar que não se efetiva na linha de frente das unidades escolares, muitas vezes sendo uma inclusão perversa na condução destes corpos marcados pela diferença da deficiência. Quando digo, perversa, me refiro ao protótipo do sistema de ensino, a base curricular que deve ser seguida para todos, o tempo e a maneira de permanência no ambiente escolar, a visão do professor de que os alunos precisam aprender de forma homogênea, a mensuração de nota e a maneira de avaliação padronizada. E dentro deste sistema de ensino, eu como professora do AEE, sou pressionada a adequar e disciplinar o meu aluno a este protótipo.

A perspectiva filosófica da diferença favoreceu o meu agir de resistência e contra conduta a este sistema escolar neoliberal homogêneo. O AEE precisa provocar os protagonistas da escola, a ver a diferença da deficiência de forma positiva, entendendo que este indivíduo tem uma maneira de existir e interagir no mundo que difere da nossa. Assim, não devemos propor práticas de ensino reparadoras para estes corpos, mas possibilitar que eles vivam na escola assumindo suas diferenças. E para mim, assumir a diferença é desenvolver os conteúdos e conhecimentos socialmente construídos com as adaptações necessárias a cada indivíduo com deficiência e fazer com que a comunidade escolar entenda e lute por esta forma de inclusão menos perversa.

REFERÊNCIAS

AGRELOS, C.S.T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da grande Dourados**. 2021, 241f. Dissertação. Universidade Federal Grande Dourados, 2021.

AMARAL, L. A. Integração Social e suas barreiras: representações sociais do corpo mutilado. **Rev. Terapia Ocupacional**, USP, v. 2, n. 4, p. 188-95, 1991

ALVES, H. C. V., **Atuação docente na Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Macapá/AP**. 2018, 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ARAÚJO, G.M. **Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Política de Educação especial da Rede Pública Municipal de São Luís/MA: complexidades, movimentos e desafios**. 2016, 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luis, 2016.

ARAÚJO, M. L de O., **Atendimento Educacional Especializado nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte: a perspectiva dos professores**, 2017, 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

AZEVEDO, C.E.F et al. **A estratégia de triangulação: objetivos, possibilidades, limitações e proximidades com o pragmatismo**. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade; Brasília – DF, 2013.

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

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1982

BONFIM, T. C. **Das Políticas Educacionais Inclusivas Bilíngues para Surdos às Políticas Bilíngues de/com surdos: Estudo de Caso**. 2020, 185f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>> Acesso em: 24 set. 2021.

_____. Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Especial **Editais Nº 01** de 26 de abril de 2007. Programa De Implantação De Salas De Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf> Acesso em: 24 set.2021.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: 16 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.571** de 17 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm> Acesso em: 16 nov.2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.611** de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWTa6a>>. Acesso em: 16 nov.2020

_____. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Congresso Nacional, Brasília, DF, 2008c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em: 24 set.2021.

_____. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010** de 09 de abril de 2010. Assunto: Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192> Acesso em: 24 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 19**, de 8 de setembro de 2010. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 4**, de 23 de Janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&Itemid=30192> Acesso em: 24 set. 2021.

CARLOTTO, C. F. **A mediação nas Salas de Recursos Multifuncionais**: estudo de caso nos municípios da regional de União da Vitória – PR (2007-2015). 2016, 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2016.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores: da educação especial à inclusiva - alguns apontamentos. IN: ZANIOLO, L. O.; Dall'Acqua, M. J. C. **Inclusão Escolar**: pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 7-24.

DENARI, F. E. Autonomia Escolar na Diversidade das (D)eficiências e Inclusão. **Revista ambiente educação**, v. 4, n. 1, p. 37-43, jan/junho, 2011. Disponível em: <<https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/145/405>> Acesso em: 24 set. 2021.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA – SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2, 2013. São Paulo, **Anais...**, 2013. p. 1 – 14.

GALLO, S. Políticas da diferença e políticas públicas em educação especial no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 63, p. 1497-1523, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n63a2017-10>> Acesso em: 24 set. 2021

FLORO, L. F. D. **Inclusão Escolar, Sala de Recursos Multifuncional e currículo**: tecendo aproximações. 2016, 305f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, M. Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 52, p. 101-139, jan. - mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 24 set. 2021.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo, Editora Atlas, 2008.

GOMES, R. V. B., **O atendimento educacional especializado na Sala de Recursos multifuncional nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. 2016, 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HAGE, S.M. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma multi(seriado) de ensino**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011

HEREDERO, E. S., Diretrizes para o desenho universal da aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n.4, p. 773-768. Out-Dez, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 25 set. 2021.

LIMA, A. G. **A infrequência escolar no atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais**: desafios e possibilidades. 2020, 189f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020

LUDKE, M; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018,

MACKEDANZ, L.F; ROSA, L.S. A análise temática como metodologia na pesquisa qualitativa em educação em ciências. **Revista Atos de Pesquisa em Educação** / Blumenau, v. 16; e8574, 2021. Disponível em: DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8574>

MELLO, A. G. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3267-3276, Outubro. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>> Acesso em: 24 set. 2021.

