

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA
VIDA E SAÚDE**

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento
Educativo Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Uruguaiana, RS, Brasil.
2019**

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

**Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento
Educativo Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito para obtenção do Título de **Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti

**Uruguaiana, RS, Brasil.
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

T266i Teixeira, Amanda Machado

Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS / Amanda Machado Teixeira.

107 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE, 2019.

"Orientação: Jaqueline Copetti".

1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Inclusiva. 3. Prática Docente. 4. Formação de Professores. 5. Educação Especial. I. Título.

AMANDA MACHADO TEIXEIRA

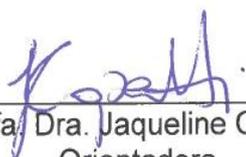
**Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do Atendimento
Educativo Especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

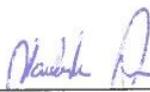
Área de concentração: Educação.

Dissertação defendida e aprovada em: 11 de Junho de 2019.

Banca examinadora:



Prof. Dra. Jaqueline Copetti
Orientadora
UNIPAMPA



Prof. Dr. Vanderlei Folmer
UNIPAMPA



Prof. Dra. Elisabeth Rossetto
UNIOESTE

**Uruguaiana, RS, Brasil.
2019**

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas. Pessoas
transformam o mundo.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, a Vó Leda, a Janaina, aos meus irmãos, e demais familiares, pelo apoio, paciência, incentivo e compreensão ao longo dessa caminhada, principalmente nos momentos de ausência em função das demandas acadêmicas;

A minha orientadora, professora Jaqueline Copetti, pela oportunidade, incentivo, confiança e parceria ao longo da minha caminhada na pós-graduação;

A minha orientadora, novamente, pois não existem palavras para expressar tamanha gratidão. Professora Jaqueline, você é verdadeiramente fantástica!

Aos professores do PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, em especial ao professor Phillip Ilha, pela atenção e pelo auxílio em muitos momentos;

A todos os colegas do PPG, em especial a Renata, Laura, Camila, Patrícia, Verônica e Loreanne, por toda a parceria e amizade, e por dividir experiências, angústias e muitos conhecimentos no decorrer desta etapa;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores – GEPEF, e a sala 80, por ser a minha base ao longo dessa jornada;

As professoras que participaram da pesquisa, bem como a Secretaria Municipal de Educação de Uruguaiana, na figura na professora Alda, pelo acolhimento, receptividade e pela permissão de realização do estudo;

A Ana Cristina, bolsista desse projeto, pelo auxílio no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa;

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho;

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

Considerando que a educação inclusiva e a oferta de um ensino gratuito e de qualidade são garantidas por lei, existem ainda muitas barreiras para que o processo de inclusão escolar efetivamente ocorra. Em razão disso, o objetivo principal desta dissertação foi investigar a realidade dos professores do AEE da rede regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS, bem como os processos de desenvolvimento profissional, para atender a demanda da inclusão educacional do município. A amostra foi composta por 17 professoras do AEE, que participaram de uma reunião previamente agendada, e pela Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que concordaram em participar da pesquisa, totalizando 18 participantes no estudo. Como primeira etapa do estudo, por meio de uma revisão sistemática da literatura, avaliou-se a formação exigida para atuação no AEE, que foi considerada insuficiente por não contemplar toda a demanda que é atribuída ao AEE em sua prática pedagógica. Já a etapa do estudo de campo, iniciou-se pela realização de entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Especial da SEMED, onde se constatou que a realidade organizacional e formativa do AEE no município, é semelhante a outras regiões do país, com demandas que precisam ser revistas e aprimoradas no que diz respeito às políticas públicas. Posteriormente, foi realizada uma reunião com as professoras do AEE, quando foi aplicado um questionário estruturado com questões abertas, que possibilitou a identificação do perfil das professoras do AEE participantes do estudo, como também a realidade do trabalho docente do AEE na perspectiva da proposta de educação inclusiva. Foi realizado um encontro para o preenchimento do questionário e, posteriormente, outro encontro para devolutiva das informações aos participantes. Neste retorno, foi possível verificar que a realidade encontrada pelas professoras do AEE, apresenta demandas em todos os setores, desde a falta de infraestrutura e materiais pedagógicos para o AEE; dificuldade de trocas e articulação com as famílias, professores das classes regulares, e demais agentes responsáveis pelo processo inclusivo nos ambientes educacionais; dentre outras especificidades identificadas também em outras regiões do país. A partir do exposto, constatou-se como demanda urgente para a tentativa de concretização do processo inclusivo na escola, o estímulo ao fortalecimento das redes de apoio, como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de

escolarização dos estudantes público da Educação Especial. Logo, ressalta-se que estudos como este servem de base para a identificação da realidade da educação inclusiva no país, possibilitando a resolução de demandas frequentemente apontadas, a partir do aprimoramento das políticas inclusivas tão recentes no contexto da realidade da prática educacional brasileira.

Palavras-Chave: Atendimento Educacional Especializado; Educação Inclusiva; Prática Docente; Formação de Professores; Educação Especial.

ABSTRACT

Considering that inclusive education and the provision of free and quality education are guaranteed by law, there are still many barriers to the effective inclusion of schooling. Therefore, the main objective of this dissertation was to investigate the reality of the Specialized Educational Assistance (SEA) teachers of the regular municipal education network of Uruguaiana/RS, as well as the professional development processes, to meet the educational inclusion demand of the municipality. The sample consisted of 17 SEA teachers, who participated in a previously scheduled meeting, and the Coordinator of Special Education of the Municipal Education Department (MED), who agreed to participate in the study, totaling 18 participants in the study. As a first step of the study, a systematic review of the literature evaluated the training required to perform in the SEA, which was considered insufficient because it did not cover all the demand that is attributed to SEA in its pedagogical practice. On the other hand, the stage of the field study began with a semi-structured interview with the Coordinator of Special Education of MED, where it was found that the organizational and formative reality of the SEA in the municipality is similar to other regions of the country, with demands that need to be reviewed and improved with regard to public policy. Later, a meeting was held with the SEA teachers, where a structured questionnaire was applied with open questions, which enabled the identification of the profile of the SEA teachers participating in the study, as well as the reality of the SEA teaching work from the perspective of the inclusive proposal. A meeting was held to complete the questionnaire and, later, another meeting to return the information to the participants. In this return, it was possible to verify that the reality found by the SEA teachers regarding the inclusive process in municipal schools presents demands in all sectors, from the lack of infrastructure and pedagogical materials to the SEA; difficulty of exchanges and articulation with families, teachers of the regular classes, and other agents responsible for the inclusive process in educational environments; among other specificities that are also true in other regions of the country. From the above, it was contacted as an urgent demand for the attempt to materialize the inclusive process in the school, the stimulus for the strengthening of the support networks, as a possible strategy to overcome the weaknesses in the process of schooling of the target public students Special Education. Therefore, it is worth highlighting that

studies such as this serve as a basis for the identification of the reality of inclusive education in the country, making it possible to solve the frequently mentioned demands, based on the improvement of recent policies in the context of the reality of Brazilian educational practice.

Keywords: Specialized Educational Assistance; Inclusive Education; Teaching Practice; Teacher Training; Special Education.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumo expandido	94
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Coordenadora da Educação Especial da SEMED	99
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das Professoras do AEE	101
APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada.....	103
APÊNDICE E – Questionário.....	104

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS – Educação Infantil/2018	106
ANEXO B – Alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS – Ensino Fundamental e Técnico/2018.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

PNE – Plano Nacional de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

MEC – Ministério da Educação

SECADI – Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	15
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 OBJETIVOS DE PESQUISA	18
2.1 Objetivo Geral.....	18
2.2 Objetivos Específicos	18
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
3.1 Inclusão na Educação Básica: caminhos percorridos no Brasil.....	20
3.1.1 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais	25
3.2 Formação docente: desafios da formação profissional para atuação na perspectiva da educação inclusiva	28
4 METODOLOGIA	30
5 RESULTADOS.....	30
5.1 Manuscrito 1	32
5.2 Manuscrito 2	50
5.3 Manuscrito 3	64
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
7 PERSPECTIVAS.....	86
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES	93
ANEXOS	105

APRESENTAÇÃO

Esta Dissertação apresenta a seguinte estrutura: **Introdução; Objetivos; Revisão Bibliográfica**, onde foram abordados temas referentes à perspectiva histórica do processo inclusivo no sistema educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado, bem como, também, trata da formação de professores para a educação inclusiva; **Metodologia; Resultados** que foram organizados de modo a contemplar os cinco objetivos específicos do estudo e estão descritos em três manuscritos; **Considerações Finais e Perspectivas** encontradas no final desta dissertação, apresentam interpretações e comentários gerais sobre os resultados apresentados; **Referências** que contemplam as citações de todas as etapas do estudo; **Apêndices** que complementam os resultados, sendo um resumo expandido apresentado em evento científico (Apêndice A), e complementando os métodos, os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos (Apêndice B e C), o questionário e o roteiro da entrevista semiestruturada utilizados como instrumentos para coleta dos dados (Apêndice D e E); e em **Anexo** a relação de estudantes com deficiência matriculados nas escolas da rede municipal de Uruguaiana/RS, de Educação Infantil (Anexo A) e de Ensino Fundamental e Técnico (Anexo B).

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a presença de estudantes com deficiência de forma massiva em escolas regulares, é um avanço das últimas décadas, mesmo tendo como marco inicial a Constituição Federal Brasileira de 1988, onde no artigo 208 prescreve o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Além disso, outro documento fundamental para o avanço da Educação Inclusiva no país foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, que no seu artigo 58º, define a Educação Especial como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos que apresentam necessidades especiais”. No entanto, segundo Mantoan (2001), o termo “preferencialmente” nesses documentos permitiu uma subjetividade de interpretações, o que prejudicou a efetiva presença de estudantes com deficiência em escolas de ensino regular naquela época.

Com a virada do século, houve um crescimento significativo de matrículas de estudantes com deficiência, da Educação Infantil ao Ensino Superior na primeira década (BRASIL, 2000; 2010b), e os avanços relacionados à Educação Especial foram mais efetivos, a exemplo da publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi considerado como um grande avanço a ser desenvolvido, pois prescreveu a criação de uma escola inclusiva baseada na formação de recursos humanos (BRASIL, 2000, p. 86). No documento, a preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e instituições especializadas, revela que a proposta de escola inclusiva compreende a inclusão desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais, bem como, dedica atenção à formação dos profissionais que trabalham no ambiente educacional, destacando a importância que a formação em serviço ganhou ao longo da década no país (BRASIL, 2000). Assim, segundo o PNE:

Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p. 87).

Em 2003, foi instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, cuja proposta assumida foi disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de educadores e gestores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos (BOROWSKI, 2010). Em 2007, o programa passou a desenvolver o curso denominado Aperfeiçoamento de Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta ação de desenvolvimento profissional foi diretamente articulada ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2007a). Posteriormente, no dia 7 de janeiro de 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a partir dela, vários documentos subsequentes foram publicados com o objetivo de organizar a educação inclusiva no país de forma geral, assim como o AEE nas SRM (ROSSETTO, 2015).

Desde então, o AEE nas SRM objetiva complementar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no turno inverso da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação desses estudantes com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010a). Contudo, mesmo que a educação inclusiva e a oferta de um ensino adequado e de qualidade comum a todos sejam garantidas por lei, existem muitas barreiras para que o processo de inclusão escolar efetivamente ocorra. Para algumas autoras (MICHELS, 2011; GARCIA, 2013; ROSSETTO, 2015), a proposta de formação atual para Educação Especial, pode sinalizar que o projeto de inclusão vigente no país não prepara o professor para o trabalho pedagógico no AEE, como também, a formação inicial em licenciatura não prepara o docente para atender a demanda da educação inclusiva nas classes regulares (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016).

Em razão disso, sabe-se que, apesar do crescente número de estudantes com deficiência matriculados em escolas de ensino regular (BRASIL, 2000; 2010b), e a legislação vigente darem suporte para a efetivação da inclusão escolar em todo o país, o processo, quando posto em prática, ainda é falho. Nos dias atuais, a garantia do direito de acesso à escola regular está distante da oferta de um ensino adequado e de qualidade, que assegure a permanência do estudante público da

Educação Especial e proporcione condições efetivas à sua aprendizagem (ALVES; DUARTE, 2012; SANTOS et al., 2018).

Desta forma, este trabalho se reveste de importância, pois seus resultados geram informações significativas sobre o processo inclusivo realizado nas escolas municipais da rede pública regular do município de Uruguaiana/RS, podendo servir de alerta para as autoridades competentes no que concerne a garantir o direito dos estudantes que compõe o público da Educação Especial, no ensino regular e em outras esferas. Do mesmo modo, os resultados deste estudo contribuem com as discussões acerca da formação docente para atuação no AEE, que é considerada de fundamental importância para a concretização de um sistema de ensino efetivamente inclusivo. Em razão disso, esta Dissertação apresenta a seguinte problemática: A realidade dos professores do Atendimento Educacional Especializado nas escolas públicas da rede regular municipal de Uruguaiana/RS, possibilita atender a demanda da inclusão educacional do município?

2 OBJETIVOS DE PESQUISA

2.1 Objetivo Geral

Investigar a realidade dos professores do AEE da rede regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS, bem como os processos de desenvolvimento profissional, para atender a demanda da inclusão educacional do município.

2.2 Objetivos Específicos

1) Avaliar o processo formativo para atuação no AEE por meio de uma revisão sistemática da literatura, a fim de identificar as mazelas que ainda perpassam este campo de atuação;

2) Descrever a realidade organizacional e formativa do AEE no município de Uruguaiana/RS, a partir da percepção da Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação;

3) Verificar o perfil dos professores do AEE da rede regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS;

4) Identificar a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelos professores do AEE, em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal de Uruguaiana/RS, visando reconhecer estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente na perspectiva da educação inclusiva.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

3.1 Inclusão na Educação Básica: caminhos percorridos no Brasil

O atendimento às pessoas com deficiência, no país, teve início na época do Império, com a criação de instituições especializadas, para o atendimento de pessoas com cegueira e surdez, em 1854 e 1857, respectivamente, sendo que essas instituições vigoram até os dias atuais (SCHERER; DAL'IGNA, 2015). Além disso, ainda segundo Scherer e Dal'Igna (2015), no século seguinte, em 1926 foi fundada uma instituição para o atendimento às pessoas com deficiência mental, em 1945 para pessoas com superdotação, e em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Na década seguinte, o atendimento dessas pessoas, passou a ser orientado pela LDB nº 4.024/61, no qual proclamou que “[...] a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Para Kassar (1999), nessa época, passou-se a ter interesse pelas pessoas com deficiência, pois na sociedade como um todo, falava-se no ingresso de parte da população economicamente menos favorecida à escola. Posteriormente, em 1971, na LDB nº 5.692/71, orientou-se que a educação de “deficientes” deveria ser realizada no ensino regular. A partir disso, iniciou-se o movimento de criação de classes especiais dentro das instituições de ensino regular (ROGALSKI, 2010). Na década de 80, destaca-se a implementação da Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito de todos, e em seu artigo nº 206, se estabelece um dos princípios para o ensino: a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Em 1990, a discussão em torno da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais teve diversos avanços importantes internacionalmente, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que passaram a influenciar na formulação das políticas públicas da educação brasileira, como também foi a década considerada primordial para o avanço das políticas de educação inclusiva no país nos anos subsequentes. Em 1994, no Brasil, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o acesso ao

ensino regular, todos aqueles que tivessem condições de acompanhar as atividades curriculares, da mesma forma que os estudantes ditos normais (BRASIL, 1994).

Do mesmo modo, a LDB nº 9.394 em 1996, em seu artigo 58, define a educação especial como modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, para os educandos com necessidades especiais. Ainda, no seu artigo 59, orienta que os sistemas de ensino devem assegurar “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”, para atender as necessidades desse público (BRASIL, 1996, p. 23). No entanto, ainda prevê classes, escolas e serviços especializados, para aqueles que não possuem possibilidade de serem integrados no ensino regular em virtude de suas especificidades.

Com a virada do milênio, surgiu o PNE (Brasil, 2000, p. 86), que deu direcionamento à “criação de uma escola inclusiva”, fundamentada na formação de recursos humanos. Segundo o PNE:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente (BRASIL, 2000, p. 87).

Além disso, em sua lei nº 10.172/2001, o PNE define funções no âmbito da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, com objetivos e metas para que todos os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Este documento ainda cita as fragilidades nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, no que diz respeito à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, às instalações físicas e ao atendimento especializado (BRASIL, 2001).

Em 2001, destaca-se também a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que de uma forma mais ampla, indicou os caminhos que a Educação Especial deveria percorrer no país nos próximos anos. Outro avanço importante logo no início da década foi a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica, e definiu que as instituições de ensino superior, em sua organização curricular, devem implementar uma formação docente voltada para "o acolhimento e o trato da diversidade", que contemple conhecimentos sobre "as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (BRASIL, 2002).

Com o passar dos anos, o discurso da inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, foi se fortalecendo cada vez mais (SCHERER; DAL'IGNA, 2015), e a partir disso, diversas políticas inclusivas foram sendo criadas e implementadas nessa perspectiva. Nesse sentido, um avanço significativo foi o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, implementado pelo Decreto nº 6.094/2007, que em seu artigo 2º, estabelece como uma de suas diretrizes "[...] garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (BRASIL, 2007b p. 02).

Ainda em 2007, foi publicada a Normativa nº 13/2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de "[...] apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino" (BRASIL, 2007c). Na sequência, em 2008, criou-se uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dá os próximos encaminhamentos para a organização da Educação Especial no país, com o olhar voltado para a educação inclusiva. A partir disso, as políticas inclusivas passaram a focar e a dar direcionamento ao AEE nas SRM, que serão apresentadas no próximo tópico desta revisão de literatura.

Na sequência, em 2011, se institui através do Decreto nº 7.612, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite, que visa promover o aprimoramento das políticas inclusivas e a garantia de direitos das pessoas com deficiência em todos os âmbitos. Em 2013, a LDB nº 9.394/1996 passou por um processo de reformulação, e no que diz respeito à Educação Especial, o AEE passou a ser citado pela primeira vez no documento, onde em seu Art. 4, passou a garantir:

[...] atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).

Além disso, o documento extinguiu em seu Capítulo V, o ultrapassado termo “portadores de necessidades especiais” e passou a citar o público da Educação Especial, caracterizando também o AEE como um atendimento transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, embora ainda “preferencialmente” no ensino regular (BRASIL, 2013).