MENDES, E. G.; MALHEIRO, C.L. Sala de Recursos Multifuncionais É possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado? In: MIRANDA, T. G.: FILHO, T.A.G (Orgs). **O professor e a educação inclusiva Formação, prática e lugares**. Editora Universidade Federal da Bahia: Cortez Editora, 2012 p. 349 a 365.

MIRANDA, S. R. **Um estudo sobre educação inclusiva em Conselheiro Lafaiete/MG: diálogo entre os professores das salas de recursos e os professores regentes**. 2017, 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

MUNICÍPIO, **Lei Municipal nº 8.479**, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Município, 2015.

MUNICÍPIO, **Lei nº 7.863**, de 15 de janeiro de 2013. Dispõe sobre alteração do artigo 3º da lei nº 4.938 de 13 de novembro de 1997, que institui o sistema municipal de ensino e dá outras providências. Arara Município quara, 2013.

MUNICÍPIO, Secretaria Municipal da Educação, EMEF do Campo “ET”. CER do Campo “ET”. **Projeto Político Pedagógico 2019-2021**. Município, 2019.

MUNICÍPIO, Secretaria Municipal da Educação, EMEF do Campo “PMLSP”, CER do Campo “IMBS”. **Projeto Político Pedagógico 2019-2021**. Município, 2019.

MUNICÍPIO, Secretaria Municipal da Educação, EMEF “GRMS”. **Projeto Político Pedagógico 2019-2021**. Município, 2019.

MUNICÍPIO, Secretaria Municipal da Educação, EMEF “PROF.^a Dra RVCLC”. **Projeto Político Pedagógico 2019-2021**. Município, 2019.

NOZU, W.C.S. **Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS: Uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013, 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

OLIVEIRA, C. L., Um apanhando teórico conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122>>. Acesso em: 24 set. 2021.

OLIVEIRA, C. C. B., **Sala de Recursos Multifuncional: um estudo de caso**. 2016, 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

OMOTE, S. Perspectivas para conceituação de deficiências. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 02, n. 04, p. 127-135, 1996.

PAGNI, P. A. Dez anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-20, 2019. Disponível em: “<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84849/52201>” Acesso em 24 set. 2021.

PALMA, D. T. **Escolas do Campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**, 2016, 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

PICOLLO, G.; MENDES, E.G. Para além do Natural: Contribuições Sociológicas a um Pensar sobre a Deficiência. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas Múltiplas Dimensões: Teoria, Política e Formação**. Coleção Inclusão Escolar, v.1, Marília: ABPEE, 2012, p. 53-89.

PIMENTA, S. G., Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15 a 34

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, R. S. de L. **Atendimento Educacional Especializado: a vez e a voz de alunos e do professor**. 2017, 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. et al. **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. Editora Vozes, 12ª edição, Petrópolis/RJ, Editora Vozes, 2012, p.73-102.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. In: RODRIGUES, D. (Org). **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a educação inclusiva**. Editorial Summus, São Paulo, 2006.

SOUZA, E. V. A., **Políticas de Educação especial e inclusão escolar: as salas de recursos multifuncionais em Goiás**. 2017, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.

SOUZA, L.K. **Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, Rio de Janeiro, 71; p.51-67, 2019

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2020.

UNICEF, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990) Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>> Acesso em: 24 set. 2021.

VALLE, J. W., CONNOR, D. J. **Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola**. Tradução: Enicéia Gonçalves Mendes, Maria Amélia Almeida e Fernando de Siqueira Rodrigues, Porto Alegre: AMGH, 2014.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Faculdade de Educação Unicamp, Campinas, v.12, n.2-3, p.22-31, jul-nov. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643993>. Acesso em: 24 set. 2021.

VEIGA NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 26 set. 2021.

VIRALONGA, C.A.R; MENDES, E.G. Formação de Professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n.1, p. 19-32, 2017

YIN, R. K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2ª edição – Porto Alegre: Bookmam, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE ENCAMINHAMENTO

Identificação:

Nome da criança: _____ D.N. ___ / ___ / ___ idade: _____
 Filiação: Pai: _____
 Mãe: _____
 Escola: _____ Data de matrícula da criança: ___ / ___ / ___
 Nome do observador: _____ Função: _____
 Classe: _____ Período: _____ Data: ___ / ___ / ___

(Responda os itens abaixo de forma clara e detalhada. Se possível, dê exemplos das alterações que você observar. Se necessário, use o verso da folha para responder aos itens a seguir)

Queixa Livre:

Socialização: Como o seu aluno se relaciona no grupo e com a professora? Que alternativas você, professora, usou para ajudá-lo?

Cognição: Como desempenha as atividades pedagógicas propostas? Quais as principais dificuldades que o aluno apresenta? Descreva que outras alternativas você, professora, já usou com a criança e quais foram os resultados.

Motor: A criança apresenta dificuldades de coordenação motora? Como é sua coordenação motora fina? Como se desempenha na aula de educação física?

Linguagem: A criança apresenta algum tipo de dificuldade na linguagem oral? Se sim, a sua linguagem é compreensível? A criança consegue compreender a linguagem oral? Descreva com detalhes a linguagem da criança e dê exemplo das trocas que realiza (se for o caso). A criança apresenta dificuldade na linguagem escrita?