A partir disso, para Garcia e Michels (2018), as formulações políticas dos últimos anos, ressaltam a individualização do currículo de natureza não substitutiva da Educação Especial, com a perspectiva inclusiva e com enfoque educacional e escolar. Ainda segundo as autoras, diversos estudos nos últimos anos, apontaram como conceitos presentes nas políticas de educação especial atuais, a “adaptação, adequação, flexibilização, diferenciação, diversificação, individualização” (GARCIA; MICHELS, 2018, p. 10).

Outro marco importante das políticas inclusivas nos últimos anos é o PNE, publicado no ano de 2014, que institui as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de 2014 a 2024. A meta que trata do tema no atual PNE, é a de número 4, que propõe:

“Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2014a, p. 5).

De acordo com a Nota Técnica nº 108/2013, a palavra “preferencialmente” trata-se de um equívoco conceitual, pois vai contra o compromisso internacional assumido pelo Brasil na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, que “reconhece o direito das pessoas com deficiência à educação, [...] num sistema educacional inclusivo em todos os níveis, tendo garantido o direito de aprender ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015a, p. 77). Ainda, em 2015, o país participou do Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, e assinou sua

declaração final, comprometendo-se com uma agenda conjunta por uma educação inclusiva e de qualidade até o ano de 2030 (UNESCO, 2015).

Já no que diz respeito à realidade local, o município de Uruguaiana/RS possui o Plano Municipal de Educação (PME), que estabelece como diretrizes para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do município, seguindo as orientações nacionais:

- 1 - A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva garante o cumprimento do direito indisponível de qualquer aluno de acesso ao Ensino Fundamental, já que pressupõe uma organização pedagógica das escolas e práticas de ensino que atendam as diferenças entre alunos, sem discriminações, beneficiando a todos com o convívio e crescimento na diversidade;
- 2 - A Educação Especial se destina aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, psicose e neurose graves) e altas habilidades ou superdotação;
- 3 - A Educação Especial deve garantir o atendimento educacional especializado, disponibilizar os serviços e recursos de qualidade aos alunos com deficiência e orientar familiares e professores;
- 4 - A Educação Especial como modalidade de ensino, deverá ser promovida sistematicamente, garantindo às adequações administrativas e pedagógicas necessárias para o melhor atendimento desses alunos;
- 5 - O apoio educacional especializado deve ser garantido no contra turno, podendo ser realizado nas escolas regulares, no centro de atendimento ou na escola especial;
- 6 - Formação de Rede articulada e colaborativa entre os setores de educação, saúde, transporte e assistência social, conselhos municipais e ministério público, para a garantia do direito a educação da pessoa com deficiência;
- 7 - Formação contínua para gestores, educadores e demais profissionais das escolas municipais e creches conveniadas visando à educação inclusiva;
- 8 - Atender à necessidade de oferta de professores e ou intérpretes de língua de sinais, especialistas em Braille, educação especial itinerante, serviços;
- 9 - O Município deve programar políticas educacionais obedecendo aos princípios da política nacional, garantindo o direito ao acesso do aluno, eliminando os obstáculos, tanto pedagógicos, como arquitetônicos, promovendo a construção de uma sociedade justa e igualitária (PME, 2016, p. 118-119).

No entanto, em 2018, no âmbito nacional, após anos de avanços das políticas inclusivas, o governo federal lançou uma proposta de reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que segundo Mantoan (2018) representa um atraso de mais de 30 anos da área no país, a começar pela proposição do Ministério da Educação (MEC) em retirar do nome da política o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, entre outras ações que visam retroceder décadas de avanços na conquista de direitos das pessoas com

deficiência no sistema educacional do país, na tentativa de assumir novamente o caráter substitutivo e excludente. Segundo a autora, a proposta apresentada pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do MEC, é inconstitucional, pois vai contra o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015b), apoiados no Art. 34 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que prescrevem que as pessoas com deficiência devem estudar em um sistema educacional inclusivo (MANTOAN, 2018).

Diante disso, após abertura de consulta pública, até o presente momento ainda não se sabe os rumos da Educação Especial no país nos próximos anos. Desse modo, espera-se que as mudanças anunciadas não sejam concretizadas, e que cada vez mais, e de forma mais aprofundada, tente-se garantir os direitos do público da Educação Especial, bem como, um ensino adequado e de qualidade comum a todos.

3.1.1 O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

O primeiro documento norteador do AEE foi o Decreto nº 6.253/2007, seguido do Decreto nº 6.571/2008, que definiu os objetivos do AEE nas SRM, direcionamentos para o desenvolvimento profissional docente na perspectiva do AEE, como também o público (BRASIL, 2007d; 2008b), revogado pelo Decreto Decreto nº 7.611/2011. Segundo o Art. 3 do documento, são objetivos do AEE:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p. 02).

Para isto, as SRM devem ser compostas por diferentes equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, segundo o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010c), para organização das salas e a oferta do AEE de forma adequada para os estudantes público da Educação

Especial. De acordo com o documento, existem as salas tipo I e tipo II, sendo que, as tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, com o complemento de materiais e recursos de acessibilidade para estudantes com deficiência visual (BRASIL, 2010c).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº 4/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, documento este mais amplo, que define as especificidades de organização do AEE nas SRM, em todos os aspectos. Segundo o documento, no seu artigo 2º, é função do AEE:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 01).

A Resolução CNE/CEB 4/2009 define o AEE como parte integrante do processo educacional, e define de forma detalhada o público do AEE:

- I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p. 01).

Além disso, o documento deu as primeiras orientações sobre a formação específica exigida aos professores para atuação no AEE, onde no artigo 12, define que “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 03). Ainda, no artigo 13, elenca quais são as atribuições do professor que realiza o 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.

A partir dessa resolução, ao longo dos anos, outros documentos foram sendo publicados, com o propósito de detalhar e especificar ainda mais o AEE, e reforçar que esse serviço deve ser realizado de forma complementar e suplementar, e não substitutivo ao ensino regular (BRASIL, 2011). Na sequência, é publicado o Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o AEE em aspectos organizacionais e estruturais, sintetizando outros documentos publicados anteriormente, e que vigora até os dias atuais. Segundo este documento, o AEE deve integrar-se a proposta pedagógica da escola, e deve possibilitar ao estudante a garantia do pleno direito de acesso, permanência e aprendizagem, eliminando as barreiras que possam interferir na escolarização desses alunos e no processo inclusivo de forma integral (BRASIL, 2011a).

Diante disso, percebe-se que cada vez mais, e de forma mais aprofundada, tenta-se garantir os direitos do público da Educação Especial, bem como, um ensino adequado e de qualidade comum a todos. Em tempos de diversidade, incluir não é mais uma obrigação implementada através da legislação, mas um dever do Estado e da sociedade para com as pessoas que, por muito tempo, viveram excluídas da sociedade e dos direitos à dignidade e igualdade.

Desse modo, é imprescindível que as reformulações propostas para as políticas de educação inclusiva levem em conta a realidade, assim como, aprimorem ainda mais um sistema que, se receber as condições necessárias para sua plena efetivação, dos aspectos organizacionais aos formativos, prosperará no sentido de garantir aos estudantes público da Educação Especial, as condições necessárias para a efetivação de seu processo de escolarização no ensino regular.

3.3 Formação docente: desafios da formação profissional para atuação na perspectiva da educação inclusiva

Nos dias atuais, segundo Diniz-Pereira (2015), há uma tendência em culpabilizar os professores por todas as mazelas educacionais, e a educação por todas as desigualdades existentes no Brasil. Nesse sentido, o autor afirma que, seguindo essa ideologia, melhorar a educação implica no investimento em formação docente, mas que pouco se fala nas condições de trabalho, e outros limitantes da carreira docente, que são os principais fatores que precarizam o sistema educacional do país (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Em virtude desse desprestígio profissional, os professores são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de sua formação, e principais responsáveis por seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2002), pois as políticas educacionais desamparam uma formação profissional de qualidade. Para Tavares, Santos e Freitas (2016), a formação, tanto inicial quanto continuada, é um fator de grande influência na educação. Nessa perspectiva, Saviani (2009) destaca que, embora os avanços tenham acontecido, existe ao longo das décadas uma precariedade nas políticas formativas em todas as áreas, que não preparam minimamente o docente, frente aos problemas enfrentados pela educação escolar do país. Ainda, Saviani (2011) afirma que as políticas educativas não priorizam as condições necessárias para realização do trabalho docente, e que isto atinge também os cursos de formação de professores, o que resulta em uma formação inicial insatisfatória.

Em relação ao desenvolvimento profissional para uma educação inclusiva, os problemas são ainda maiores, pois se sabe que o currículo das Licenciaturas, em sua maioria, não contempla um ensino que acolha as diferenças, e comumente, professores das classes comuns, não se sentem preparados para trabalhar com o público da Educação Especial, pela falta de formação e capacitação para atender esses estudantes (BRIANT; OLIVER, 2012; TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Diante disso, ressalta-se que o processo formativo no país, em todos os aspectos, possui diversas fragilidades e carece de mais atenção, no entanto, destaca-se que a formação de professores para atuar no sistema de ensino inclusivo, é ainda mais

limitada, pois não contempla as demandas encontradas na realidade da prática docente.

Frente a isto, para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial, recorre-se à formação continuada, que na perspectiva da educação inclusiva, é considerada uma estratégia importante para qualificar o trabalho docente (CHICON et al., 2014; SANTOS et al., 2018). Nesse contexto, para Glat e Nogueira (2003), a formação docente de qualidade é fundamental para a efetivação do processo inclusivo, e o despreparo dos professores é uma das principais barreiras para a inclusão. Segundo Pletsch (2009), a formação para o modelo inclusivo de educação, deve valorizar a diversidade, onde os professores sejam preparados para criar estratégias de ensino diversificadas e realizar adaptações curriculares, de modo a possibilitar a aquisição de competências pelos estudantes, com e sem necessidades educacionais especiais.

Em se tratando da formação para atuação no AEE, essas dificuldades não se diferenciam, pois a formação específica para atuação nessa modalidade de ensino é criticada por diversas autoras (MICHELS, 2011; ROSSETTO, 2015; SCHERER; DAL'IGNA, 2015; PASIAN et al., 2017). As mesmas apontam a formação exigida para atuação no AEE como insuficiente para as diversas atribuições do AEE na escola. No entanto, segundo Oliveira e Mendes (2016), o cenário atual de formação inicial de professores de Educação Especial no país, não favorece a exigência de formação inicial específica na área de atuação, pois existem somente dez cursos de licenciatura em Educação Especial no país, oferecidos por oito universidades, sendo duas públicas e seis privadas, em um cenário de 2.364 instituições de ensino superior (BRASIL, 2014).

A partir desses estudos, percebe-se que, à medida que as políticas inclusivas foram se aprimorando, o currículo das universidades, por sua vez, continua estagnado. Além disso, ressalta-se que o paradigma da Educação Especial, como modalidade segregada de ensino, ainda está muito presente, ao contrário do que objetiva o AEE, que é um serviço que tem como proposta, complementar e suplementar o ensino regular (BRASIL, 2011). Em virtude disso, é inegável que o processo educativo no país, da formação inicial e continuada ao processo de ensino-aprendizagem, ainda é falho (SAVIANI, 2009). Do mesmo modo, são inúmeros os desafios que esbarram na proposta de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4 METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, com uma base inicial teórica e bibliográfica, e nos itens que contemplam a pesquisa de campo, exploratória e descritiva. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa pode ser definida como algo que se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Já a pesquisa bibliográfica, segundo Pizzani et al. (2012), caracteriza-se por uma revisão de literatura sobre os principais conceitos e teorias que norteiam o trabalho científico, realizada de forma minuciosa em busca da base fundamental para o todo de uma pesquisa.

Assim como, Gil (2008, p. 25) conceitua a pesquisa exploratória como uma metodologia que tem como objetivo, “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, e caracteriza-se também como a primeira fase de uma investigação mais ampla. Este mesmo autor, também define a pesquisa descritiva como uma metodologia cujo principal objetivo é descrever características de uma população específica, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2008).

Os sujeitos deste estudo foram os professores do AEE que atuam na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS. Sendo assim, dos 30 professores que atuam no AEE na rede pública municipal, a amostra foi composta por 17 professoras, que participaram de uma reunião previamente agendada, e pela Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que concordaram em participar da pesquisa, totalizando 18 participantes no estudo. Para implementação do estudo, inicialmente foi realizado o contato com a SEMED para apresentação do projeto e da proposta do estudo. Após a obtenção da autorização para a realização da pesquisa, por meio da carta de anuência do Co-participante, e aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 2.887.965, as pesquisadoras deram os primeiros encaminhamentos da pesquisa.

Na primeira etapa de desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma revisão sistemática da literatura que teve como proposta avaliar o processo formativo dos professores para atuação no AEE, a fim de identificar as mazelas que ainda

perpassam este campo de atuação, e refletir sobre as práticas e políticas inclusivas que regem e direcionam o AEE nas SRM. Posteriormente, foi analisado como ocorre o processo inclusivo nas escolas municipais, em relação aos aspectos organizacionais e formativos, a partir da percepção da Coordenadora da Educação Especial da SEMED, assim como, foi identificado e analisado o perfil das docentes que realizam o AEE no município investigado. Além disso, também buscou-se compreender a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do AEE do município investigado, em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva.

As formas específicas de análise de cada etapa dessa proposta de dissertação são apresentadas dentro de cada manuscrito produzido para contemplar os objetivos deste estudo e apresentados no item de Resultados.

5 RESULTADOS

5.1 Manuscrito 1

O manuscrito 1 contempla o primeiro objetivo específico, foi submetido à Revista Educação Especial (ISSN eletrônico: 1984-686X), Qualis (CAPES) A2 nas áreas de Ensino e Educação (2013-2016), e está em processo de avaliação. Este manuscrito serviu como base para a escrita da dissertação, assim como, consideramos seus resultados de grande relevância para o desenvolvimento de intervenções futuras de formação continuada de professores.

As normas da revista estão disponíveis através do link: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/information/authors>>.

Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado: uma revisão sistemática

Teacher training for Specialized Educational Support Service: a systematic review

Formación docente para la Atención Educacional Especializada: una revisión sistemática

Amanda Machado Teixeira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: amandateixeira.m@gmail.com

Jaqueline Copetti, Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: jaquelinecopetti@unipampa.com.br

RESUMO

Este estudo trata-se de uma revisão sistemática da literatura, realizada com o objetivo de analisar o processo formativo para atuação no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de identificar as mazelas que ainda perpassam este campo de atuação, e refletir sobre as práticas e políticas inclusivas que regem e direcionam o AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais. A pesquisa resultou em

oito artigos, publicados no período de 2011 a 2017, obtidos por meio do Portal de Periódicos CAPES/MEC. Identificou-se que a formação docente para o AEE, não é suficiente para cumprir com todas as demandas atribuídas à função. Além disso, verificou-se que a formação para o AEE se dá muito mais em serviço do que em formações prévias, que não preparam o profissional para atuação frente à realidade encontrada nas escolas. Diante disso, conclui-se que a formação para o AEE, seja ela inicial ou continuada, deve acompanhar os avanços em termos de políticas inclusivas, como também em relação às práticas exigidas ao profissional que atua nas escolas.

Palavras-chave: Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Formação de professores.

ABSTRACT

This study is a systematic review of the literature, with the objective of analyzing the formative process for action in the Specialized Educational Support Services (SESS), in order to identify the problems that still permeate this field of action, and to reflect on the inclusive practices and policies that govern and the SESS in Multifunction Resource Rooms. The research resulted in eight articles, published in the period from 2011 to 2017, obtained through the Portal of Periodicals CAPES/MEC. It was identified that the teacher training for SESS, is not enough to fulfill all the demands assigned to the function. In addition, it was found that training for SESS is much more in service than in previous training, which does not prepare the professional to act against the reality found in schools. Therefore, it is concluded that SESS training, whether initial or continuing, must accompany advances in terms of inclusive policies, as well as in relation to the practices required of the professional who works in schools.

Keywords: Special Education; Specialized Educational Support Services; Teacher Training.

RESUMEN

Este estudio se trata de una revisión sistemática de la literatura, realizada con el objetivo de analizar el proceso formativo para actuar en el AEE, a fin de identificar las molestias que aún atraviesan este campo de actuación, y reflexionar sobre las prácticas y políticas inclusivas que rigen y direccionan el AEE en las SRM. La investigación resultó en ocho artículos, publicados en el período de 2011 a 2017, obtenidos por medio del Portal de Periódicos CAPES/MEC. Se identificó que la formación docente para el AEE, no es suficiente para cumplir con todas las demandas atribuidas a la función. Además, se verificó que la formación para el AEE

se da mucho más en servicio que en formaciones previas, que no preparan al profesional para actuación frente a la realidad encontrada en las escuelas. Por lo tanto, se concluye que la formación para el AEE, ya sea inicial o continuada, debe acompañar los avances en términos de políticas inclusivas, así como en relación a las prácticas exigidas al profesional que actúa en las escuelas.

Palabras clave: Educación Especial; Atención Educacional Especializada; Formación de profesores.

Introdução

A partir do Decreto nº 3.298 de 1999, que regulamenta a Lei nº 7.853/89 que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, a Educação Especial no Brasil foi definida como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis e modalidades da educação básica ao ensino superior, enfatizando sua atuação como complementar e não substitutiva ao ensino regular (BRASIL, 1999). Partindo dessa regulamentação, em 2003 foi implementado pelo Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, com diversas ações “para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade” (BRASIL, 2008a, p. 04).

Nessa perspectiva, políticas foram sendo efetivadas com o intuito de garantir essas mudanças. Um exemplo dessas é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, enfatizando que, para efetiva construção de um sistema educacional inclusivo, necessita-se de mudanças estruturais e culturais nas escolas, de forma que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008a). Ainda, visando o desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, o Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, além de outras medidas de apoio à inclusão escolar, definiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço complementar e suplementar ao ensino regular, voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Do mesmo modo, de acordo com a legislação vigente, o AEE deve integrar-se a proposta pedagógica da escola, e possibilitar ao estudante a garantia do pleno direito de acesso, permanência e aprendizagem, eliminando as barreiras que possam interferir no processo inclusivo como um todo (BRASIL, 2011). De acordo com o art. 3º do documento, são objetivos do AEE:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Para Mantoan (2010), o AEE se ofertado adequadamente nas escolas comuns, pode concretizar as tão esperadas mudanças que efetivem uma educação para todos e um ensino que acolha as diferenças. Em razão disso, para que esse processo aconteça dentro da escola, o professor que atua no AEE e que é considerado o principal agente promotor da inclusão no ambiente educacional, possui diversas atribuições e responsabilidades, dentre elas organizar, orientar, articular e promover a inclusão escolar, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2009). No entanto, pesquisadoras como Michels (2011) e Rossetto (2015), questionam-se sobre a formação exigida para a atuação no AEE, pois é considerada frágil e inconsistente para dar conta de todas as incumbências designadas à função. Igualmente, Garcia (2013) e Vaz (2013) reforçam que a formação exigida ao professor do AEE, não contempla a multifuncionalidade que é transferida ao docente, de acordo com as orientações oficiais (BRASIL, 2009).