Família: Você já entrou em contato com a família da criança? Quais informações você já obteve? Se nunca conversou, entre em contato antes de enviar essa ficha (saber como essa criança é em casa, se o responsável tem alguma queixa em relação à criança ou à escola, se já procuraram ou receberam algum tipo de atendimento (médico, psicológico, fonoaudiológico, etc. no Centro de Reabilitação ou em outros lugares).

Peça para a criança repetir as palavras abaixo. Escreva na frente como a criança produziu da forma mais fiel possível. Em seguida, peça para a criança definir cada palavra e escreva a definição da criança exatamente da forma como ela falou:

Panela _____
Sapo _____
Espada _____
Tartaruga _____

Chocolate _____
Vaca _____
Cachorro _____
Bola _____
Rabo _____
Abelha _____
Cadeira _____
Danone _____
Garrafa _____
Foguete _____
Minhoca _____
Camiseta _____
Perfume _____
Navio _____
Nhoque _____
Passarinho _____
Maçã _____
Peixe _____
Árvore _____
Televisão _____
Jornal _____
Laranja _____
Colher _____
Trator _____
Brinquedo _____
Planta _____
Floresta _____
Estrela _____
Atleta _____

Observações (coloque dados que julgar importante e que não foram contemplados nos itens acima):

assinatura do(s) observador (es)

assinatura do diretor
carimbo

ANEXO B – ROTEIRO DE AVALIAÇÃO INICIAL

IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ D.N. _____

Escola: _____ turma/etapa/período _____

Prof.^a da sala: _____

Prof.^a do AEE: _____

LÍNGUA PORTUGUESA

1- Leitura

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
Identifica um rótulo?			
Diferencia palavra, números e figuras?			
Lê textos não verbais?			
Reconhece o próprio nome?			
Reconhece seu sobrenome?			
Reconhece nome dos colegas da sala?			Quais?
Reconhece as letras do seu próprio nome?			
Nomeia as letras do seu próprio nome?			Quais?
Reconhece as vogais?			Quais?
Reconhece as consoantes?			Quais?
Lê encontros vocálicos?			
Sabe formar famílias silábicas?			() Sílabas simples () Sílabas complexas. Quais?
Para alunos leitores			
Reconhece palavras de uso frequente da sala?			() Letra bastão. () Letra cursiva. () Letra minúscula. () Letra maiúscula.
Lê palavras novas com sílabas conhecidas?			() Letra bastão. () Letra cursiva. () Letra minúscula. () Letra maiúscula.
Lê sentenças curtas?			() Com ajuda. Qual? () Letra bastão. () Letra cursiva. () Letra minúscula. () Letra maiúscula.
Lê qualquer tipo de texto?			
Outras informações não contempladas:			

--

2- Escrita

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
Escreve o seu próprio nome?			
Usa letras específicas do seu nome para escrever outras palavras?			Quais?
Escreve a inicial do seu próprio nome?			
Escreve as vogais?			Quais?
Escreve as consoantes?			Quais?
Sabe formar as famílias silábicas?			() Sílabas simples () Sílabas complexas. Quais?
O aluno escreve utilizando letras do alfabeto aleatoriamente sem correspondência com o segmento sonoro?			
Há correspondência entre quantidade de letras com os segmentos sonoros?			
Escreve letras espelhadas?			
Produções textuais			
Escreve palavras?			() Palavras com sílabas simples () Palavras com sílabas complexas.
Escreve frases?			() Letra bastão. () Letra cursiva. () Letra minúscula. () Letra maiúscula. () Não faz segmentação de palavras
Escreve textos?			
Sabe usar sinais de pontuação?			() Maiúscula inicial. () Ponto final. () Exclamação. () Interrogação.
A escrita está adequada as regras ortográficas?			() raramente () as vezes () quase sempre

A escrita possui trocas de letras?			() "t/d" () "c/g" () "f/v" () "s/z" () "x/ch" () "q/g" () "f/p" () "g/j" () "c/ç" () "p/b" () "q/d" () Outros. Quais?
A escrita possui omissão de letras?			Quais?
Outras informações não contempladas:			

3- Outros conceitos e habilidades

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
Identifica figuras no diminutivo?			() Com ajuda.
Identifica figuras no aumentativo?			() Com ajuda.
Identifica uma imagem a partir do relato de características?			
Descreve alguém que esta ausente?			
Reconhece personalidades atuais?			
Monta um quebra cabeça?			Quantas peças? _____ () Sozinho. () Necessita de modelo. () Necessita de instruções. () Necessita de dicas verbais.
Interpreta uma figura a partir de uma silhueta?			
O aluno infere uma informação a partir de um dado?			
Identifica palavras que rimam?			
Monta uma história <u>contada</u> com sequência de desenhos?			() Com ajuda. Qual?
Monta uma história com sequência de desenhos?			
Completa a frase com a sentença que está faltando?			
Identifica os elementos descritivos do texto?			() Título. () Autoria.