Conforme a Resolução nº4 de 02 de outubro de 2009, para atuar no AEE o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência, independente da área de formação, e formação específica em Educação Especial, que pode ser inicial ou continuada. Frente a essa realidade, percebe-se que o processo de inclusão educacional, embora tenha avançado significativamente na última década (VINENTE; DUARTE, 2016), ainda possui muitas lacunas, principalmente, relacionadas ao processo formativo e organizacional que o

compõem. Diante disso, algumas autoras (GARCIA, 2013; ROSSETTO, 2015), ressaltam que a formação específica para atuação no AEE se dá na prática, pela falta de aporte teórico exigido para atuação nas SRM e, que, ainda, se confunde educação inclusiva com Educação Especial, que é caracterizada como substitutiva do ensino regular (MANTOAN, 2010; VAZ, 2013).

Para Pertile e Rossetto (2015), essas limitações ocasionam um recuo da área de Educação Especial enquanto campo do conhecimento, e que há necessidade de estudos que valorizem o ensino, com o propósito de organizar e conduzir o processo educativo e de aprendizagem do público-alvo da Educação Especial, como estratégia para efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Desse modo, visando contribuir com as discussões acerca do processo inclusivo na escola, este estudo tem como objetivo analisar por meio de uma revisão sistemática da literatura, o processo formativo para atuação no AEE, a fim de identificar as mazelas que ainda perpassam este campo de atuação, e refletir sobre as práticas e políticas inclusivas que regem e direcionam o AEE nas SRM.

Procedimentos metodológicos

Este estudo trata-se de uma pesquisa de revisão sistemática, que segundo Hohendorff (2014, p. 41), tem como objetivo “sumarizar pesquisas prévias para responder questões, testar hipóteses ou reunir evidências”. Para Gavião e Pereira (2014), a revisão sistemática é um tipo de investigação que tem como propósito identificar, avaliar e sintetizar evidências relevantes disponíveis.

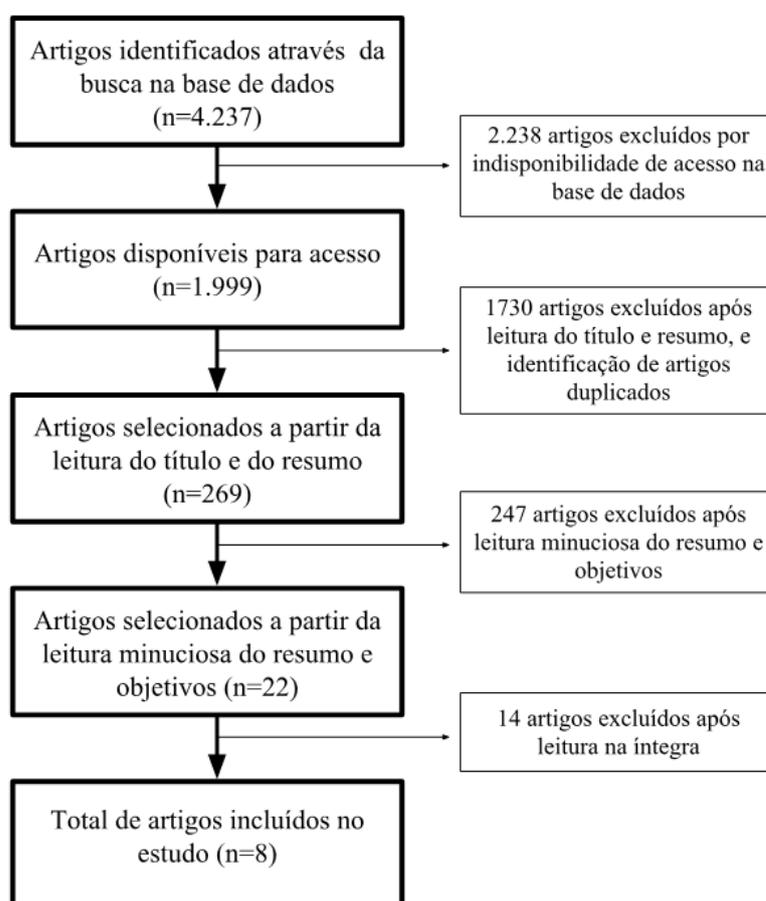
O processo de busca bibliográfica foi realizado durante o período de outubro de 2018, por meio do Portal de Periódicos CAPES/MEC, utilizando os seguintes descritores: “atendimento educacional especializado”, “sala de recursos*”, “educação inclusiva”, “educação especial*”, “inclusão*”, “professores”, “formação*”. Para combinação das palavras-chave, recorreu-se aos operadores booleanos “AND” e “OR”. Nesta etapa, para triagem inicial de busca dos estudos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão: artigos completos, publicados no idioma português e no período de 2007 a 2018. Este período foi delimitado, considerando o ano de criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL,

2007). Foram excluídos todos os artigos que não trataram especificamente da formação docente para o AEE.

Para seleção dos artigos, conforme descrito na Figura 1, inicialmente foram excluídos os artigos que não estavam disponíveis para acesso na base de dados. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos, bem como, conferiu-se os artigos duplicados. Na etapa seguinte, foi feita uma leitura mais aprofundada dos resumos e objetivos, e na sequência, os artigos foram lidos na íntegra e selecionados a partir dos critérios utilizados.

Nesta última etapa, como critérios para seleção dos artigos que fariam parte do estudo, foi utilizado o Teste de Relevância baseado no estudo de Pereira (2006), que consiste na avaliação dos estudos por duas pessoas com conhecimento na área. A avaliação foi composta por perguntas que geravam respostas afirmativas ou negativas em relação ao objetivo, metodologia, resultados e conclusões dos artigos avaliados (PEREIRA, 2006), considerando os objetivos do presente estudo.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos estudos.



Fonte: Elaboração das autoras.

Para análise dos estudos selecionados, os dados foram submetidos à análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), onde os artigos foram lidos diversas vezes até que houvesse familiarização dos dados, para posterior definição das categorias de análise, de acordo com os objetivos do estudo. Para as autoras, a análise temática serve para identificar, analisar e relatar padrões (temas) a partir dos dados analisados, e também organizar e descrever um conjunto de dados de forma mais aprofundada (BRAUN; CLARKE, 2006).

Resultados e Discussão

Foram incluídos no estudo oito artigos, que estão descritos no Quadro 1, indicando os autores e ano de publicação, título, objetivos, tipo de estudo e principais resultados. Todos os artigos selecionados foram publicados em periódicos com avaliação Qualis A1 e A2 na área de Educação, no período 2013/2016. Quanto à análise temática, foram identificados dois temas em destaque para análise e discussão neste artigo: a) a formação do professor para atuação no AEE; e b) AEE e o trabalho docente: dilemas, desafios e possibilidades.

a) A formação do professor para atuação no AEE

Desde 2007, com o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecido por meio da Portaria Normativa nº13/2007 de 24 de abril, e da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) pelo Decreto nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008b), a Educação Especial no país passou a formar professores para suprir uma demanda imediata. Nesse sentido, direta ou indiretamente, todos os estudos analisados apontam a fragilidade da formação para atuação no AEE.

Quadro 1 – Apresentação dos estudos selecionados.

Autor (ano)	Título	Objetivos	Tipo de estudo	Principais resultados
Michels (2011)	O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial?	Discutir sobre as políticas de formação de professores no Brasil, especificamente àquelas voltadas à Educação Especial.	Estudo bibliográfico	A proposição de formação atual pode sinalizar que a proposta de inclusão em curso no país não pressupõe a apropriação do conhecimento escolar por parte dos alunos com deficiência.
Hostins e Jordão (2014)	Política de inclusão escolar e práticas curriculares: estratégias pedagógicas para elaboração conceitual do público alvo de Educação Especial	Analisar depoimentos de professores e ações docentes realizadas em SRM, com o propósito de problematizar orientações da política, práticas curriculares e o papel das SRM no processo de escolarização desse público.	Pesquisa colaborativa	As reflexões indicam contradições, cisões e a fragilidade da política em relação ao lócus e aos processos de escolarização e as potenciais práticas curriculares de ensino-aprendizagem pela via da elaboração conceitual do público-alvo da Educação Especial.
Castro e Vaz (2015)	Professores no Atendimento Educacional Especializado: responsabilidades e impossibilidades	Analisar algumas tensões entre propostas e práticas do AEE destinado a crianças e jovens da rede municipal de ensino, em especial no que se refere à responsabilidade atribuída aos professores no processo de ensino-aprendizagem.	Pesquisa documental e observacional	Os resultados mostram algum desinvestimento docente, uma vez os professores em grande medida relegados à própria iniciativa para desenvolver e aplicar estratégias de inclusão.
Lunardi-Lazzarin e Hermes (2015)	Educação Especial, educação inclusiva e pedagogia da diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a	Problematizar como a Pedagogia da Diversidade tem perpassado a formação continuada das professoras e as práticas curriculares ditas inclusivas	Estudo empírico realizado por meio de	As políticas atuais acionam o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade, de modo a intensificar a formação continuada das professoras, em detrimento da formação inicial, e produzir a informação,

	tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade!	na escola contemporânea.	análise documental e discursiva	a opinião, a generalização, a rapidez e o pragmatismo do atual serviço da Educação Especial nesses cursos de aperfeiçoamento/extensão.
Pertile e Rossetto (2015)	Trabalho e formação docente para o Atendimento Educacional Especializado	Identificar as atribuições do professor do AEE e a formação direcionada a este profissional.	Pesquisa documental e bibliográfica	A formação direcionada ao professor do AEE, ainda é insuficiente e apresenta características que denotam superficialidade, com adesão à educação a distância.
Scherer e Dal'Igna (2015)	Professoras do Atendimento Educacional Especializado: intervenção clínica ou pedagógica?	Investigar como os discursos de diferentes campos de saber se articulam para constituir as práticas pedagógicas das professoras do AEE atuantes em um município do RS.	Estudo empírico realizado por meio de análise discursiva	Os discursos legais e psicológicos fundamentam a formação acadêmica e profissional das professoras do AEE e participam da produção das práticas realizadas na SRM e as práticas desenvolvidas têm se voltado com maior ênfase para o atendimento clínico-terapêutico, e secundarizado o atendimento pedagógico especializado.
Ferreira (2016)	Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo	Fomentar reflexões acerca da emergência do paradigma inclusivo na contemporaneidade, enfatizando o potencial das salas de AEE, reconhecendo-as como facilitadoras da inclusão de alunos com necessidades educacionais na rede regular de ensino.	Pesquisa empírica de natureza qualitativa	As SRM possuem grande relevância na promoção da inclusão, a fim de garantir o efetivo acesso ao direito à educação, bem como, faz-se necessário fomentar a ruptura de práticas excludentes e discriminatórias, priorizando a emergência de um real paradigma inclusivo.
Pasian, Mendes e Cia (2017)	Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor	Analisar a opinião de professores de SRM em relação à sua formação.	Estudo qualitativo quantitativo descritivo	A maioria dos participantes apontou a necessidade de outro profissional na SRM e a falta de preparo, pois consideram a base teórica para atuação no AEE é insuficiente para a demanda exigida.

Fonte: Elaboração das autoras.

Para Michels (2011), a formação de professores para a Educação Especial se relaciona com a tese da “reconversão docente”, compreendendo-a como uma formação que consiste na ampliação de funções, e na restrição de base teórica. Segundo a autora, a reconversão docente cumpre a tarefa de adequar os docentes aos novos tempos, tecnologias e estratégias pedagógicas, buscando ajustá-los aos novos parâmetros de educação (MICHELS, 2011).

Sabe-se que, com o passar dos anos, diversos documentos e normativas foram dando direcionamento ao AEE nas SRM, entretanto, com relação à formação do professor, os subsídios ainda se resumem na oferta de formação continuada à distância (PERTILE; ROSSETTO, 2015). Para Lunardini-Lazzarin e Hermes (2015), esta oferta de formação continuada é benéfica para a capacitação de professores multifuncionais. Em contrapartida, Pertile e Rossetto (2015) apontam que na formação à distância, os professores são submetidos a um ensino superficial, onde o aprofundamento teórico e o conhecimento científico são secundarizados.

Do mesmo modo, o estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017) verificou as percepções dos professores do AEE sobre sua própria formação, e 70,6% dos investigados indicaram que a base teórica que possuem para atuação no AEE é insuficiente, e, ainda, 40% apontaram não se sentirem totalmente aptos para suprir todas as demandas exigidas para o atendimento do público-alvo da Educação Especial. Isto demonstra, que apesar da grande demanda de trabalho, o professor do AEE, para estar apto a atender todas as necessidades de seus alunos, deve buscar constantes capacitações, pois sua formação inicial e até mesmo a continuada, não o preparam integralmente para o trabalho docente multifuncional (PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

No estudo de Scherer e Dal'Igna (2015), as professoras do AEE entrevistadas, relataram que suas competências para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial foram construídas muito mais na prática docente, do que em cursos específicos, como indica a legislação. Em virtude disso, é possível considerar que a formação do professor do AEE está centrada na formação continuada e na formação em serviço, pois a formação inicial, mesmo quando específica na área, não dá conta da plural demanda de trabalho realizado pelo professor do AEE em sua prática docente.

Frente a essa realidade, é importante destacar que embora as políticas inclusivas tenham avançado ao longo dos anos (SCHERER; DAL'IGNA, 2015), o currículo das universidades e a própria formação em Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, não estão articuladas com a proposta e com as atribuições do AEE nas SRM. Assim sendo, percebe-se que o conhecimento ofertado nas universidades e nos cursos de formação continuada, não está sendo efetivo para o aprimoramento do processo inclusivo na escola, e não atendem a demanda da multifuncionalidade exigida ao professor que atua nas SRM. Para Hostins e Jordão (2014), a formação do professor do AEE deve proporcionar estratégias e ações que possibilitem o aprofundamento multifuncional, no campo da didática e no domínio de conceitos das diversas áreas do conhecimento.

A formação em Educação Especial, seja ela inicial ou continuada, deve acompanhar os avanços em termos de políticas inclusivas, como também em relação às práticas exigidas ao profissional que atua nas escolas (PERTILE; ROSSETTO, 2015). Quanto mais o docente estiver preparado e ciente de suas funções no AEE e na SRM, conseqüentemente, a inclusão escolar acontecerá de forma mais efetiva. No entanto, para que a inclusão escolar ocorra verdadeiramente, o AEE deve estar articulado com a sala de aula regular, de modo que, o professor do AEE e o professor da sala regular, atuem de forma colaborativa (HOSTINS; JORDÃO, 2014; CASTRO; VAZ, 2015; LUNARDINI-LAZZARIN; HERMES, 2015; PERTILE; ROSSETTO, 2015; FERREIRA, 2016; PASIAN; MENDES; CIA, 2017).

No entanto, para que isso aconteça, todos os professores, das diferentes áreas, devem estar cientes do seu papel enquanto educadores, como também, a par da legislação que define a escola regular, como escola inclusiva. Além disso, a formação em Licenciatura deve contemplar a demanda da inclusão educacional do país, principalmente, em relação às especificidades do trabalho pedagógico voltado para uma educação inclusiva. Sabe-se que o professor do AEE é o principal agente promotor da educação inclusiva na escola, porém, não é o único responsável por esse processo. Do mesmo modo, o professor especializado em Educação Especial, também não apresenta uma formação adequada para o atendimento integral dos estudantes público-alvo do AEE. Diante disso, percebe-se que existem muitas mazelas que impossibilitam a concretização do processo inclusivo na escola, e que

isso, na maioria das vezes, esbarra na formação de professores que se mostra insuficiente, o contrário do que define a legislação.

b) AEE e o trabalho docente: dilemas, desafios e possibilidades

O profissional do AEE, como professor multifuncional, possui atribuições que vão além de seu papel pedagógico. Ele também atua como articulador, e principal promotor da inclusão no ambiente escolar e em seu entorno (PERTILE; ROSSETTO, 2015). De acordo com a Resolução nº4 de 2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, é de responsabilidade do professor do 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, p.3).

Em relação ao trabalho pedagógico, segundo Ferreira (2016), o professor do AEE deve proporcionar ao estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, aquilo que é específico a sua necessidade educacional, de modo a auxiliá-los a superar as barreiras que dificultam o seu desenvolvimento. Para Castro e Vaz (2015), o AEE é um serviço de apoio complementar, e não substitutivo ao ensino regular, que visa uma troca socializadora

e efetiva de aprendizado mútuo, entre estudantes com e sem necessidades educacionais especiais, enfatizando a valorização das diferenças, e diminuindo assim as desigualdades.

Para Lunardini-Lazzarin e Hermes (2015), a educação como direito social, comum a todos os indivíduos, caracteriza-se como a oferta do direito à educação da diversidade, pois permite que diversos sujeitos, com características distintas, tenham a mesma oportunidade de escolarização. Já para Scherer e Dal'Igna (2015), programas como o AEE servem para garantir com que todos os estudantes tenham o direito de construir aprendizados dentro da escola, independente de suas diferenças.

Contudo, essas mesmas autoras apontam que o trabalho do AEE está voltado para a “normalização” dos estudantes, e que muitas vezes, os professores assumem o papel de psicólogos, identificando características e construindo pareceres sobre a patologia de seus alunos, transformando as individualidades em mensuráveis e corrigíveis (SCHERER; DAL'IGNA, 2015). Além disso, Michels (2011) destaca em seu estudo, que a inclusão ainda está articulada à exclusão, pois suas ações dentro da escola visam a “inclusão” de indivíduos excluídos historicamente por meio de processos sociais mais amplos.

Além disso, Ferreira (2016) afirma em seu estudo, que em termos de legislação, inegavelmente a educação inclusiva têm avançado, e o AEE é um progresso significativo para a escola dita inclusiva, no entanto, ele ressalta que ainda existem muitos desafios a serem superados, como as práticas escolares tradicionalmente excludentes. Sabe-se que, o professor do AEE, deve se articular com o professor da sala regular, para criação de estratégias e possibilidades mais efetivas de aprendizagem, de acordo com as especificidades de cada estudante. Todavia, para Hostins e Jordão (2014), de acordo com o discurso das professoras do AEE entrevistadas, a educação inclusiva, na prática, se mostra contrária, pois a SRM muitas vezes fica à margem do processo de escolarização dos estudantes, e o trabalho articulado com a sala de aula regular não acontece.

O AEE como serviço complementar e suplementar do ensino regular, não deve ficar isolado (HOSTINS; JORDÃO, 2014), e o professor como principal referência de inclusão dentro da escola, deve estar ciente de suas responsabilidades e atribuições, e capacitado para cumpri-las da melhor forma. Diante disso, alguns

autores (CASTRO; VAZ, 2015; LUNARDINI-LAZZARIN; HERMES, 2015; PERTILE; ROSSETTO, 2015; SCHERER; DAL'IGNA, 2015; FERREIRA, 2016) apontam que os professores do AEE, dentro de suas diversas atribuições e independente de suas limitações, devem priorizar o trabalho pedagógico, não ficando restritos a um conjunto de técnicas e envoltos estritamente à socialização dos estudantes.

Conforme a Constituição Federal de 1988, e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a educação é direito de todos e todos são iguais perante direitos e dignidade (ONU, 1948; BRASIL, 1988). Entretanto, em relação às pessoas com necessidades educacionais especiais, para garantia de efetivação desses direitos, os esforços devem ser ainda maiores (FERREIRA, 2016). Mesmo que as políticas inclusivas existam e se aprimorem com o passar dos anos, e os estudantes público-alvo da Educação Especial a cada ano, estejam mais presentes nas escolas de ensino regular (BRASIL, 2017), ainda existem muitos desafios a serem superados para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Em razão disso, o AEE enquanto serviço complementar e suplementar a sala de aula regular deve estar articulado com os professores das classes comuns, mas não deve se eximir da responsabilidade de escolarização desses estudantes. O trabalho colaborativo entre esses professores deve estar voltado ao processo de ensino-aprendizagem e a adaptação de metodologias e tecnologias assistivas que possibilitem a apropriação dos conteúdos pelos estudantes, independente de suas especificidades. Em uma escola inclusiva, os professores não devem focar na deficiência, mas devem reconhecer as diferenças e as individualidades de seus alunos, de modo a compreender, que cada ser é único, plural e peculiar, e possui formas distintas de evolução e aprendizado, apresentando ou não, uma necessidade educacional especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as informações apresentadas, pode-se afirmar que a formação exigida ao professor para atuar no AEE, não consegue dar conta de todas as responsabilidades atribuídas à função. Ainda, percebe-se que, atualmente, a capacitação para atuação no AEE se dá muito mais em serviço, do que em formações prévias. Desse modo, é fundamental que o currículo das universidades

contemple às mudanças nas políticas inclusivas, bem como, considere a realidade que o profissional encontrará em seu campo de atuação, para dar suporte e uma capacitação mais significativa ao docente que atuará nas SRM.

Destaca-se também, que as práticas do AEE não devem ser voltadas para a correção das peculiaridades de cada estudante, mas deve focar no processo de ensino-aprendizagem, e no trabalho colaborativo com o professor da sala regular, para que o processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, se torne realmente efetivo. O AEE, como serviço de caráter complementar e suplementar, tem como intuito reforçar o que já é ofertado na sala de aula regular, e não substituir ou eximir o professor das classes comuns, do processo de escolarização desses estudantes.

Além disso, o AEE e o professor especializado são os principais protagonistas do processo inclusivo no ambiente escolar e possivelmente fora dele, no entanto, a educação inclusiva não é responsabilidade única do professor do AEE. Frente a isso, mais estudos devem ser feitos com o olhar voltado para a Educação Especial, para as políticas inclusivas e para o processo inclusivo dentro dos ambientes educacionais. A área carece de investimentos em todos os aspectos, e por mais que os avanços se deem a passos lentos, é dever dos educadores e pesquisadores da área de Educação, independente da área de formação inicial, olhar com mais atenção para as diversidades. Uma vez que, a educação inclusiva, não é papel único do AEE, mas de todas as áreas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **PORTARIA NORMATIVA Nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Ministério da Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2017**. Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CASTRO, Juliana; VAZ, Alexandre Fernandez. Professores no atendimento educacional especializado: Responsabilidades e impossibilidades. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, vol. 23, n. 33, 2015.

FERREIRA, Denise Cristina Kaminski. Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 281-294, maio/ago. 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GAVIÃO, Taís Freire; PEREIRA, Mauricio Gomes. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 23(1):183-184, jan-mar, 2014.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. In: KOLLER, Sílvia Helena; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; HOHENDORFF, Jean Von. **Manual para produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014, p.39-54.

HOSTINS, Regina Célia Linhares; JORDÃO, Suelen Garay Figueiredo. Política de Inclusão Escolar e Práticas Curriculares: Estratégias Pedagógicas para Elaboração Conceitual do Público alvo de Educação Especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Dossiê Educação Especial: Diferenças, Currículo e Processos de Ensino e Aprendizagem II, vol. 23, n. 28, 2014.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simoni Timm. Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531-544, set./dez. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão** (Brasília), v. 5, p. 12-15, 2010.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. França, Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PEREIRA, Angela Lima. **Revisão sistemática da literatura sobre produtos usados no tratamento de feridas**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n.4, out./dez. 2015.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116 - jan./abr. 2015.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

VAZ, Kamille. **O Professor de Educação Especial nas Políticas de Perspectiva Inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. UNIVERSALIZAÇÃO DO ATENDIMENTO ESCOLAR AOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:

NOTAS SOBRE OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2001 e 2014). **Revista Pedagógica**, v.18, n.38, maio/ago. 2016.

5.2 Manuscrito 2

O manuscrito 2 contempla os objetivos específicos 2 e 3, e foi aprovado para ser apresentado e publicado nos Anais do Colóquio Internacional de Educação Especial e Inclusão Escolar, a ser realizado nos dias 25, 26 e 27 de Junho de 2019, em Florianópolis/SC. O mesmo apresenta os resultados da análise do processo inclusivo nas escolas municipais, em relação aos aspectos organizacionais e formativos, a partir da percepção da Coordenadora da Educação Especial da SEMED, como também, o perfil das professoras que realizam o AEE no município investigado. Estes dados foram importantes para a caracterização e o conhecimento da realidade das práticas inclusivas realizadas em âmbito local, que puderam ser confrontadas e analisadas com a realidade encontrada em outras regiões do país, bem como, com as políticas públicas vigentes.

As normas de submissão de artigos completos do evento estão disponíveis através do link: <<http://cintedes2019.galoa.com.br/submissoes/>>.

A realidade do Atendimento Educacional Especializado em um município da Fronteira Oeste do RS

Amanda Machado Teixeira¹

Ana Cristina Silva da Silva¹

Renata Godinho Soares¹

Patrícia Becker Engers¹

Jaqueline Copetti¹

¹Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mails: amandateixeira.m@gmail.com; ana.ss.cris@gmail.com; renatasoares1807@gmail.com; patriciaengers@gmail.com; jaquelinecopetti@unipampa.com.br

Eixo temático: 1. Atendimento Educacional Especializado e os desafios da Inclusão
Escolar

Modalidade de apresentação: Comunicação

Resumo

O objetivo deste estudo foi analisar como ocorre o processo inclusivo nas escolas municipais de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, em relação aos aspectos organizacionais e formativos, e identificar o perfil das docentes que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa na análise e discussão de seus resultados. Participaram do estudo dezessete professoras do AEE, e a Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação local. Para coleta dos dados, foi realizada entrevista semiestruturada com a Coordenadora que teve como proposta identificar a realidade organizacional e formativa do AEE, e para identificar o perfil das professoras do AEE, foi aplicado questionário estruturado com questões abertas. Como principais resultados, destaca-se que a maioria das escolas (n=31) do município investigado recebe o serviço do AEE, com exceção de duas escolas rurais que possuem turmas multisseriadas. Foi identificado que os professores do AEE recebem formação coletiva mensal, com conteúdos definidos a partir da demanda do grupo de professores. Com relação ao perfil das professoras do AEE participantes do estudo, ressalta-se que apenas seis professoras, possuem formação inicial em Educação Especial. Diante do exposto, percebe-se que a realidade identificada assemelha-se a de outras regiões do país, com demandas e dificuldades que precisam ser revistas e aprimoradas, em termos de políticas públicas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva, Educação básica, Professores.

INTRODUÇÃO

No Brasil, até o contexto educacional de 2018, as pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento, nunca estiveram tão presentes nas políticas públicas, no que se refere aos direitos sociais e educacionais (PLETSCH, 2012). Pois de acordo com o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação, tem garantido, em todos os níveis de ensino, o direito de acesso e permanência, além de serviços de apoio especializado com o propósito de eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, com o intuito de complementar e suplementar a escolarização dos estudantes público da Educação Especial, o Decreto nº 7611/2011, define o AEE como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, que devem integrar-se a proposta pedagógica da escola, garantindo pleno acesso e participação dos estudantes, independente de suas especificidades, e deve ser realizado em articulação com as demais políticas públicas que regem e direcionam a Educação Especial do país (BRASIL, 2011).

No entanto, para que esses direitos sejam garantidos efetivamente e, para que, a escola seja de fato inclusiva, os profissionais que nela atuam devem estar capacitados e preparados para atender a demanda da educação inclusiva, o que muitas vezes não acontece pela falta de formação adequada (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016). Do mesmo modo, em relação à formação dos professores que realizam o AEE, considerando as atuais diretrizes sobre esse serviço, torna-se necessário conhecer e refletir sobre a prática desses profissionais, a fim de, compreender aspectos da dinâmica do processo formativo e da atuação do professor do AEE, que precisa atender neste contexto uma multiplicidade de deficiências e necessidades educativas especiais (VAZ, 2012).

Diante disso, o objetivo deste estudo foi analisar de forma crítica e reflexiva, como ocorre o processo inclusivo nas escolas regulares municipais de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, em relação aos aspectos organizacionais e formativos, bem como, identificar o perfil das docentes que realizam o AEE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é parte de um estudo de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa local, sob o parecer nº 2.887.965.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa na análise e discussão de seus resultados. Para Triviños (1987), a pesquisa descritiva tem como propósito descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. Já a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros (SILVA; MENEZES, 2000). Segundo Minayo (1994), estudos qualitativos preocupam-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A população do estudo foram os professores que atuam na área da Educação Especial na rede regular municipal de ensino de um município da Fronteira Oeste do RS. Dos trinta professores do AEE que atuam na rede, a amostra foi composta por dezessete professoras do AEE que estiveram presentes em reunião previamente agendada, e pela Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de

Educação (SEMED) local, totalizando dezoito participantes no estudo. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2018.

Para coleta dos dados, inicialmente foi realizada uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora da Educação Especial, com o intuito de identificar a realidade organizacional e formativa do AEE no município investigado. A entrevista foi conduzida em formato de conversa, que foi gravada, e posteriormente transcrita na íntegra. A entrevista foi agendada conforme dia, local e horário de disponibilidade da participante, e teve duração de aproximadamente doze minutos. Para as professoras do AEE, foi aplicado um questionário, em reunião previamente agendada, onde as mesmas preencheram seus dados de identificação (data de nascimento, escola em que atua, nível de atuação, carga horária semanal de trabalho, sexo, graduação e ano de formação, e pós-graduação e ano de formação), além de outras questões que não serão analisadas neste estudo.

Os instrumentos utilizados foram submetidos à validação de conteúdo, para o qual, os instrumentos foram enviados para cinco pesquisadores com grau de Doutorado e conhecimento na área, para verificação da clareza e coerência das perguntas formuladas de acordo com os objetivos do estudo. Nesta etapa, foi utilizado um formulário online, onde a identificação do pesquisador era opcional. Destes cinco pesquisadores, dois retornaram as avaliações, sendo que, todas as sugestões foram refletidas e consideradas.

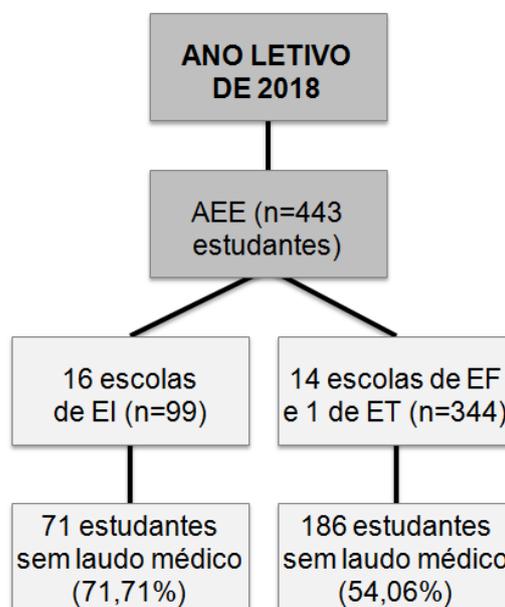
Para apresentação dos dados da realidade organizacional do AEE nas escolas municipais e do perfil das professoras do AEE participantes do estudo, foi utilizada a estatística descritiva através da distribuição de frequências. Já para análise qualitativa dos questionários e da entrevista, foi utilizada a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011), que consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados coletados na entrevista com a Coordenadora da Educação Especial da SEMED, verificou-se que no ano letivo de 2018, 99 estudantes foram

atendidos na SRM, em dezesseis escolas de Educação Infantil (EI), e 344 estudantes receberam o AEE em quatorze escolas de Ensino Fundamental (EF) e uma de Ensino Técnico-Profissionalizante (ET), conforme os dados apresentados na Figura 1. Além disso, identificou-se que do número total (n=443) de estudantes atendidos nas SRM das escolas municipais de EI e EF, 58% (n=257) não possuem laudo médico (Figura 1).

Figura 1 - Realidade organizacional do AEE no município investigado.



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Segundo Anache (2011), a incerteza sobre o diagnóstico de um estudante encaminhado à SRM, pode prejudicar o atendimento adequado e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento. Entretanto, conforme a Nota Técnica nº 04 de 23 de janeiro de 2014 do Ministério da Educação, o laudo médico do estudante público da Educação Especial não é obrigatório e sim, complementar, de acordo com o julgamento da escola sobre a necessidade, pois o AEE caracteriza-se como um atendimento pedagógico e não clínico (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, segundo Tartuci et al. (2014), é necessária uma equipe multiprofissional nas escolas para identificação dos estudantes público da Educação Especial, visto que, conforme relato das professoras do AEE, a realidade é que, na maioria das vezes, os estudantes são encaminhados para a SRM pelos professores da sala de aula regular ou pela equipe Diretiva e Pedagógica das escolas, por

apresentarem dificuldades de aprendizagem. Tal afirmação, pode justificar o grande número de estudantes sem laudo médico nas SRM, como identificado no presente estudo.

Identificou-se, ainda, que das 33 escolas da rede municipal da cidade investigada, 31 recebem o serviço do AEE, com exceção de dois pólos da zona rural que possuem turmas multisseriadas. De acordo com a Coordenadora, algumas escolas de Educação Infantil não possuem SRM, mas os estudantes dessas escolas recebem o serviço do AEE na instituição mais próxima, localizada no bairro ou na região em que residem.

Bondezan e Goulart (2013), apontam em seu estudo, como fundamental que ocorra uma mobilização por parte do poder público em relação ao número de vagas e à oferta do AEE em todas as escolas, visando facilitar a participação do aluno, que muitas vezes, não consegue se deslocar para outras escolas. O que na realidade estudada também parece ser uma preocupação, como relatado pela Coordenadora da Educação Especial no município, buscando-se minimizá-lo através da articulação com a escola mais próxima da residência do estudante.

Do mesmo modo, verificou-se que o trabalho pedagógico realizado pela professora do AEE, nas instituições da rede municipal, recebe o acompanhamento da equipe de Orientação Pedagógica de cada escola, bem como, são realizadas visitas de assessoria pela Coordenadora da Educação Especial, para acompanhamento geral do trabalho realizado. Conforme relato da Coordenadora, é realizado um trabalho articulado entre esses setores, no intuito de atender as demandas do AEE, das SRM e dos estudantes público da Educação Especial.

Isso demonstra, que o município investigado cumpre com o art. 10 da Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, para o qual, destaca-se que o projeto pedagógico da escola de ensino regular deve prever em sua organização “[...] 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, p. 02). As redes de apoio preveem ainda, a participação das famílias, dos professores das classes regulares, dos profissionais da área da saúde e da comunidade escolar de forma geral (BRASIL, 2005).

Nessa perspectiva, no que se refere a realidade formativa do AEE no município investigado, identificou-se que os professores do AEE recebem formação coletiva mensal na SEMED, com presença obrigatória e com conteúdos definidos a partir da demanda do grupo de professoras. Segundo a Coordenadora, os conteúdos são definidos a partir das dificuldades que as professoras do AEE encontram em sua prática e que, geralmente, essa realidade é semelhante na maioria das escolas da rede municipal, como o caso dos estudantes sem laudo médico da necessidade educacional especial.

Conforme já foi relatado, no município a maior demanda de estudantes que frequentam o AEE não possuem laudo médico e as professoras do AEE encontram dificuldades nessa questão, visto que, vários estudantes estavam sendo encaminhados para o AEE pelos professores das classes comuns, por dificuldades de aprendizagem, mas não que estes fossem público da Educação Especial. Essa realidade também foi relatada no estudo de Jesus e Aguiar (2013), onde os mesmos verificaram que existe uma desarticulação entre os profissionais, sejam eles professores ou profissionais da área da saúde, principalmente em relação à identificação da necessidade educacional do aluno e os modos de intervenção.

Assim como, no estudo de Bondezan e Goulart (2013), verificou-se que a maioria dos professores da sala de aula regular, participantes do estudo, desconhecem a real função do AEE e acreditam que a SRM tem como objetivo reforçar o ensino de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, segundo o relato da Coordenadora, em reunião as professoras do AEE foram orientadas a esclarecer as dúvidas e orientar os professores da sala de aula regular sobre o público do AEE. Frente a isso, percebe-se que a falta de diálogo entre as professoras do AEE e os professores da sala de aula regular, ainda é muito presente, realidade esta, que também foi relatada nos estudos de Pletsch (2014) e Miranda (2015).

Com relação ao perfil das professoras do AEE participantes do estudo, conforme os dados apresentados no Quadro 1, verificou-se que 76,47% (n=13) possui idade igual ou superior a 40 anos, a maioria atua na Educação Infantil (47,06%; n=8) ou Ensino Fundamental (58,82%; n=10), sendo que algumas atuam nos dois níveis de ensino, 58,82% (n=10) e tem carga horária de trabalho de 20 horas semanais.

Quadro 1 - Perfil das professoras do AEE participantes do estudo.