			() Personagens.
Outras informações não contempladas:			

MATEMÁTICA

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
Consegue sequenciar os números?			Até que número _____
Escreve números?			() Unidade. Até o número _____ () Dezena. Até o número _____ () Centena. Até o número _____
Faz correspondência entre a quantidade de objetos com a representação numérica?			Até o número _____
Consegue ordenar números em sequência?			() De um em um. () De dois em dois. () De cinco em cinco. () De dez em dez.
Escreve números espelhados?			
Reconhece números pares?			
Reconhece números ímpares?			
Faz contas de adição?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Faz contas de subtração?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Faz contas de multiplicação?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Faz contas de divisão?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Resolve situações-problema utilizando adição?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?

Resolve situações-problema utilizando subtração?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Resolve situações-problema utilizando multiplicação?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Resolve situações-problema utilizando divisão?			() Sozinho. () Com auxílio. Qual?
Identifica formas geométricas?			Quais?
Reconhece cédulas e moedas que circulam no Brasil?			() 5 centavos () 10 centavos () 25 centavos () 50 centavos () um real () dois reais () cinco reais () dez reais () vinte reais () cinquenta reais () cem reais
Resolve situações-problema envolvendo dinheiro?			() adição () subtração () multiplicação () divisão
Outras informações não contempladas:			

Outros conceitos e habilidades

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
Localiza objetos no espaço, com base em pontos de referência?			() Com auxílio. Qual?
Movimenta objetos no espaço, com base em pontos de referência?			() Com auxílio. Qual?
Identifica os nomes dos dias da semana?			() Todos. () Parcialmente. Quais?
Identifica os dias da semana?			() Todos. () Parcialmente. Quais?
Identifica os meses?			() Todos. () Parcialmente. Quais?
Identifica o ano?			
Identifica data específica no calendário?			

Sabe quantos meses tem um ano?			
Sabe quantos dias tem um mês?			
Sabe quantos dias tem uma semana?			
Sabe ver horas?			() Sabe em qualquer relógio. () Apenas em relógio digital.
Outras informações não contempladas:			

HABILIDADES COMUNICATIVAS

1- Comunicação

Itens para avaliação	Sim	Não	Observações
O aluno se comunica com a fala (linguagem oral)?			() Fala oralmente, sem auxílio. () Fala e usa gestos como auxílio para ser entendido. () Fala, usa gestos e tem ajuda de figuras para que seja entendido. () Fala e usa outro tipo de auxílio para se comunicar. Identifique: _____
O aluno se comunica com outros recursos?			() Comunica-se com figuras. () Utiliza figuras e fotos. () Utiliza figuras, fotos e objetos. () Usa gestos. () Utiliza movimentos das mãos. Quais? _____ () Utiliza expressões faciais. Quais? _____ _____ () Se comunica de outra maneira. Identifique: _____
O aluno tem comunicação? (Esse item deverá ser respondido quando o aluno não tem linguagem oral ou comunicação alternativa)			Em caso negativo , responda: 1- O aluno comunica quando quer dizer sim ou não?

		<input type="checkbox"/> Sim, utiliza expressões faciais. Quais? _____ <input type="checkbox"/> Sim, de outra maneira. Indique: _____ <input type="checkbox"/> Não se comunica. 2- O aluno escolhe entre as opções dadas, o que ele quer? <input type="checkbox"/> Sim, utiliza expressões faciais. Quais? _____ <input type="checkbox"/> Sim, de outra maneira. Indique: _____ <input type="checkbox"/> Não se comunica
O aluno é entendido quando se comunica?		<input type="checkbox"/> Sim, em todas as situações. <input type="checkbox"/> Sim, em quase todas as situações. <input type="checkbox"/> Apenas quando quer dizer SIM ou NÃO. <input type="checkbox"/> Ele só é entendido em outras situações. Identifique-as:
O aluno ouve com atenção quando há uma pessoa falando?		<input type="checkbox"/> Em todas as situações. <input type="checkbox"/> Em quase todas as ocasiões. <input type="checkbox"/> Em poucas ocasiões <input type="checkbox"/> Apenas quando solicitado
O aluno opina de maneira clara sobre algum assunto?		<input type="checkbox"/> Em todas as situações. <input type="checkbox"/> Em quase todas as ocasiões. <input type="checkbox"/> Sim, mas com dificuldade.
O aluno produz frases?		Em caso afirmativo , quais tempos verbais? <input type="checkbox"/> Passado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro Nível de dificuldade: <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Pouca <input type="checkbox"/> Muita
O aluno faz trocas de turno no momento da conversa?		Nível de dificuldade: <input type="checkbox"/> Nenhuma <input type="checkbox"/> Pouca <input type="checkbox"/> Muita
O aluno inicia uma conversa?		<input type="checkbox"/> as vezes <input type="checkbox"/> sempre
Relata acontecimentos pessoais?		Em caso afirmativo , quais? <input type="checkbox"/> Passado <input type="checkbox"/> Presente <input type="checkbox"/> Futuro

			() com coerência; () sem coerência;
Relata acontecimentos com terceiros?			Em caso afirmativo , quais? () Passado () Presente () Futuro () com coerência; () sem coerência;
Entende fatos acontecidos no <u>passado</u> ?			Nível de dificuldade: () Nenhuma () Pouca () Muita
Entende fatos que estão acontecendo no <u>presente</u> ?			Nível de dificuldade: () Nenhuma () Pouca () Muita
Entende fatos que acontecerão no <u>futuro</u> ?			Nível de dificuldade: () Nenhuma () Pouca () Muita
A fala possui trocas fonêmicas?			Quais? _____
A fala possui omissões?			Quais? _____ _____

Adaptado de: SILVA, M. O. Avaliação sistematizada para professores de alunos com paralisia cerebral: ASPA-PC. 2014, 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE PARA PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para professores da educação especial)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: REALIDADE E DESAFIOS DE UMA REDE MUNICIPAL, sob a responsabilidade da Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva e orientação da Profª Dra. Relma Urel Carbone Carneiro. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de analisar a experiência do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional em uma rede municipal de ensino.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do papel do professor da Educação Especial, enquanto colaborador no processo de inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação especial (PAEE) nas escolas de ensino comum.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de Educação Especial, atuante em Sala de Recursos Multifuncional do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) das unidades escolares onde será realizada a pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar das sessões do Grupo Focal, ela não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos ao participante, seja de natureza física, social ou econômica. No entanto, quanto ao risco psicológico, esses poderão ser: desconforto ao expor sua prática pedagógica e/ou suas opiniões diante de outros participantes da pesquisa; constrangimento durante as gravações de áudio; cansaço para participar das sessões do grupo focal. Caso isso ocorra, será automaticamente desobrigado de participar do debate sobre o tema em questão. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de instrumentos escritos num quadro de identificação, e de áudio com as sessões do grupo focal, que terão a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho do professor da Educação especial na escola comum na perspectiva da educação inclusiva. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

Araraquara, ____ de _____ de 2019

Assinatura do participante da Pesquisa

Profa Dra Relma Urel Carbone Carneiro
Pesquisadora orientadora pelo projeto
Departamento de Psicologia da Educação – UNESP
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara-SP
Telefone: (16) 3334-6210
e-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva
Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara– SP
Telefone: (16) 3336-0309
e-mail: debora-palma@hotmail.com

APÊNDICE B – TCLE PARA PROFESSORES DA SALA REGULAR

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: REALIDADE E DESAFIOS DE UMA REDE MUNICIPAL, sob a responsabilidade da Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva e orientação da Profª Dra. Relma Urel Carbone Carneiro. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de analisar a experiência do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional em uma rede municipal de ensino.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a função e relevância do papel do professor do ensino regular, enquanto colaborador no processo de inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação especial (PAEE) nas escolas de ensino comum.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é professor de sala regular do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) atuante nas unidades escolares onde será realizada a pesquisa e possui aluno com algum tipo de deficiência.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma Entrevista (On-line), ela não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos ao participante, seja de natureza física, social ou econômica. No entanto, quanto ao risco psicológico, esses poderão ser: desconforto ao expor sua prática pedagógica e/ou suas opiniões e constrangimento durante a gravação de áudio. Caso isso ocorra, será automaticamente desobrigado de participar do debate sobre o tema em questão. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de áudio da entrevista, que tem a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho da Equipe Diretiva na escola comum na perspectiva da educação inclusiva. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo no e-mail indicado neste formulário, onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa Dra Relma Urel Carbone Carneiro

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia da Educação – UNESP

Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara-SP

Telefone: (16) 3334-6210

e-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva
Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara– SP
Telefone: (16) 3336-0309
e-mail: debora-palma@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

() Sim, concordo

() Não.

APÊNDICE C – TCLE PARA EQUIPE DIRETIVA

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL: REALIDADE E DESAFIOS DE UMA REDE MUNICIPAL, sob a responsabilidade da Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva e orientação da Prof^o Dra. Relma Urel Carbone Carneiro. Esta pesquisa foi formulada com o objetivo de analisar a experiência do serviço de Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional em uma rede municipal de ensino.

Esperamos que este estudo contribua para análise e reflexão sobre a relevância do processo de inclusão dos estudantes Público Alvo da Educação especial (PAEE) nas escolas de ensino comum.

Você foi selecionado porque atende aos seguintes critérios de seleção dos participantes da pesquisa: é membro da equipe diretiva das escolas do ensino fundamental onde será realizada a pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma Entrevista (On-line), ela não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a Unidade Escolar na qual você trabalha e os dados coletados sobre sua experiência serão eliminados dos arquivos da pesquisa. Admite-se a possibilidade de suspensão da pesquisa pela pesquisadora ou pela instituição a qualquer momento, se assim for necessário.

O desenvolvimento deste estudo não visa à implicação de riscos ao participante, seja de natureza física, social ou econômica. No entanto, quanto ao risco psicológico, esses poderão ser: desconforto ao expor sua prática pedagógica e/ou suas opiniões e constrangimento durante a gravação de áudio. Caso isso ocorra, será automaticamente desobrigado de participar do debate sobre o tema em questão. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa.

Os dados da pesquisa serão coletados a partir de áudio da entrevista, que tem a proposta de analisar como está ocorrendo o trabalho da Equipe Diretiva na escola comum na perspectiva da educação inclusiva. Todas as informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

A pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas, antes e durante da pesquisa, a respeito dos procedimentos.

Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia do anonimato de seus participantes. A participação no estudo não acarretará custos para você e por isso não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pela sua participação.

Você receberá uma via deste termo no e-mail indicado neste formulário, onde consta o telefone e o endereço dos pesquisadores, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

Profa Dra Relma Urel Carbone Carneiro

Pesquisadora orientadora pelo projeto

Departamento de Psicologia da Educação – UNESP

Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1- Caixa Postal 174 - CEP: 14800-901- Araraquara-SP

Telefone: (16) 3334-6210

e-mail: relmaurel@fclar.unesp.br

Doutoranda Débora Teresa Palma da Silva
Pesquisadora-orientanda do projeto
Departamento/Universidade: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Universidade Estadual Paulista – Campus de Araraquara
Contato: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara– SP
Telefone: (16) 3336-0309
e-mail: debora-palma@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefício de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara – Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901- Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br

() Sim, concordo

() Não.

APÊNDICE D – ROTEIRO GRUPO FOCAL

TEMA 1: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

- 1 – Comente o que seria uma escola inclusiva.
- 2 – Descreva se sua escola trabalha na perspectiva inclusiva.
- 3 – Você considera que sua formação inicial e em serviço, é suficiente para exercer a função de professora do AEE em Sala de Recursos Multifuncional?
- 4 – Quais ações do seu trabalho favorece que sua escola seja inclusiva.
- 5 - Você identifica barreiras para a realização da educação inclusiva dentro do sistema regular de ensino. Comente.

TEMA 2: IDENTIFICAÇÃO E AVALIAÇÃO INICIAL DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE)

- 1 – Como são encaminhados os alunos PAEE para o atendimento educacional especializado (AEE).
- 2 – Estes alunos têm laudo médico?
- 3 – Quais são os tipos de deficiência e/ou características atendidos em sua Sala de Recursos? Comente o(s) tipo(s) que prevalece(m).
- 4 – Uma vez que o aluno é matriculado em sua sala de recursos, qual é o seu procedimento para avaliação pedagógica do mesmo?
- 5 – Como é realizado o contato com a família para este atendimento inicial?
- 6 – Quais ações são realizadas referentes a equipe escolar, após este aluno iniciar o atendimento?

TEMA 3: INTERVENÇÃO NO AEE

- 1 – O que a legislação propõe como função do AEE?
- 2 – Descreva o seu entendimento sobre o que deve ser trabalhado com o aluno durante o AEE.
- 3 - Comente como você elabora o plano de intervenção de cada aluno matriculado na SRM;
- 4 – Diante do que foi previsto no seu plano de intervenção, a escola oferece todos os recursos necessários?

5 – Como você registra o desenvolvimento do aluno a partir dos objetivos que foram propostos?

6- Como você realiza a avaliação do desempenho acadêmico do aluno no AEE?

7- Como você avalia o desenvolvimento global do aluno?

TEMA 4 : TRABALHO COM OS PROFESSORES DE SALA REGULAR

1 – Como o professor de sala regular é comunicado sobre a existência de aluno PAEE que frequenta a SRM?

2 – O que a professora especialista fornece de informações ao professor da sala regular para que ele entenda o nível de desenvolvimento do aluno?

3 – Descreva quais são os momentos, dentro da rotina escolar, que você tem contato com estes professores para realizar a orientação específica do aluno.

4 – Você considera suficiente o tempo destinado a orientação a estes professores?

5 – Comente se já realizou algum trabalho de apoio em parceria com o professor dentro da sala de aula.

6 – Descreva se há dificuldades para o trabalho de orientação com os professores.

7 – Existe apoio da Equipe Diretiva no trabalho com os professores de sala regular?

8 – Comente práticas bem-sucedidas de professores de alunos PAEE após o seu trabalho de orientação.

TEMA 5: SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

1 – Comente se sua SRM tem estrutura e localização adequada (avalie a acessibilidade) dentro da unidade escolar.

2 – Como é organizado o atendimento? (individual, dupla). Funciona?

3-Quais são os recursos e materiais que constam nesta sala? Atende todos os tipos de deficiência e/ou características?

4 – Os materiais da SRM são disponibilizados para o trabalho em sala de aula comum com os alunos PAEE?

5 – Existe investimento por parte da Equipe Diretiva em novas aquisições de materiais para a SRM?