Profa. AEE	Idade	Nível de atuação*	Carga horária	Graduação	Ano de formação	Pós-graduação (especialização)	Ano de formação
P1	49 anos	EF e EM	40h	Pedagogia; Ed. Especial	2004/2009	Docência em Libras	2008
P2	31 anos	EI e EF	20h	Matemática	2009	Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia	2013
P3	41 anos	EF	20h	Letras	2009	Educação Especial	2011
P4	45 anos	EI	20h	Pedagogia	2005	Gestão: Supervisão e Orientação, Educação Especial e Psicomotricidade	2008
P5	40 anos	EF	20h	Educação Especial	2009	Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação	2012
P6	59 anos	EI	20h	Educação Especial	2009	-	-
P7	48 anos	EI	20h	Pedagogia; Ed. Física	2006/2015	Atendimento Educacional Especializado	2010
P8	61 anos	EF	50h	História	1986	Educação Inclusiva	1997
P9	44 anos	EF	40h	Pedagogia	2005	Libras; Neuropsicopedagogia	2008/2017
P10	39 anos	EF e ET	40h	Ciências Biológicas	2002	Educação Ambiental; Educação Especial	2004/2010
P11	43 anos	EI	20h	Pedagogia	1997	Educação Infantil; Educação Especial e Inclusiva	2005/2018
P12	47 anos	EI	40h	Pedagogia	2011	Educação Especial e Inclusiva	2012
P13	61 anos	EF	20h	Educação Especial	-	Docência em Libras; Psicopedagogia	-
P14	39 anos	EF	20h	Letras	2005	Libras	2009
P15	45 anos	EF	40h	Educação Especial	2009	-	-
P16	40 anos	EI	40h	Educação Especial	2009	Neuropsicopedagogia Clínica	2016
P17	28 anos	EI	20h	Pedagogia	2014	Neuropsicopedagogia; Neurociência Aplicada à Educação	2016/2017

*EI: Educação Infantil; EF: Ensino Fundamental; EM: Ensino Médio; ET: Ensino Técnico. Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Destas professoras, 35,30% (n=6) tem formação inicial em Educação Especial, e conseqüentemente, 64,70% (n=11) possui graduação em licenciatura em outras áreas e especialização na área de Educação Especial, que as habilita para atuação no AEE. De acordo com a legislação vigente, está apto para atuar no AEE, o professor com formação inicial em licenciatura e formação específica em Educação Especial (BRASIL, 2009), podendo esta ser inicial ou continuada.

Corroborando com esses achados, o estudo de Caramori, Mendes e Picharillo (2018) realizado com 760 professores do AEE de 17 estados brasileiros, em um recorte com 134 excertos de fala de professores de 3 regiões do país, também verificou que a minoria dos professores tinham formação inicial em Educação Especial. Ainda, segundo as autoras, na tentativa do Ministério da Educação de atender a urgente demanda de formação em Educação Especial, os conhecimentos sobre essa área passaram a ser diluídos nos cursos de Licenciatura, e seu aprofundamento a cargo da formação continuada, especificamente para o nível de especialização *lato sensu* (CARAMORI; MENDES; PICHARILLO, 2018), o que pode justificar o número reduzido de professores com formação inicial em Educação Especial, como também, a pouca oferta de cursos de Licenciatura em Educação Especial nas universidades brasileiras (OLIVEIRA; MENDES, 2016).

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, para atuar na Educação Especial, o docente deve ter em sua formação inicial e continuada, “conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 11). No entanto, segundo pesquisadoras da área, a formação atual exigida para atuação no AEE, não contempla todas as demandas destinadas à função, segundo as orientações oficiais (BRASIL, 2009; MICHELS, 2011; GARCIA, 2013; ROSSETTO, 2015). Corroborando a isto, Scherer e Dal'Igna (2015) verificaram em seu estudo, a partir das percepções de professoras do AEE de um município do RS, que as competências para atuação nas SRM se dão muito mais em experiência prática, do que em formações prévias.

Para Rossetto (2015), considerando as diversas ações que o professor do AEE deve desempenhar a partir das especificidades de cada estudante, indo além do trabalho direto com o aluno até a articulação com a família, a sua formação precisa instrumentalizá-lo, minimamente, para que consiga atender as várias atividades que exigem conhecimento específico. Para que isso aconteça, Bueno e Marin (2011) ressaltam que o poder público deve criar parâmetros normativos que

orientem de forma clara sobre as exigências da formação inicial desses professores. Contudo, apesar da realidade demandar de professores qualificados para atuar no âmbito da Educação Especial, no país ainda existem muitas lacunas que perpassam a formação em licenciatura, como também, as reformas propostas para a formação de professores de modo geral (OLIVEIRA; MENDES, 2016).

Destaca-se também, conforme os dados coletados por meio do questionário, que 52,94% (n=9) das professoras do AEE participantes do estudo, atuam somente em uma escola, e 47,6% (n=8) atuam em mais de uma. Santhiago e Colonetti (2017), indicam em seu estudo que para o processo inclusivo acontecer na escola, é fundamental que a relação entre os professores das classes regulares e professores do AEE seja efetiva, através de diálogo frequente. Assim, para que tal relação se estabeleça, considera-se necessária e de suma importância a atuação do professor do AEE com carga horária concentrada apenas em uma escola, a fim de tornar possível esse diálogo entre professores, do AEE e da sala regular, como também, suprir as necessidades e buscar soluções às demandas geradas no contexto da educação inclusiva, visto que o serviço do AEE é realizado no turno oposto à escolarização nas classes regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados apresentados, é possível inferir que a realidade identificada assemelha-se a de outras regiões do país, com demandas e dificuldades que precisam ser revistas e aprimoradas, em especial em relação às políticas públicas. Nesse sentido, percebe-se que, embora os documentos oficiais existentes, que regem e direcionam a Educação Especial do país, tragam boa fundamentação sobre a educação inclusiva, várias lacunas ainda impossibilitam este processo de tornar-se realmente efetivo.

Dessa forma, para que a escola e o ensino se tornem efetivamente inclusivos, muitas mudanças precisam ser feitas, principalmente no que diz respeito à formação inicial em Licenciatura. Frente a realidade encontrada, percebe-se que os professores, de modo geral, não são preparados para trabalhar com estudantes público da Educação Especial, e por vezes, desconhecem a real função do AEE, como serviço complementar à escolarização e não substitutivo. Do mesmo modo, é fundamental que a formação inicial e continuada dos professores do AEE ocorra de

forma mais específica, considerando o aprofundamento de conceitos e teorias fundamentais a esta área e, ainda, as especificidades do público da Educação Especial e do ambiente de atuação do profissional na escola.

Ainda, nota-se a partir dos achados do estudo que a falta de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, pode ser um dos principais fatores que impossibilitam a concretização do processo inclusivo dentro do ambiente escolar. Nesse sentido, destaca-se a necessidade de que o professor do AEE possa centrar seu trabalho em apenas uma instituição de ensino, tornando a inclusão um processo mais articulado e significativo para toda a comunidade escolar, possibilitando um diálogo mais frequente entre professor do AEE e professor da sala de aula regular, como também troca de experiências e um aprendizado em conjunto, para a transformação e minimização de forma mais efetiva, das demandas que surgem no cotidiano escolar, no contexto da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; TACCA, Maria Carmen (ogs.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiências**. Campinas: Alínea, p. 109-138, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BONDEZAN, Andreia Nakamura; GOULART, Aurea Maria Paes Leme. O atendimento educacional especializado: o que dizem as professoras das salas regulares? **CAMINE: Caminhos da Educação**, Franca, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2013.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro%20educacao%20inclusiva.pdf>>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília, DF: MEC/SEESP. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 8 abr. 2019.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 abr. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira; MARIN, Alda J. Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores; dez anos depois. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Professores e educação especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, p. 111-130, 2011.

CARAMORI, Patricia Morales; MENDES, Enicéia Gonçalves; PICHARILLO, Alessandra Daniele Messali. A formação inicial de professores de sala de recursos multifuncionais a partir do olhar dos professores atuantes. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 23(1):124-141, jan./abr., 2018.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Atendimento Educacional Especial: aspectos legais. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. PANTOJA, Luísa de Marillac P. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado - Aspectos legais e Orientação Pedagógica**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

JESUS, Denise Meyrelles de; AGUIAR, Ana Marta Bianchi de. O calcanhar de Aquiles: do mito grego ao desafio cotidiano da avaliação inicial nas salas de

recursos multifuncionais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 399-416, set./dez. 2012.

MICHELS, Maria Helena. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. Articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino comum: construindo sistemas educacionais inclusivos. **Revista Cocar**. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul, 2015.

OLIVEIRA, Patrícia Santos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, *Ahead of print*, maio, 2016.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense /RJ. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, V. 34, n.12, jan/jun, p. 31-48, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 7-26, jan/jun. 2014.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria-RS, v. 28, n. 51, p. 103-116, jan./abr. 2015.

SANTHIAGO, Dyeniffer Simão; COLONETTI, Cinara Lino. A relação dos professores regentes e professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE nos anos Iniciais do ensino fundamental no município de Criciúma. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 1, nº1, janeiro/junho 2017.

SCHERER, Renata Porcher; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: UFSC/PPGEP/LED, 2000.

TARTUCI, Dulcéria; FLORES, Maria Marta Lopes; BERGAMASCHI, Elânia Maria Marques; DEUS, Dayanne Cristina Moraes de. Avaliação e o atendimento educacional especializado. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.12, n.1, p. 67-93, jan/jun. 2014.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **Anais IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Disponível em:

<https://www.ucs.br/ucs/tplAnped2011/eventos/anped_sul_2012/programacao/AnpedSul_caderno_programacao.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2019.

5.3 Manuscrito 3

O manuscrito 3 contempla o objetivo específico 4, e está estruturado nas normas da Revista Brasileira de Educação Especial (ISSN: 1980-5470), Qualis (CAPES) A1 na área de Ensino e A2 na área de Educação (2013-2016). Este manuscrito apresenta os resultados de análise da realidade e das possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do AEE no município investigado, em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva.

As normas da revista estão disponíveis através do link: <<http://www.scielo.br/revistas/rbee/pinstruc.htm>>.

A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdos para prover a formação de professores

Amanda Machado Teixeira, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: amandateixeira.m@gmail.com

Jaqueline Copetti, Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Educação Física, Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, Rio Grande do Sul, Brasil; e-mail: jaquelinecopetti@unipampa.com.br

Resumo: Este estudo buscou compreender a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva com abordagem qualitativa na análise e discussão de seus resultados. A amostra do estudo foi composta por dezessete professoras do AEE e pela Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação local. Para coleta dos dados, as professoras do AEE responderam um questionário que teve como proposta identificar a realidade e as possíveis dificuldades relacionadas à sua prática docente. Foi realizado um encontro para preenchimento do questionário, e posteriormente, um encontro para devolutiva das informações às participantes. Como principais resultados, destacaram-se a falta de articulação com os serviços da área da saúde, e com os professores das salas regulares, a falta de recursos materiais e estruturais para o AEE, e a falta de participação das famílias na vida escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial. A partir do exposto, ressalta-se a necessidade das redes de apoio na escola regular como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização desses estudantes. Além disso, os dados

apresentados neste estudo serão válidos para o planejamento de futura proposta de formação profissional docente para professores da rede pública municipal.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Educação básica; Formação profissional docente.

The reality of inclusive education in a municipality of the West Frontier of RS: identifying strategies, actions and contents to provide teacher training

Abstract: This study sought to understand the reality and the possible difficulties encountered by the teachers of the Specialized Educational Assistance (SEA), in relation to the inclusive process in the schools of the municipal public network of a city of the western border of RS, Brazil, aiming at identifying strategies, actions and contents for the professional teacher education, from the perspective of inclusive education. This is an exploratory and descriptive research with a qualitative approach in the analysis and discussion of its results. The sample of the study was composed of seventeen teachers of the SEA and the Coordinator of Special Education of the Municipal Secretary of Education. To collect the data, the teachers of the SEA answered a questionnaire that had as a proposal to identify the reality and possible difficulties related to their teaching practice. A meeting was held to complete the questionnaire, and later, a meeting to return the information to the participants. The main results were the lack of articulation with the health services and the teachers of the regular rooms, the lack of material and structural resources for SEA, and the lack of participation of families in the students' school life target audience of Special Education. From the above, the need for support networks in the regular school is highlighted as a possible strategy to overcome the fragilities that exist in the schooling process of these students. In addition, the data presented in this study will be valid for the planning of a future proposal of professional teacher training for municipal public school teachers.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Assistance; Basic education; Professional teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A inserção de estudantes com deficiência na rede regular de ensino, passou a ser realidade no Brasil a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692 de 1971, que orientava a educação de deficientes ser realizada no ensino regular (BRASIL, 1971), e a partir desse período, iniciou-se o movimento de criação de classes especiais dentro das escolas regulares de ensino (ROGALSKI, 2010). Assim, com o passar dos anos, e com as constantes mudanças nas políticas educacionais, em decorrência da nova Constituição Federal (1988), a educação nacional passou a buscar “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), estabelecendo diversas

ações e mudanças para tornar o sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo (BRASIL, 2008).

Com a virada do século, essas ações passaram a ocorrer de forma mais efetiva, a partir da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), que passou a regulamentar os artigos presentes na LDBEN nº 9.394 de 1996, que instituem a Educação Especial como modalidade de ensino, e orientam o atendimento educacional aos estudantes com necessidades especiais nas classes regulares, para todos aqueles que apresentarem condições de serem integrados a partir de suas condições específicas (BRASIL, 1996). Segundo a Resolução CNE/CEB 2/2001, a Educação Especial passa a ser compreendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Nessa perspectiva, segundo Garcia e Michels (2011), no decorrer dos anos 2000, eventos internacionais também inspiraram a Educação Especial do país, e intensificaram a divulgação de uma educação na perspectiva inclusiva, e destaca a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) como marco importante decorrente dessas ações, que define o público-alvo da Educação Especial e orienta os sistemas de ensino brasileiros a garantir uma série de ações para o acesso e a permanência desses estudantes no ensino regular. A partir disso, em 2008 também foi publicado o Decreto nº 6.571, revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a organização da Educação Especial no país, estabelecendo como uma de suas diretrizes a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino e com base na igualdade de oportunidades, e define o AEE como serviço de apoio complementar e suplementar ao ensino regular, voltado a eliminar as barreiras no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2011).

Desse modo, considerando que o sistema de ensino inclusivo e o AEE são ações recentes, ainda apresentam demandas, dificuldades e fragilidades que impossibilitam a concretização de um sistema educacional efetivamente inclusivo, como a falta de formação adequada (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), e a falta de articulação entre os profissionais que atuam nas escolas de ensino regular (MIRANDA, 2015). Nesse contexto, algumas autoras apontam a formação continuada como estratégia para atender efetivamente os

princípios da educação inclusiva (ZANELATO; POKER, 2012), e ainda, que essa formação deve possibilitar a participação de professores de forma ativa, na construção de propostas pedagógicas adequadas à cada realidade, ampliando ações articuladas entre universidade e educação básica (PLETSCH; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Além disso, sabe-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, desde o ano de 2018, passa por um preocupante processo de reformulação, que vai na contramão de mais de três décadas de avanços e conquistas da área no país (MANTOAN, 2018). Desta forma, estudos como esse se revestem de importância, por seus aspectos fundamentais, pois seus resultados podem gerar informações importantes acerca do processo inclusivo, destacando potencialidades e limitações das políticas públicas atuais, para que os próximos encaminhamentos à Educação Especial no país em termos de legislação, sejam enfocados no aprimoramento, visando atender as demandas relacionadas à efetivação de um sistema educacional inclusivo e não segregador.

Em razão disso, este estudo busca compreender a realidade e as possíveis dificuldades encontradas pelas professoras do AEE, em relação ao processo inclusivo nas escolas da rede pública municipal de uma cidade da Fronteira Oeste do RS, visando identificar estratégias, ações e conteúdos para a formação profissional docente, na perspectiva da educação inclusiva.

2 MÉTODO

Este artigo é parte de uma dissertação de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde da UNIPAMPA e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa local, sob o parecer de nº 2.887.965.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa na análise e discussão de seus resultados. A pesquisa exploratória, segundo Gil (2008), trata-se da primeira fase de uma investigação mais ampla, e objetiva “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 25). Assim como, Triviños (1987) conceitua a pesquisa descritiva como um método que se propõe a descrever fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Já a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (1994), preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados.

O público-alvo do estudo foram as professoras do AEE que atuam na rede regular municipal de ensino de uma cidade da Fronteira Oeste do RS. Dessa forma, das trinta professoras que atuam no AEE na rede municipal da cidade investigada, participaram do estudo dezessete professoras que estavam presentes em reunião previamente agendada, e a Coordenadora da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), totalizando dezoito participantes no estudo. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa. Os dados foram coletados durante o ano letivo de 2018.

Para coleta dos dados, as professoras do AEE responderam um questionário estruturado com questões abertas (Quadro 1), em reunião previamente agendada na SEMED local, que teve como proposta identificar a realidade e as possíveis dificuldades das professoras do AEE, relacionadas à sua prática docente. As questões foram elaboradas a partir das orientações oficiais, que definem as atribuições do professor do AEE no contexto escolar (BRASIL, 2009).

Para validação de conteúdo do questionário, o mesmo foi enviado para cinco pesquisadores com grau de Doutorado e conhecimento na área, para verificação da clareza e coerência das perguntas formuladas, de acordo com os objetivos do estudo. Para tal, foi utilizado um formulário online, onde a identificação do pesquisador avaliador era opcional. A partir disso, retornaram duas avaliações, e todas as sugestões dos pesquisadores foram refletidas e consideradas.

Quadro 1 - Questionário estruturado com questões abertas aplicado às professoras do AEE participantes do estudo.

1- Descreva a realidade vivenciada, pontuando os aspectos positivos e negativos, na sua atuação como professora do AEE, com relação:
a) Ao trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):
b) Ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM:
c) Ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares:
2- Você encontra dificuldade em outros aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar realizado nas instituições em que atua? Explique.

3- Na sua percepção, quais mudanças são necessárias para chegarmos à superação das dificuldades encontradas na sua prática docente enquanto professora do AEE?

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Foi realizado um encontro para preenchimento do questionário, e posteriormente, um encontro para devolutiva das informações às participantes, que também foi realizado na SEMED, de acordo com a disponibilidade das participantes, e com a presença da Coordenadora da Educação Especial que auxiliou na organização dos encontros, bem como, contribuiu nas discussões da reunião de devolutiva. No segundo encontro, as respostas das professoras do questionário foram categorizadas e apresentadas com os seguintes objetivos: 1) apresentar as dificuldades relatadas pelas professoras; 2) discutir e refletir sobre as implicações das dificuldades identificadas (FIORINI e MANZINI, 2014); 3) identificar estratégias e ações como possibilidade de superação dessas dificuldades.

As discussões e reflexões foram estimuladas pelas pesquisadoras com base nas interpretações, questionamentos e contribuições da literatura. Este encontro foi realizado em formato de Roda de Conversa, que segundo Afonso e Abade (2009), têm como proposta construir e reconstruir uma realidade, por meio do ato educativo reflexivo, onde os participantes interagem através de discussões e reflexões, com a possibilidade de aprofundar e ressignificar a temática discutida. O encontro teve seu áudio gravado, por meio de três gravadores em diferentes posições da sala para captar os comentários e discussões de forma mais completa. Os áudios foram transcritos na íntegra para posterior análise, os quais tiveram duração de aproximadamente três horas.

Para apresentação dos resultados, foram utilizadas as respostas do questionário e as transcrições dos áudios da reunião de devolutiva categorizadas por meio da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011) e apresentadas de forma descritiva, utilizando-se da frequência de respostas.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os resultados categorizados para a reunião de devolutiva, a partir das respostas sobre os pontos positivos e negativos do trabalho pedagógico realizado nas SRM, as professoras do AEE participantes do estudo destacaram como principais pontos positivos o atendimento individualizado aos estudantes (n=8), e o apoio da Equipe Diretiva e Pedagógica (n=4); e como pontos negativos, o destaque foi em relação à falta de recursos materiais e/ou

estruturais (n=15) e a falta de apoio da Equipe Pedagógica e dos professores das classes regulares (n=4), conforme ilustrado na Figura 1.

No estudo de Miranda (2015), também verificou-se que a falta de articulação entre professores do AEE e professores das salas regulares, ainda é uma realidade muito presente, embora o trabalho colaborativo entre os professores citados, tem-se evidenciado como uma estratégia eficaz para a melhoria do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Do mesmo modo, a realidade da falta de recursos materiais e/ou estruturais, também foi verificada em outros estudos (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a), o que é uma realidade preocupante, visto que, materiais e estrutura adequadas podem apoiar e facilitar o trabalho pedagógico do professor do AEE nas SRM. Neste estudo, as professoras do AEE destacaram a falta de internet e equipamentos multimídia para o planejamento e para o trabalho pedagógico com os estudantes, e salas de recursos adaptadas em algumas escolas, em função da falta de espaço físico específico para o serviço do AEE.

Figura 1 – Categorização das respostas da alternativa A do questionário, com relação ao trabalho pedagógico realizado na SRM.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Atendimento/Trabalho pedagógico individualizado (8)	Resistência dos pais (encaminhamentos na área da saúde) (2)
Jogos e materiais pedagógicos adequados (3)	Falta de recursos materiais e/ou estruturais (15)
Boa relação com os alunos e as famílias (2)	Período de atendimento não suficiente (1)
Apoio da Equipe Diretiva e Pedagógica (4)	Falta de auxiliar de inclusão (1)
Bom aproveitamento dos alunos (1)	Falta de equipe multidisciplinar para o atendimento aos alunos (saúde) (2)
Atuar na mesma escola as 40h (1)	Falta de apoio da equipe pedagógica e dos profs. da sala regular (4)
União do grupo de professores do AEE (auxílio e troca de experiências) (1)	

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Posteriormente, quando os dados foram apresentados na reunião de devolutiva, as professoras novamente ressaltaram a importância do atendimento individualizado para atender as especificidades de cada estudante, e que pela grande demanda de estudantes atendidos nas SRM, o número de atendimentos para cada aluno, muitas vezes se resume em uma vez por semana, período este que muitas consideram não ser suficiente para a efetividade do trabalho pedagógico realizado nas SRM.

[...] eu mesmo, eu tento fazer um trabalho de uma hora e meia, por que uma hora também assim óh [...] passa voando, mas infelizmente, às vezes pela demanda, as gurias, a gente acaba tendo tempo de uma hora, então tu tem que se virar nos trinta “pr’aquela” uma hora render, e às vezes, depende do aluno não rende nada [...]. (Professora 4)

[...] é muito aluno e eu consigo atender uma vez na semana por que eu atendo a três escolas, então assim óh, aí entra a questão da infrequência, aí tipo eu vou numa escola uma vez na semana aí se aquele aluno já não vai, vai ficar pra outra semana [...]. (Professora 7)

No estudo de Pasian, Mendes e Cia (2017a), que investigou os aspectos organizacionais e de funcionamento do AEE, com uma amostra de 1.202 professores do AEE de vinte estados brasileiros, a maioria dos professores também apontou que o trabalho pedagógico nas SRM ocorre individualmente, entre uma e duas vezes por semana, com duração de em torno de uma hora. Nessa perspectiva, Miranda (2015) ressalta que o número excessivo de estudantes para atendimento nas SRM, compromete o AEE oferecido aos estudantes, em função da grande demanda ocasionar um trabalho pedagógico complementar insuficiente.

Outro ponto destacado pelas professoras é a dificuldade e também resistência dos pais com relação aos encaminhamentos na área da saúde, que por vezes não acontecem pela falta de interesse da família, que marca os atendimentos e não comparecem, e ainda, pela demora nos atendimentos em virtude da longa lista de espera. Segundo as professoras, essa falta de articulação com os serviços da saúde, bem como, a resistência dos familiares em relação aos encaminhamentos, muitas vezes comprometem o atendimento do AEE, em função da falta do parecer clínico da necessidade educacional especial do estudante, como também dos demais encaminhamentos e serviços necessários que demandam do setor da saúde, indispensáveis para o desenvolvimento integral do estudante, de acordo com cada especificidade. Essa falta de articulação com os setores da saúde também foi verificada em outros estudos (SANTOS et al., 2015; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a), corroborando com a afirmação da necessidade do trabalho colaborativo entre educação e saúde.

[...] na verdade, esse tipo de atendimento que foi colocado, não sei se as gurias vão concordar comigo, é essa troca de informações entendeu [...], tipo eles exigem (setor da saúde) informação lá da escola, mas tipo a gente não tem retorno às vezes a mãe chega lá na escola e diz assim: “Profe ele foi atendido dois [...], duas ou três vezes e ele foi liberado.”, mas porque que ele foi liberado? Ah, não sei ele disse que ele não precisa, e aí a gente fica, poxa vida a gente pediu uma ajuda né, e aí essa ajuda não veio né [...]. (Professora 12)

[...] ou um plano ou alguma coisa, algum esclarecimento porque a gente fica também perdido né [...], principalmente porque a gente tem esses alunos que não tem

diagnóstico, e a gente fica lá tentando todas as possibilidades pra ver o que poderia ser né, então [...] (Professora 6)

[...] eles solicitam (setor da saúde), por exemplo, um relatório de avaliação do AEE, relatório de avaliação da professora da sala, aí a gente manda tudo e põe sempre “estamos a disposição, gostaríamos de trocar informação”. Nunca tem um retorno, os pais que já não querem esse diagnóstico também já dizem, “ah! não ele é normal, ele não tem nada”, e deu. É perseguição da escola [...]. (Professora 15)

Com relação à alternativa B da primeira questão, referente ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM, os principais pontos positivos destacados foram o contato próximo com as famílias (n=11), e o apoio da Coordenação Pedagógica que convoca os familiares à escola sempre que necessário (n=4), conforme ilustrado na Figura 2. Como pontos negativos, destacaram-se a resistência das famílias em comparecer a escola quando solicitados (n=6), o não acompanhamento escolar da criança (n=5), a dificuldade por parte dos familiares no encaminhamento dos estudantes aos profissionais da área da saúde (n=5), e ainda, a dificuldade de aceitação dos familiares da necessidade educacional especial da criança atendida pelo AEE (n=4).

Figura 2 – Categorização das respostas da alternativa B do questionário, com relação ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Contato próximo com a família (trocas constantes de informação) (11)	Dificuldade na devolutiva da documentação do aluno (1)
Apoio da Coordenação Pedagógica (convocam os familiares sempre que necessário) (4)	Encaminhamento aos profissionais da área da saúde (5)
Apoio da família na vida escolar do aluno (1)	Não acompanhamento escolar da criança (5)
Quando as família já tem algum diagnóstico ou “suspeita” em relação à NEE* da criança (1)	Resistência das famílias em comparecer a escola quando são solicitados (6)
	Dificuldade de aceitação do(a) filho(a) possuir uma NEE (4)

*NEE=Necessidade educacional especial.

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Na reunião de devolutiva, as professoras novamente destacaram a resistência dos familiares em relação ao encaminhamento do estudante aos profissionais da área da saúde, onde destaca-se a fala de uma das professoras:

[...] o aluno vai pra sala de recursos ou ele tem já o diagnóstico ou então vem através da orientação né, a orientação nos encaminha, aí no caso se o aluno não tem nenhum diagnóstico e apresenta né, dificuldade acentuada de aprendizagem, aí a gente dá

continuidade no atendimento e a equipe pedagógica conversa com a família e faz os encaminhamentos. Claro que a gente sabe da nossa realidade, mas essa dificuldade da devolutiva dos profissionais e às vezes também dos pais, por que assim óh, quando a gente chama as famílias eles concordam né, ah! a criança precisando de fisio, de fono né há [...], digamos que já tenha o diagnóstico, a família concorda com tudo, mas aí não dá encaminhamento “pr’aquilo”, e a gente não tem a devolutiva, então, eu soffro. Eu soffro do jeito que outras colegas também com essa questão da devolutiva da família e dos demais profissionais também. (Professora 14)

Desse modo, segundo Silva, Cabral e Martins (2016), existe a necessidade de se estabelecer uma relação mais colaborativa e afetiva entre os profissionais da escola e os membros familiares, de modo a valorizar a participação, o diálogo, o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem do estudante, e a execução de orientações sobre direitos, responsabilidades e recursos, pois a participação da família é considerada como uma estratégia fundamental de apoio à aprendizagem dos estudantes (CASTRO; REGATTIERI, 2009), principalmente àqueles com necessidades educacionais especiais.

Nas respostas referentes ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares, tiveram destaque como pontos positivos a troca de informações e diálogo entre professor do AEE e professor da sala regular, por meio de reuniões, cadernos de recados e trocas na sala de aula (n=9), o interesse dos professores da sala regular em trabalhar de forma articulada com o AEE (n=5), e o apoio da Coordenação Pedagógica (n=4). Já como pontos negativos, destacaram-se a dificuldade de contato e troca de informações (n=7), a falta de aceitação dos professores em ter estudantes com necessidades educacionais especiais em suas turmas, e a conseqüente falta de adaptação curricular (n=5), e o AEE ser realizado no turno inverso à escolarização nas salas de aula regulares (Figura 3).

Figura 3 – Categorização das respostas da alternativa C do questionário, com relação ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares.

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
<p>Apoio da Coordenação Pedagógica (4)</p> <p>Troca de informações e diálogo (reuniões; caderno de recados; trocas na sala de aula) (9)</p> <p>Interesse dos professores da sala regular (5)</p> <p>Estar na escola nos turnos da manhã e da tarde (1)</p>	<p>Dificuldade de contato e troca de informações (7)</p> <p>AEE no turno inverso (4)</p> <p>Falta de aceitação dos professores em ter alunos com NEE* (adaptação curricular) (5)</p> <p>Não existe um momento/horário para essas trocas (1)</p>

*NEE=Necessidade educacional especial.

Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Segundo o Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e com base na igualdade de oportunidades. Além disso, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os educadores devem “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos” (BRASIL, 2017, p. 16-17), em todas as modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial. Diante disso, mesmo que a adaptação curricular esbarre nas fragilidades do processo de formação inicial dos professores das salas regulares (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016), algumas autoras (VILARONGA; MENDES, 2014) ressaltam que o trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala regular, possibilita uma educação que atenda a demanda de todos os estudantes, e estimula a busca pelo sucesso na aprendizagem.

No entanto, as professoras destacaram na reunião, a dificuldade de contato e troca de informações entre professor do AEE e professor da sala regular na Educação Infantil, mesmo o atendimento não sendo realizado no contraturno, pois muitas crianças permanecem na escola em período integral, pela falta de professores e auxiliares pedagógicos e pela inviabilidade do município em contratar profissionais que os substituam. Desse modo, as reuniões pedagógicas semanais, que estimulavam o contato e troca de informações entre professores, não estava acontecendo. Além disso, as professoras também citaram, que pelas condições de trabalho, principalmente pela falta de pessoal, muitos professores acabam adoecendo, o que contribui ainda mais para a precariedade das condições de trabalho, e conseqüentemente, para a falta de articulação entre os profissionais.

[...] na educação infantil, especialmente na educação infantil porque é [...], a gente tá com [...], faltando gente pra tudo que é lado né, assim como faltam os auxiliares de inclusão, também faltam profissionais de sala de aula e até os horários de planejamento tão sendo alterados e tal em função da necessidade a própria é [...], formação na secretaria passou [...], ficou sem acontecer né, em razão da falta de pessoal, então este é um entrave sério no nosso [...], no nosso fazer e nas escolas de ensino fundamental tem um espaço pra reunião de formação [...], todas as escolas têm um horário previsto e aí a gente sempre faz uma conversa de que se esse horário é previsto pra isso, a gente como sujeito, como alguém que tá lá, a gente tem que brigar pra que isso aconteça, porque se este é o único momento que eu vou poder me sentar junto com a minha colega que atende o meu aluno eu preciso desse olhar, preciso que isso aconteça, eu preciso é [...], garantir que eu tenha esse espaço né [...].
(Professora 1)

[...] só a minha escola [...] eram nove lacunas que a secretaria não conseguiu completar de auxiliar e estagiário, e aí essas turmas já estavam desassistidas, aí os colegas ficavam sozinho, sozinhos, sozinhos, com inclusão, sem inclusão, aí eles começaram a adoecer. Ataca a coluna, aí não sei o que, e foi juntando. Tem gente que tá trabalhando doente e tá bem difícil, a gente já conversou com secretário, já conversamos, mas é uma coisa que tá caótica. (Professora 9)

Quando as professoras foram instigadas a descrever as dificuldades encontradas em outros aspectos, referentes ao processo inclusivo nas escolas em que atuam, destacaram-se a falta de formação adequada para todos os envolvidos com o estudante público-alvo da Educação Especial, incluindo professores e auxiliares pedagógicos (n=7), a resistência dos familiares e professores da sala regular em aceitar a necessidade educacional especial do estudante (n=5), a falta de recursos materiais e estruturais (n=5), e o atendimento dos serviços da saúde realizados de forma precária e sem retorno para a escola (n=2). Nessa perspectiva, muitos autores também destacam o processo formativo como essencial para a concretização de uma educação efetivamente inclusiva (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; PASIAN; MENDES; CIA, 2017b; PLETSCHE; ARAÚJO; LIMA, 2017).

Na última questão do questionário, foi solicitado às professoras que refletissem sobre quais mudanças são necessárias para chegar-se a superação das dificuldades encontradas em sua prática docente, enquanto professoras do AEE, e as respostas citadas foram a qualificação/capacitação na área para todos os profissionais (n=9), maior articulação entre todos os envolvidos com o estudante público-alvo da Educação Especial (n=6), incluindo professores, equipe Diretiva e Pedagógica, profissionais da área da saúde e familiares, mais retorno e apoio dos serviços e profissionais da área da saúde (n=3), maior investimento estrutural e pedagógico nas escolas (n=2), mudanças e adequações das políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva (n=2), dar prioridade ao atendimento daqueles alunos que mais necessitam do AEE (n=1), em função da grande demanda, e ter graduação específica na área de atuação (n=1).

Na reunião, uma das professoras ainda destacou que o ideal seria a criação de um centro específico, com uma equipe multidisciplinar de saúde, para o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Além disso, a grande maioria das professoras também citou a possibilidade de um maior investimento na Educação Especial do país, para que sejam feitas as mudanças necessárias para a superação das dificuldades da demanda atual.

[...] toda cidade tem um centro específico para as escolas, não pro público geral da cidade né, isso aí assim óh [...], eu acho que é vital porque a lei cita pessoas, mas ela em nenhum momento do atendimento educacional cita profissionais da saúde [...]. (Professora 2)

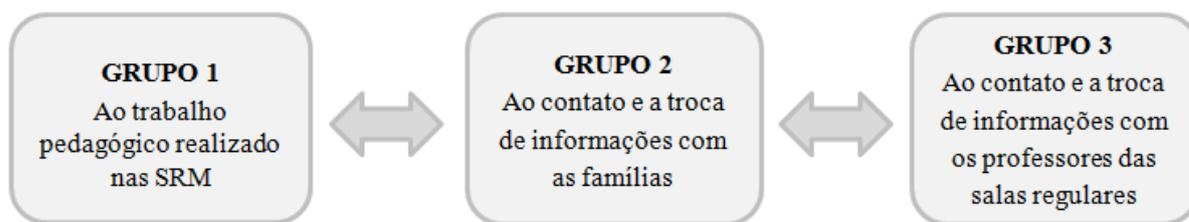
[...], aí falaram que existe [...], que a gente tem acesso a saúde, a gente não tem! Não tem, não tem acesso a material pedagógico. Eu, a minha escola que eu tô faz sete anos que a sala de recursos foi a SEMED que montou, uma coisinha daqui uma coisinha dali, agora eu tô com uma aluna com baixa visão e não tem [...], no momento não tem nenhum material adaptado porque a escola não tem condições daquilo [...]. (Professora 5)

[...] tem que ser programa, e não tem que ser projeto, porque muitas das nossas escolas tiveram é [...], receberam material, o material não é material [...], se tu entra na sala é [...], o material que nos mandavam né gurias é a mesa, a cadeira, os computadores. Se a sala tipo dois [...] tinha impressora Braille, tinha é [...] material pra que a gente, pra que o aluno tivesse melhor acesso, mas de uns anos pra cá, isso simplesmente não existe mais, não existe mais, foi quando o governo começou a cortar as verbas da educação, me desculpa, quando o governo começou a cortar as verbas da educação, a educação especial foi uma das primeiras que eles, que eles é [...], eles não fizeram, o governo não fez deliberadamente não foi isso nós cortaremos da educação especial, mas foram usando é [...], recursos de diminuição, porque precisavam. Há quantos anos a gente não recebe material?! [...] sete anos no mínimo. (Professora 1)

De acordo com Saviani (2011), a falta de investimento é uma realidade da política educacional vigente, que visa a redução de custos, de acordo com o princípio máximo de resultados, e o mínimo investimento. Dessa forma, com relação a educação inclusiva, essa realidade não é diferente, pois os estudantes com necessidades educacionais especiais, nos últimos anos, foram inseridos de forma massiva no ensino regular (BRASIL, 2018), porém os investimentos por parte do governo federal para a efetivação da transformação do sistema de ensino brasileiro em inclusivo, não deu-se na mesma proporção, de acordo com a realidade encontrada neste estudo, como também, relatado por outros autores que apontam a falta de investimento como um fator limitante do processo inclusivo nas escolas brasileiras (DAMASCENO; PEREIRA, 2014; PASIAN; MENDES; CIA, 2017a; MANTOAN, 2018).