APÊNDICE E – ENTREVISTA PROFESSOR DA SALA REGULAR

- 1 – Comente o que seria uma escola inclusiva.
- 2 – Descreva se sua escola trabalha na perspectiva inclusiva.
- 3 – Você considera que sua formação inicial e continuada é suficiente para exercer o trabalho docente? (Com todos os alunos e com os alunos Público Alvo da Educação especial - PAEE)
- 4 – Descreva como você teve conhecimento dos alunos PAEE matriculados na sua sala de aula.
- 5 – Uma vez que o aluno é matriculado em sua sala de aula, qual é o seu procedimento para avaliação pedagógica do mesmo?
- 6 – Você realiza adaptações curriculares, quando necessário, ao nível de cada aluno? Comente.
- 7 – O aluno participa de todas as atividades, mesmo que alguma requeira adaptação?
- 8 – Relate uma prática adaptada.
- 9 – O professor da Educação especial lhe fornece informações sobre o nível de desenvolvimento do aluno PAEE?
- 10 – Descreva quais são os momentos, dentro da rotina escolar, que você tem contato com a professora de Educação Especial. Quais atividades são realizadas nesse momento? Você considera suficiente o tempo destinado.
- 11 – Em algum momento, a professora da AEE, esteve em sua sala de aula para um trabalho em parceria?
- 12 – Você sabe o que é desenvolvido individualmente com os alunos do AEE da sua sala?
- 13 – Você considera que existe um trabalho de parceria entre as suas atribuições e a da professora da Educação Especial? Comente.
- 14 – Em algum momento já foi disponibilizado material específico da SRM para que você trabalhe com o aluno PAEE dentro da sala regular? Comente.
- 15 – Como é realizada a avaliação do desempenho acadêmico do aluno PAEE?
- 16 - Descreva como você percebe o desenvolvimento global do aluno PAEE.
- 17 – Qual a sua maior dificuldade para trabalhar com os alunos PAEE.
- 18 – Quer falar alguma coisa que não foi perguntado?

APÊNDICE F – ENTREVISTA COORDENADOR PEDAGÓGICO

- 1 – Qual a sua visão de escola inclusiva?
- 2 – De acordo com a sua visão, você considera que a sua escola trabalha na perspectiva inclusiva?
- 3 – Quais ações específicas do seu trabalho favorecem que sua escola seja inclusiva?
- 4 – Você tem conhecimento sobre a legislação voltada para o atendimento do PAEE? O que você sabe?
- 5 – Você acha que a legislação referente ao atendimento para os alunos PAEE é suficiente? Há algum tipo de ação que não está prevista e seria importante?
- 6 - Você identifica barreiras para a efetivação da educação inclusiva dentro da sua unidade escolar?
- 7 – Durante os HTP em sua escola, existem momentos direcionados para a professora especialista da Sala de Recursos realizar orientação para os professores da Sala Regular?
- 8 – Como acontece o trabalho de parceria ente o professor especialista da Sala de Recursos e o professor da Sala Regular?
- 9 – O tempo que a professora especialista da Sala de Recursos se destina a orientação dos professores é suficiente em sua unidade? O que seria o tempo ideal?
- 10 – Dentro do seu trabalho com os professores como você insere as questões específicas dos alunos PAEE?
- 11 – Que ações de formação são realizadas para os professores, tendo em vista o atendimento dos alunos PAEE?
- 12 – A escola envolve a professora especialista da Sala de Recursos em todas as ações para solução de problemas referente ao aluno PAEE?
- 13 – Os alunos PAEE participam das avaliações externas? Como você percebe esta participação?
- 14 – De modo geral, como você avalia a efetivação do atendimento aos alunos PAEE?
- 15 – Você quer falar alguma coisa que não foi perguntada?

APÊNDICE G – ENTREVISTA ASSISTENTE EDUCACIONAL PEDAGÓGICO

- 1 – Qual é a sua função dentro da unidade escolar?
- 2 – Você trabalha diretamente com os professores de Sala Regular?
- 3 - Você tem conhecimento de quem são os alunos PAEE matriculados na sua escola?
- 4 – Qual o seu envolvimento com as questões dos alunos do PAEE? Quais assuntos você trata com a professora de Educação Especial?
- 5 – Você participa dos momentos de HTP? Qual a sua percepção em relação a importância de participar deste momento?
- 6 – Qual a sua visão de escola inclusiva?
- 7 – De acordo com a sua visão, você considera que a sua escola trabalha na perspectiva inclusiva?
- 8 – Quais ações específicas do seu trabalho favorece que sua escola seja inclusiva?
- 9 – Você tem conhecimento sobre a legislação voltada para o atendimento do PAEE? O que você sabe?
- 10 - Você identifica barreiras para a efetivação da educação inclusiva dentro da sua unidade escolar?
- 11 – Você acha que as ações da Educação especial são generalistas em considerar a especificidade de cada deficiência?
- 13 - De modo geral, como você avalia a efetivação do atendimento aos alunos PAEE?
- 14 - Você quer falar alguma coisa que não foi perguntada?

APÊNDICE H – ENTREVISTA DIREÇÃO ESCOLAR

- 1 – Qual a sua visão de escola inclusiva?
- 2 – De acordo com a sua visão, você considera que a sua escola trabalha na perspectiva inclusiva?
- 3 – Quais ações específicas do seu trabalho favorece que sua escola seja inclusiva?
- 4 – Você tem conhecimento sobre a legislação voltada para o atendimento do PAEE? O que você sabe?
- 5 – Você acha que a legislação referente ao atendimento para os alunos PAEE é suficiente? Há algum tipo de ação que não está prevista e seria importante?
- 6 - Você identifica barreiras para a efetivação da educação inclusiva dentro do sistema regular de ensino do seu município?
- 7 – Sua Sala de Recursos Multifuncional está equipada com recursos e materiais necessários para atender a demanda do PAEE da sua escola?
- 8 – Você tem conhecimento de quem são os alunos PAEE matriculados na sua escola?
- 9 – Durante os HTP's em sua escola, existem momentos direcionados para a professora especialista da Sala de Recursos realizar orientação para os professores da Sala Regular?
- 10 – Como acontece o trabalho de parceria ente o professor especialista da Sala de Recursos e o professor da Sala Regular?
- 11 – A escola envolve a professora especialista da Sala de Recursos em todas as ações para solução de problemas referente ao aluno PAEE?
- 12 - Os alunos PAEE participam de todas as atividades extracurriculares da escola?
- 13 – Os alunos PAEE participam das avaliações externas? Como você percebe esta participação?
- 14 – De modo geral, como você avalia a efetivação do atendimento aos alunos PAEE?
- 15 – Você quer falar alguma coisa que não foi perguntada?