Na parte final do encontro, foi solicitado às professoras que se dividissem em três grupos. Nessa proposta, cada grupo ficou responsável por refletir estratégias e ações para superação das dificuldades apontadas nas três alternativas da questão número 1 do questionário, sendo que cada grupo ficou responsável por uma alternativa (Figura 4). Na sequência, cada grupo apresentou sua proposta, e os demais grupos, colaborativamente, tiveram a oportunidade de discutir e refletir sobre as ideias apresentadas, assim como, propor outras estratégias que possibilitassem a superação das dificuldades apontadas em cada questão. As professoras foram instigadas a elaborarem estratégias a curto e médio prazo, aplicáveis às suas realidades, de modo a possibilitar a aplicabilidade prática dessas ações, no contexto em que elas atuam.

Figura 4 – Organização dos grupos para a atividade final da reunião de devolutiva.



Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Nesse sentido, o Grupo 1 citou que para a superação da falta de materiais pedagógicos, além de maior investimento, como medida de urgência a curto prazo, seria a possibilidade de criação de materiais alternativos, utilizando-se materiais recicláveis. Outros estudos também citaram a elaboração e adaptação de materiais, como uma realidade que fica a cargo do professor do AEE (ANACHE et al., 2014; MIRANDA et al., 2015), que muitas vezes paga com seu próprio dinheiro para ter o material necessário para trabalhar com os estudantes nas SRM (DAMASCENO; PEREIRA, 2014). Diante dessa realidade, Pasian, Mendes e Cia (2017a) destacam que fatores como estes, interferem diretamente na qualidade do trabalho pedagógico realizado nas SRM.

É uma coisa que a gente faz de urgência porque não tem recursos, então tu vai improvisando, tu vai criando materiais. Às vezes tu não tem tal coisa, daí tu pega material de sucata [...] Então a gente providencia, todas as gurias tem em sala de aula, muito material confeccionado por nós [...]. (Professora 8)

Durante a discussão desse primeiro ponto, as professoras destacaram que para a melhora do trabalho pedagógico, deve-se levar em conta a realidade do estudante, como também a sua especificidade, não se prendendo ao livro didático, e fazendo com que o conteúdo tenha aplicabilidade de acordo com a realidade do estudante. Nesse contexto, uma das professoras destacou:

[...] Isso também envolve a questão da formação do professor né. Porque assim, há quanto tempo, há quanto tempo, há quanto tempo! a gente vem dizendo que [...] bom, que a gente trabalha isso, que trabalha a realidade do aluno independente do nível de escolarização que ele tiver, que isso toda a vida tu vai precisar a partir de uma situação concreta pra que o aluno possa abstrair. E no nosso caso, no caso dos nossos, sim ele vai abstrair. Então, é uma questão de [...] vocês me perdoem, mas é uma questão de humanidade né, de entender o que o outro precisa e te colocar à disposição do outro [...] mas se tu te dedicar a estudar aquele conteúdo, e entender o que que tal coisa da álgebra é do teu dia a dia, a aplicabilidade disso tu vai trazer pra esse que precisa e para todos os outros. (Professora 1)

Corroborando com o ponto destacado pelas professoras, Ausubel (1968) conceitua esse discurso como aprendizagem significativa, que segundo a autora ocorre quando uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, preexistentes em sua estrutura cognitiva. Nesse sentido, Moreira (2011) também concorda com a fala das professoras, destacando em seu estudo, que o processo eficiente de ensino deve estar centrado no estudante, promover a mudança de conceitos e facilitar a aprendizagem significativa.

Com relação ao Grupo 2, a professora responsável pela apresentação do grupo destacou:

[...] A gente pensa que, fazer encontros com a família, criar um vínculo maior com a família, conseguir quebrar a barreira da família, entendeu?! É isso que a gente tava conversando, que é muito importante, até eu coloquei assim [...] que eu tenho um aluno lá que era uma tia que levava a criança, aí chegou um momento que eu pedi, que daí eu nunca tinha acesso a mãe, entendeu [...] aí eu pedi assim, que essa tia não levasse mais a criança, que de preferência a mãe levasse, e como já tá sendo bom, porque daí tu consegue ter aquela troca, tu consegue, sabe [...] tu vai criando um vínculo, e isso é importante, porque aí eles chegam pra o atendimento muito armados, na maioria das vezes, eles chegam assim “meu filho não é louco” [...] porque ainda tem essa coisa que, vai pro AEE e é uma criança louca, pra eles ainda [...]. (Professora 15)

Além disso, as professoras destacaram que a participação da família é fundamental para o desenvolvimento da criança, e as professoras do AEE tendo uma postura acolhedora, transmitindo segurança e liberdade para os pais se aproximarem do AEE, é de extrema importância para a criação desse vínculo, conforme já destacado por alguns autores anteriormente no presente artigo (CASTRO; REGATTIERI, 2009; SILVA, CABRAL; MARTINS, 2016).

Já o Grupo 3, destacou:

A gente colocou três situações, uma é do turno inverso, a dificuldade do contato com a professora. Aí a gente colocou como estratégia então, é fazer as trocas de bilhetes, usar o *Whatsapp* que é o que tá, a princípio ao nosso alcance [...] Depois, no segundo é a falta de entendimento do professor sobre o processo de encaminhamento ao AEE e o público-alvo do AEE, que a gente já entregou o que é o público-alvo e eles não compreendem, eles tentam encaixar “ah o aluno eu acho que é aquilo” ou tudo é autista [...] “ah ele é autista, eu tenho certeza, ele não olha no olho”, aí o que a gente pensou, em criar um documento então, na escola, pra orientar sobre como deve ser encaminhado e quem são as crianças que não são o público-alvo. [...] O último ponto também foi a falta de tempo para conversar e fazer as trocas com a professora, que geralmente acontecem na porta ou no corredor quando a gente vai entregar a criança [...] quem é no mesmo turno né, no caso da Educação Infantil. Então disponibilizar um tempo para esse encontro. Eu, por exemplo, marco com as professoras no dia do meu planejamento, que é na sexta, só que elas não tem esse tempo disponível porque não tá o colega, ou não tá no planejamento dela batendo. Então é ainda um desafio. (Professora 9)

Do mesmo modo, as professoras ressaltaram que, nos dias de hoje, a situação do AEE na escola é muito melhor do que em anos anteriores, pois muitas vezes, o AEE era visto como um inimigo, mas que ainda há resistência por parte de muitos professores com relação à adaptação curricular. Nesta perspectiva, sobre a aceitação do AEE dentro da escola, uma das professoras finalizou:

Nós temos que garantir nosso espaço, e ele só vai ser garantido no PPP (Projeto Político Pedagógico) da nossa escola. A gente é contra, a gente achou ruim [...] *bueno*, tá aí, tá posto, não adianta mais a gente esperar. Agora a gente tem é que garantir que as coisas aconteçam para os nossos alunos, e nós precisamos garantir esse espaço! Ninguém vai garantir pra nós! E lembrem que há minutos atrás a gente falou dos cortes todos que os governos fizeram, em relação a educação, especialmente em relação a educação especial. Então, a gente precisa garantir esse espaço, e a gente só garante esse espaço com o trabalho comprometido de cada um de nós, da gente se colocando como sujeito daquele lugar, e entendendo que aquele lugar, naquele momento é mais que importante para os nossos alunos. Lá dentro eles vão ter o que eles não tem do lado de fora, né, e a gente precisa garantir isso [...].
(Professora 1)

Além disso, de acordo com a fala das professoras, necessita-se de mais espaço para a realização de reuniões, com o propósito de construir colaborativamente, estratégias e ações para a superação das demandas da Educação Especial, com todos os setores da escola, estimulando melhor articulação entre professora do AEE, professor da sala de aula regular e Coordenação Pedagógica, de acordo com a necessidade também destacada por outros autores ao longo do estudo (VILARONGA; MENDES, 2014; MIRANDA, 2015; PLETSCHE; ARAÚJO; LIMA, 2017), e com o que prevê a Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que define as “[...] 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, p. 02).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade apresentada, percebe-se que muitas demandas ainda precisam ser superadas para a concretização do processo inclusivo na escola, e estratégias e ações precisam ser colocadas em prática, a curto, médio e em longo prazo, por parte de todos os agentes responsáveis pelo processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial no ensino regular, principalmente no que se refere às políticas públicas. Do mesmo modo, a partir do exposto, destaca-se as redes de apoio na escola regular, como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização dos

estudantes que recebem o serviço do AEE, através do trabalho articulado entre professores, equipe Diretiva e Pedagógica, profissionais da área da saúde, familiares e comunidade escolar de forma geral.

Além disso, destaca-se que os dados apresentados neste estudo serão válidos para o planejamento de futura proposta de formação continuada de professores da rede pública municipal. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de mais estudos que investiguem as demandas da educação inclusiva no país, assim como identifiquem as mazelas do processo de escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial, para que assim seja possível proporcionar os subsídios necessários para o aprimoramento das políticas inclusivas, e para propostas mais eficientes de formação profissional docente na perspectiva da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015.
- ANACHE, A. A.; AGOSTINI, M. F.; BRUNO, M. G. M. ; SILVA, A. M. Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais do Estado de Mato Grosso do Sul. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M. (Org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 2, p. 279-300.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. (1ª ed) Nova York, Holt, Rinehart and Winston, 1968. 685 p.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70; 2011.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692imprensa.htm>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.

- BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2019.
- BRASIL. *Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 6 mai. 2019.
- BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/SEB/CNE, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- BRASIL. *Censo Escolar*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>>. Acesso em: 18 mai. 2019.
- CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 2009. 104 p.
- DAMASCENO, A. R.; PEREIRA, A. S. Organização do trabalho pedagógico: experiências/interfaces entre a sala de recursos multifuncionais (SRMs) e a sala comum/regular no município de Nova Iguaçu/RJ. In: 4º Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial, 2014, São Paulo. *Anais do 4º Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial*. São Carlos: EdUSP, 2014.
- FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.
- GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL (1991-2011): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT15 – EDUCAÇÃO ESPECIAL DA ANPED. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Edição Especial, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MANTOAN, M. T. E. (Org.). *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Campinas, SP: LEPED FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.
- MIRANDA, T. G. ARTICULAÇÃO ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O ENSINO COMUM: CONSTRUINDO SISTEMAS EDUCACIONAIS INCLUSIVOS. *Revista Cocar*. Belém/Pará, Edição Especial, N.1, p. 81-100, jan-jul, 2015.
- MIRANDA, T. G. et al. A organização do trabalho pedagógico nas Salas de Recursos Multifuncionais. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015. v. 4, p. 195-214.
- MOREIRA, M. A. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UM CONCEITO SUBJACENTE. *Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review* – V1(3), pp. 25-46, 2011.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, e155866, 2017a.
- PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: ASPECTOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. *Cadernos de Pesquisa*, v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017b.
- PLETSCH, M. D.; ARAÚJO, D. F.; LIMA, M. F. C. EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POSSIBILIDADES PARA EFETIVAR A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. *Revista Periferia*, Dossiê Educação Especial e Inclusiva, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do IDEAU*. Vol. 5, nº 12, jul-dez, 2010.
- SANTOS, V. et al. Organização e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais do município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.).

- Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini; Marília: ABPEE, 2015. v. 4, p. 389-406.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, p. 07-19, 2011.
- SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. ABORDAGEM RELACIONAL ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA INCLUSIVA SOB AS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES. *Interfaces da Educ.*, Paranaíba, v.7, n.19, p.191-205, 2016.
- TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. bras. Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.
- ZANELLATO, D.; POKER, R. B. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MOTIVAÇÃO EM QUESTÃO. *Rev. Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 7, n. 1, 2012.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como principal objetivo, investigar a realidade dos professores do AEE da rede regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS, bem como os processos de desenvolvimento profissional, para atender a demanda da inclusão educacional do município. Desse modo, foi possível identificar a realidade dos professores do AEE do município investigado, frente às suas principais demandas no ambiente educacional regular, assim como a realidade do desenvolvimento profissional docente na perspectiva da educação inclusiva.

Ainda, contemplando os objetivos específicos enunciados, ressalta-se que as demandas identificadas se assemelham a realidade nacional, com entraves a começar pelas políticas públicas, no que tange à organização e ao investimento, como também, com relação às demandas da prática docente do AEE. Nesse sentido, de acordo com cada objetivo específico:

1) Verificou-se que a formação exigida para atuação no AEE é insuficiente e não contempla toda a demanda que é atribuída à função, assim como, ressalta-se que a capacitação para trabalhar com o público da Educação Especial, atualmente, se dá muito mais na prática do que em formações prévias, que não preparam minimamente o professor para a realidade da prática profissional.

2) Constatou-se que a realidade organizacional e formativa do AEE no município investigado, é semelhante a outras regiões do país, com demandas que precisam ser revistas e aprimoradas no que diz respeito às políticas públicas, partindo da formação inicial de professores das diversas áreas, perpassando os aspectos relacionados a prática profissional docente, como também, a multidisciplinaridade do atendimento ao estudante com necessidades educacionais especiais.

3) Identificou-se que a maioria das professoras do AEE do município investigado não possui formação inicial em sua área de atuação, Educação Especial, e que essa realidade é representativa da realidade nacional, onde a maioria dos professores do AEE, torna-se preparado para trabalhar nas SRM, por meio de pós-graduação *lato sensu* em nível de especialização.

4) Verificou-se que a realidade encontrada pelas professoras do AEE do município investigado, à respeito do processo inclusivo nas escolas municipais, apresenta demandas em todos os setores, desde a falta de infraestrutura e materiais

pedagógicos para o AEE; dificuldade de trocas e articulação com as famílias, professores das classes regulares, e demais agentes responsáveis pelo processo inclusivo nos ambientes educacionais; dificuldade nos encaminhamentos de atendimento em saúde, essenciais para o pleno desenvolvimento do educando público da Educação Especial; dentre outras especificidades que se mostram realidade também em outras regiões do país. Diante disso, constatou-se como demanda urgente para a tentativa de concretização do processo inclusivo na escola, o estímulo para o fortalecimento das redes de apoio, através do trabalho articulado entre professores, equipe Diretiva e Pedagógica, profissionais da área da saúde, familiares e comunidade escolar de forma geral, como uma possível estratégia para superação das fragilidades existentes no processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Por fim, ressalta-se que estudos como este servem de base para a identificação da realidade da educação inclusiva no país, contribuindo para a resolução de demandas frequentemente apontadas, a partir do conhecimento e aprimoramento das políticas inclusivas tão recentes no contexto da realidade da prática educacional brasileira. Ainda, acredita-se que esta Dissertação possa servir como estratégia para auxiliar professores e gestores educacionais, a refletirem sobre as práticas inclusivas que estão sendo realizadas nas escolas, assim como, possa possibilitar a reflexão sobre estratégias e ações a serem desenvolvidas para a superação das demandas e dificuldades identificadas em cada contexto.

Desse modo, a contribuição desse estudo está relacionada ao alerta sobre a necessidade de conhecimento e aprimoramento das políticas públicas inclusivas, de formação inicial e continuada, de organização da educação inclusiva de forma geral, e principalmente, de investimento em educação, em todos os âmbitos, visando à efetivação de um sistema de ensino verdadeiramente inclusivo.

7 PERSPECTIVAS

Tendo em vista a continuidade de estudos relacionados à educação inclusiva e a perspectiva de prosseguir na formação acadêmica em nível de Doutorado, tem-se a intenção de desenvolver uma Tese voltada à formação profissional docente, colocando em prática as estratégias e ações identificadas como possibilidade de superação das dificuldades apontadas pelas professoras que compuseram a amostra desta Dissertação. Considerando a relevância do tema no contexto escolar, pretende-se a partir das futuras intervenções, contribuir para a melhora da realidade da prática profissional das professoras, para atender a demanda de estudantes público-alvo da Educação Especial, e as especificidades que compõem o percurso para a concretização de um ensino efetivamente inclusivo.

A partir disso, inicialmente, tem-se como perspectiva realizar os encontros de formação com os professores atuantes em uma escola pública municipal da rede regular de ensino de Uruguaiana/RS, com todo o corpo docente dessa instituição e equipe Diretiva e Pedagógica, que concordarem em participar da pesquisa. Para os encontros de formação, será utilizada a Metodologia da Problematização com base no arco de Maguerez, por meio de encontros quinzenais de acordo com a disponibilidade da instituição.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L. M.; ABADE, F. L. **Para reinventar as Rodas**. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2015.

ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A participação de alunos com síndrome de Down nas aulas de Educação Física Escolar: Um estudo de caso. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 237-256, jul/set, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.

BOROWSKI, F. **Formação continuada de professores**: análise do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692impressao.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Câmara dos Deputados. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília. DF: MEC/SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Edital n. 1, de 26 de abril de 2007. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais**. Brasília, DF, 2007a. 5 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de maio de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, DF, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.html>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB,

2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar**, 2010b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 28 de maio de 2018.

BRASIL. Manual de Orientação: **Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC/SEE, 2010c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm>. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2014b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

BRASIL. **ORIENTAÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Brasília, DF: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#art127>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRIANT, M. E. P.; OLIVER, F. C. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 141-154, Jan.-Mar., 2012.

CHICON, J. F.; PETERLE, L. L.; SANTANA, M. A. G. Formação, Educação Física e Inclusão: um estudo em periódicos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S830-S845, abr./jun. 2014.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed., 2010.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v.24, n.3, p.143-152, set-dez, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.20, n.3, p.387-404, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E CURRÍCULO: DISPUTAS SOBRE NATUREZA, PERSPECTIVA E ENFOQUE. **Revista Teias**, v. 19, n. 55, Out./Dez. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva. **Comunicações**, Piracicaba - SP, v. 1, p. 134-141, 2003.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil**. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos. Campinas. Autores Associados, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar**. FE/UNICAMP: 2001a. (mimeo).

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas, SP: LEPED FE/UNICAMP, 2018. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2019.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, p.9-29, 1994.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Atendimento Educacional Especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.165 p.964-981 jul./set. 2017.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME). Estado do Rio Grande do Sul. Câmara Municipal de Uruguaiana. Lei n.º 4.620, de 4 de abril de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.uruguaiana.rs.gov.br/uploads/legislacao/10194/Lei4620.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

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

PIZZANI, L. et al. A ARTE DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA NA BUSCA DO CONHECIMENTO. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Revista de Educação do IDEAU**. Vol. 5, nº 12, jul-dez, 2010.

ROSSETTO, E. Formação do professor do Atendimento Educacional Especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 103-116 - jan./abr. 2015.