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO DE PROFESSORES

1. IDENTIFICAÇÃO

- () Professor PI
 () Professor PII – Educação especial
 () Professor PII – Especialista Disciplina: _____

Faixa etária correspondente a:

- () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos () acima de 60.

Sexo: () Feminino () Masculino

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Médio	
Magistério ()	Instituição
Ensino Médio ()	Pública ()
	Privada ()

Curso Superior

Curso:

Instituição:

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada ()

Teve alguma disciplina que contemplou conteúdo relativo à Educação Especial?

() Sim () Não Especifique:

Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização)Curso:
_____Instituição:

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada ()

Pós-Graduação Strict Sensu

Mestrado () Doutorado ()

Curso Mestrado:
_____Instituição:

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada () () Em andamento

Curso Doutorado:
_____Instituição:

Ano de conclusão: _____ Pública () Privada () () Em andamento

Cursos – Formação Continuada

Com que frequência realiza esses cursos:

() Mensalmente () Bimestralmente () Semestralmente () Anualmente

Nos últimos 5 anos esses cursos foram oferecidos:

() com financiamento pelo sistema () com recursos próprios

Já realizou alguma formação específica para Educação Inclusiva?

() Sim () Não

Qual?

3. ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Instituições de ensino que trabalha:

- () Municipal Jornada de trabalho: _____ horas semanais.
Quantidade de alunos aproximadamente: _____.
- () Estadual Jornada de trabalho: _____ horas semanais.
Quantidade de alunos aproximadamente: _____.
- () Privada Jornada de trabalho: _____ horas semanais.
Quantidade de alunos aproximadamente: _____.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO CARACTERIZAÇÃO EQUIPE GESTORA

1. Caracterização do Participante

1.1. Qual a sua função na escola?

- Diretor ou Vice- Diretor
 Coordenador PI
 Coordenador PII
 Coordenador PI e PII
 Assistente Educacional Especializado (AEP)

1.2. Marque a sua faixa etária:

- 20 a 30 anos
 31 a 40 anos
 41 a 50 anos
 51 a 60 anos
 acima de 60.

1.3. Sexo:

- Feminino
 Masculino

1.4. Sobre o seu Ensino Médio:

- Magistério
 Ensino Médio em escola Pública
 Ensino Médio em escola Privada

2. Curso Superior

2.1 - Qual curso? _____

2.2 - Em qual instituição? _____

2.3 - Ano de Conclusão: _____

2.4 - Teve alguma disciplina que contemplou a Educação Especial? () Sim () Não

2.5 - Qual foi a disciplina? _____

3. Pós-graduação Lato Sensu (Especialização)

3.1 - Qual curso? _____

3.2 - Em qual instituição? _____

3.3 - Ano de Conclusão: _____

3.4 - Caso você tenha mais de uma Pós-Graduação. Indique aqui o curso, instituição e ano de conclusão: _____

4 – Pós-Graduação Strictu Sensu

4.1 - Marque o curso que você tem:

- Mestrado concluído
- Mestrado em andamento
- Doutorado concluído
- Doutorado em andamento
- Não tenho.

4.2 - Curso de Mestrado: _____

4.3 - Instituição: _____

4.4 - Ano de conclusão: _____

4.5 - Curso de Doutorado: _____

4.6 - Instituição: _____

4.7 - Ano de Conclusão: _____

5 - Formação Continuada

5.1 - Com que frequência realiza cursos de formação continuada?

- Mensalmente
- Bimestralmente
- Semestralmente
- Anualmente

5.2 - Pensando nos últimos 5 anos, estes cursos de formação continuada foram oferecidos:

- Pela rede municipal
- Realizado com recursos próprios

5.3 - Sua rede municipal já ofereceu cursos voltados a Educação Inclusiva?

- Sim
- Não

6 - Sobre sua atuação

6.1 - Sua escola atende:

- 1º a 5º Ano
- 6º a 9º Ano
- Educação Integral

6.2 - Qual a quantidade alunos matriculados na sua escola? _____

6.3 - Qual a quantidade de Alunos matriculados que são Público Alvo da Educação especial (PAEE): _____

6.4 - Quantos professores de Educação especial tem na sua escola? _____

6.5 - Quantos professores tem na sua escola (PI e PII)? _____

6.6 - Sua escola tem Sala de Recursos Multifuncional?

- Sim
- Não

6.7 - Há quanto tempo você atua no Magistério? _____

6.8 - Há quanto tempo você atua nesta função? _____

6.9 - Há quanto tempo você atua nesta unidade escolar? _____