SANTOS, A. M. R. N. M.; MARQUES, J. L. P. T.; NASCIMENTO, K. C. S. Educação Inclusiva: avanços e desafios do atendimento educacional especializado. **Cadernos de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**. Aracaju, v. 4, n.3, p. 153-166 - abril, 2018.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, p. 07-19, 2011.

SCHERER, R. P.; DAL'IGNA, M. C. Professoras do atendimento educacional especializado: intervenção clínica ou pedagógica? **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 37, n. 4, p. 415-425, Oct.-Dec., 2015.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.45, p.91-118, 2013.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Fórum Mundial de Educação 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por>. Acesso em: 20 mai. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Resumo expandido

Resumo expandido apresentado no 10º Salão Internacional de Ensino Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Pampa, no dia 6 de Novembro de 2018. O trabalho foi apresentado pela Bolsista de Iniciação Científica deste projeto, selecionada a partir do Edital Nº 184/2018 - CNPQ/UNIPAMPA, do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA (PIBIC).

ANÁLISE DO PERFIL DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE URUGUAIANA/RS

Ana Cristina Silva da Silva
Amanda Machado Teixeira
Renata Godinho Soares
Patrícia Becker Engers
Laura Mendes Rodrigues Fumagalli
Jaqueline Copetti

1 INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi criado para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais, facilitando seu acesso ao currículo e a plena participação com autonomia e independência, no ambiente educacional e social (BRASIL, 2010). Além disso, ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciam das realizadas em salas de aula de ensino comum. Em todas as escolas de ensino regular, o AEE deve acontecer em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) que é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais, projetadas para oferecer suporte necessário a estes alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento (BRASIL, 2009).

O AEE é de fundamental importância, pois trabalha as reais necessidades do educando, respeitando os ritmos de aprendizagem e as especificidades de cada um, desenvolvendo a autonomia desses estudantes, e é muito importante para os avanços na aprendizagem na sala de ensino regular. Os professores das SRM devem atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do aluno ao currículo e a sua interação no grupo, entre outras ações que promovam a educação inclusiva (BRASIL, 2010), pois o trabalho docente está atrelado a vários fatores, entre eles, a formação continuada, que é inegavelmente uma necessidade nos dias atuais.

Ao mesmo tempo, as necessidades e demandas que a escola vivencia todos os dias, exige de todos os envolvidos um processo de melhoria contínua para poder atender à diversidade encontrada em sala de aula, e proporcionar o desenvolvimento de um trabalho de qualidade dentro de um processo formativo, capaz de mobilizar saberes e romper visões simplistas do conhecimento (PRADO, 2001). Prado (2001) explica que a aprendizagem dos diferentes alunos deve acontecer de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista

educacional, afetivo e sociocultural e a LDB (1996) garante o acesso à escola a alunos com deficiência, todavia a inclusão desses alunos no âmbito educacional atual requer um debate, assim como a organização de várias propostas de trabalho e diferentes abordagens, sendo necessária uma formação adequada para trabalhar com especificidades de cada criança no contexto escolar.

Em razão disso, a análise proposta tem grande importância diante das mudanças e transformações de tamanha complexidade no contexto atual, bem como sobre o contexto em que o ensino tem lugar para que possa, assim, facilitar o desenvolvimento autônomo e emancipador dos participantes do processo educativo (GÓMEZ, 2001). A partir dessa reflexão é que podem surgir os processos de significação visando ampliar a compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência, ao atender alunos com necessidades educacionais especiais. Desse modo, o presente trabalho teve como objetivo, analisar o perfil dos professores do Atendimento Educacional Especializado, atuantes nas escolas da rede pública municipal de Uruguaiana/RS.

2 METODOLOGIA

Este estudo pode ser considerado como qualitativo descritivo. Os resultados do estudo fazem parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores”, que foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa sob o parecer nº 2.887.965.

Participaram da pesquisa 17 professoras, atuantes nas SRM das escolas municipais de Uruguaiana/RS, que responderam a um questionário estruturado com questões abertas, que teve como objetivo identificar o perfil de atuação e formação dessas profissionais, composto pelas seguintes questões: data de nascimento, escola em que atua, nível escolar de atuação, carga horária semanal de trabalho, área de formação e se possui pós-graduação. A coleta de dados foi realizada na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em reunião previamente agendada. Todas as participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e todos os preceitos éticos foram respeitados, de acordo com a Declaração de Helsinque (2008) e as Resoluções 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo descrita por Bardin (2011).

3 RESULTADOS e DISCUSSÃO

Conforme descrito na Figura 1, os resultados do estudo demonstraram que a maioria das professoras do AEE atuantes na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS, tem mais de 40 anos (n=10), trabalha com Ensino Fundamental (n=10), tem carga horária semanal de 20h (n=10), possui graduação em Pedagogia (n=7), tem pós-graduação em Educação Especial e atua somente em uma escola (n=9). É importante ressaltar que algumas professoras relataram possuir mais de uma graduação e/ou pós-graduação, e todas as menções foram contabilizadas. No caso da pós-graduação, 7 professoras relataram possuir mais de uma especialização, e 2 relataram não possuir nenhuma.

De acordo com a legislação vigente, conforme o art. 12 da Resolução CNE/CEB n.4/2009, para atuar no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, independente da área de formação, e formação específica para educação especial. Conforme os resultados apresentados, apenas 6 professoras atuantes no AEE no município investigado, possuem graduação específica em Educação Especial, e as demais, são habilitadas para atuar nas SRM pois possuem especialização na área. Frente a essa realidade, Rossetto (2015) destaca que a formação do professor do AEE pode ser considerada limitada e de consistência questionável, pois foi realizada de forma aligeirada

para atender a uma demanda imediata, e não dá subsídios para o profissional cumprir com todos os objetivos atribuídos à função.

Figura 1 – Perfil das professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas municipais de Uruguaiana/RS.



Fonte: As autoras, 2018.

Em relação ao nível escolar de atuação, ressalta-se que as escolas municipais do município investigado só contemplam Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Técnico, o que justifica a falta de profissionais atuantes no Ensino Médio neste estudo. Além disso, sabe-se que a maioria dos estudantes com deficiência estão concentrados nos primeiros anos escolares, pois a maioria não chega ao Ensino Médio, devido a diversos fatores relacionados ao processo inclusivo (BORGES; CAMPOS, 2017). Um desses fatores, é a realidade de muitos professores das salas regulares, que não se sentem preparados para trabalhar com o público-alvo da Educação Especial, pela falta de formação e capacitação para atender esses estudantes (TAVARES et al., 2016).

Além disso, considerando que o AEE é realizado no turno oposto da sala regular, nas instituições de Ensino Fundamental, e os professores das classes comuns apresentam fragilidades em seu processo de formação para a inclusão, é de fundamental importância que haja articulação entre os docentes do AEE e demais professores (TAVARES et al., 2016). Todos devem fazer parte desse processo, proporcionando meios e recursos que permitam a esses estudantes, uma formação educacional de qualidade conferindo-lhe, assim, os seus direitos como cidadão e acima de tudo respeito com as diferenças impostas pela condição humana.

Por fim, de acordo com os resultados deste estudo, a maioria das professoras do AEE trabalham 20h semanais e em apenas uma escola, mas nota-se que uma quantidade expressiva de docentes possui carga horária de 40h ou mais e atua em mais de uma escola. De acordo com Rossetto (2015), às condições de trabalho do professor do AEE podem prejudicá-lo na sua atuação com alunos com necessidades educacionais especiais, pela falta de tempo para planejamento e também para a elaboração de estratégias que supram toda a demanda que as especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial exigem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial dentro da escola regular está amparada por leis, resoluções e portarias que preveem nas escolas espaços físicos adequados, materiais didáticos de qualidade e profissionais qualificados para garantir aos estudantes público-alvo da Educação Especial um atendimento adequado, respeitando as especificidades e diferenças de cada um. No entanto, percebe-se que na prática, essa realidade é diferente. Ainda, sabe-se que existem muitas lacunas na legislação vigente, que por vezes, erguem muitas barreiras para que a inclusão efetivamente ocorra.

De forma geral, pode-se dizer que ainda é preciso muitos avanços no que diz respeito a melhoria do AEE nas SRM, e a melhoria do processo de inclusão escolar como um todo. Para que a inclusão escolar efetivamente ocorra, todos os profissionais e pessoas envolvidas nesse processo, devem estar articuladas e engajadas, na busca por qualificação constante, trocas de experiências e saberes, vivências, angústias, buscando aperfeiçoamento, sabendo que muitos desafios serão encontrados, mas que também precisam ser superados.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70; 2011.
- BORGES, L.; CAMPOS, J. A. P. P. Fatores determinantes ao ingresso de alunos com deficiência no ensino médio. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 44, 1º sem, pp. 79-91, 2017.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Ministério da Educação, 1996. BRASIL. Decreto nº 6571. Brasília, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 de Setembro de 2018.
- BRASIL. Resolução no 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 31 de agosto de 2018
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. **A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional**. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs) **Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula**. São Paulo: Cortez, 2001.
- RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

ROSSETTO, E. **Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão.** Revista Educação Especial, v. 28, n. 51, p. 103-116 - jan./abr. 2015.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. **A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Out.-Dez., 2016.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Coordenadora da Educação Especial da SEMED

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti

Pesquisadores participantes: Mestranda Amanda Machado Teixeira

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Telefone do pesquisador para contato (inclusive a cobrar) e endereço de e-mail:

Jaqueline - (55) 9 9644-2567 (jaquelinecopetti@unipampa.edu.br);

Amanda - (55) 9 9908-9738 (amandateixeira.m@gmail.com);

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) de um projeto de pesquisa denominado “Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores”, que tem por objetivos principais identificar as dificuldades encontradas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública regular municipal de ensino de Uruguaiana/RS, para atender a demanda da inclusão educacional dos estudantes público alvo da Educação Especial, e a partir disso promover ações e conteúdos para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar.

Esta pesquisa se reveste de importância por seus aspectos fundamentais, pois seus resultados podem gerar informações importantes acerca do processo inclusivo realizado nas escolas municipais da rede pública regular de Uruguaiana/RS, podendo servir de alerta para as autoridades competentes no que concerne a garantir o direito dos estudantes público alvo da Educação Especial. Além disso, as ações realizadas durante o andamento do projeto podem gerar ações e conteúdos significativos para a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Sua participação é fundamental para este tipo de investigação. Para isto, será necessário realizarmos uma entrevista gravada, que terá como proposta identificar a realidade organizacional e formativa do AEE nas escolas da rede municipal de Uruguaiana/RS. As informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para elaboração deste estudo.

A entrevista será realizada no seu ambiente de trabalho, em local apropriado e reservado para evitar possíveis constrangimentos, tudo sob a responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti, coordenadora do Projeto, e da Prof.^a Amanda Machado Teixeira. Este procedimento acontecerá no segundo semestre letivo do corrente ano (2018), em dia e horário de sua disponibilidade. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável. Durante a realização da entrevista você poderá experimentar a sensação de dúvida ou incertezas com algum questionamento, que poderá ser realizado a qualquer momento. Caso você sinta algum desconforto durante a realização da entrevista, as pesquisadoras interromperão imediatamente a coleta de dados, para que sejam esclarecidas suas dúvidas e incertezas, e posteriormente prosseguir com a entrevista, caso você desejar. Apesar destes procedimentos não oferecerem riscos imediatos, você poderá

sentir a necessidade de dar outras respostas aos questionamentos, para isso, as pesquisadoras estarão à disposição através de contato via e-mail e telefone (disponibilizados no início da página).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde). Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas e apresentados em encontros científicos, entretanto eles mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes dos participantes, instituições a qual pertencem ou qualquer informação privada.

Ao final deste estudo, será realizada uma reunião com os participantes para apresentação dos dados finais, em data oportuna e a combinar. Diante do que foi exposto, solicito que você aceite participar da pesquisa "Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores", assinando este termo.

Nome completo do
participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome do pesquisador responsável: Jaqueline Copetti

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Uruguaiana, _____ de _____ de 2018.

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti - Coordenadora do Projeto - Contato: (55)99644-2567
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana - BR 472, Km 592, Prédio Administrativo - Sala 23, Caixa Postal 118, CEP 97500-970, Uruguaiana - RS. Telefones: (55) 3911- 0200 - Ramal: 2289 e (55) 3911-0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido das professoras do AEE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo do Projeto: Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores

Pesquisadora responsável: Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti

Pesquisadores participantes: Mestranda Amanda Machado Teixeira

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Telefone do pesquisador para contato (inclusive a cobrar) e endereço de e-mail:

Jaqueline - (55) 9 9644-2567 (jaquelinecopetti@unipampa.edu.br);

Amanda - (55) 9 9908-9738 (amandateixeira.m@gmail.com);

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) de um projeto de pesquisa denominado “Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores”, que tem por objetivos principais identificar as dificuldades encontradas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) da rede pública regular municipal de ensino de Uruguai/RS, para atender a demanda da inclusão educacional dos estudantes público alvo da Educação Especial, e a partir disso promover ações e conteúdos para a formação de professores na perspectiva da inclusão escolar.

Esta pesquisa se reveste de importância por seus aspectos fundamentais, pois seus resultados podem gerar informações importantes acerca do processo inclusivo realizado nas escolas municipais da rede pública regular de Uruguai/RS, podendo servir de alerta para as autoridades competentes no que concerne a garantir o direito dos estudantes público alvo da Educação Especial. Além disso, as ações realizadas durante o andamento do projeto podem gerar ações e conteúdos significativos para a formação continuada de professores na perspectiva inclusiva.

Sua participação é fundamental para este tipo de investigação. Para isto, no primeiro momento será necessário que você responda um questionário estruturado com questões abertas, que têm como tema principal: o trabalho docente na perspectiva da proposta inclusiva. No segundo momento, será realizada uma reunião para devolutiva das informações respondidas, com o propósito de discutir e refletir sobre as implicações das dificuldades identificadas. Neste momento, será gravado por meio de áudio as discussões e reflexões do grupo. As informações coletadas são sigilosas e serão utilizadas para elaboração deste estudo.

O primeiro e o segundo momento da pesquisa serão realizados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em local apropriado e reservado para evitar possíveis constrangimentos, tudo sob responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti, coordenadora do Projeto, e da Prof.^a Amanda Machado Teixeira. Estes procedimentos acontecerão no segundo semestre letivo do corrente ano (2018), em dia e horário previamente agendados com a SEMED. Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem sofrer qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável. Durante a realização da coleta de dados, você poderá experimentar a sensação de dúvida ou incertezas com algum questionamento, que poderá ser realizado a qualquer momento. Caso você sinta algum desconforto durante a realização da coleta de

dados, as pesquisadoras a interromperão imediatamente, para que sejam esclarecidas suas dúvidas e incertezas, e posteriormente prosseguir com a coleta dos dados, caso você desejar. Apesar destes procedimentos não oferecerem riscos imediatos, você poderá sentir a necessidade de dar outras respostas aos questionamentos, para isto, as pesquisadoras estarão à disposição através de contato via e-mail e telefone (disponibilizados no início da primeira página).

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelas pesquisadoras. Seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pela pesquisadora responsável. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde). Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas e apresentados em encontros científicos, entretanto eles mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar nomes dos participantes, instituições a qual pertencem ou qualquer informação privada.

Ao final deste estudo, será realizada uma reunião com os participantes para apresentação dos dados finais, em data oportuna e a combinar. Diante do que foi exposto, solicito que você aceite participar da pesquisa "Inclusão escolar na perspectiva docente: Identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a Formação de Professores", assinando este termo.

Nome completo do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome do pesquisador responsável: Jaqueline Copetti

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Uruguiana, _____ de _____ de 2018.

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Copetti - Coordenadora do Projeto - Contato: (55)99644-2567
Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguiana - BR 472, Km 592, Prédio Administrativo - Sala 23, Caixa Postal 118, CEP 97500-970, Uruguiana - RS. Telefones: (55) 3911- 0200 - Ramal: 2289 e (55) 3911-0202. E-mail: cep@unipampa.edu.br

APÊNDICE D – Entrevista semiestruturada



PPG Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde

Entrevista semiestruturada Coordenação Educação Especial – Secretaria Municipal de Educação

Realidade organizacional:

- 1- Atualmente, quantos estudantes são atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no município?
- 2- Todas as escolas municipais possuem SRM?
- 3- Quais são as escolas do município que mais possuem estudantes frequentando as SRM?
- 4- Atualmente, quantos professores realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do município?
- 5- Existe algum acompanhamento/supervisão do trabalho pedagógico realizado pelo professor do AEE ao longo do ano letivo?

Realidade formativa:

- 1- Qual a periodicidade de reuniões de formação continuada oferecida aos professores do AEE?
- 2- A presença nas reuniões de formação é obrigatória?
- 3- Quais conteúdos são ofertados nessas formações?
- 4- De que forma é realizada a escolha dos conteúdos oferecidos nas formações?

APÊNDICE E – Questionário

QUESTIONÁRIO

Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Escola(s) em que atua: _____

Trabalha com: () Educação Infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio

Carga horária: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: () Masculino () Feminino

Possui graduação em: _____ Ano de formação: _____

Possui pós-graduação em: _____ Ano de formação: _____

1- Descreva a realidade vivenciada, pontuando os aspectos positivos e negativos, na sua atuação como professora do AEE, com relação:

a) Ao trabalho pedagógico realizado na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):

b) Ao contato e a troca de informações com os familiares dos estudantes atendidos na SRM:

c) Ao contato e a troca de informações com os professores das salas regulares:

2- Você encontra dificuldade em outros aspectos relacionados ao processo de inclusão escolar realizado nas instituições em que atua? Explique.

3- Na sua percepção, quais mudanças são necessárias para chegarmos à superação das dificuldades encontradas na sua prática docente enquanto professora do AEE?

Muito obrigada pela participação!

ANEXOS

ANEXO A – Alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS – Educação Infantil/2018

Deficiências	Deficiência Intelectual		Deficiência Visual		Deficiência auditiva		Deficiência física			Transtornos			Altas Hab.	Dificuldade acentuada de aprendizagem	Total def. sem laudo	Total def. com laudo	Total geral
	S. Down	Intelec	Cego	Bx visão	Surdez	Bx aud.	P.C.	Motri.	m. inf	TE A	outros	TDHA					
Escolas																	
A	1	1					1	1		1	6				5	4	9
B		2	1							4	3				8	4	12
C											6				6		6
D								2			6				6		6
E		2						1		2	3				5	4	9
F										2						3	3
G		1								3	6	1			9	2	11
H				1		1				4	1				2	5	7
I	2	1						1		2	3				4	4	8
J										2					2	1	3
K		1		1						2	1				7	1	8
L		2									3	1			6		6
M																	
N																	
O																	
P		1						5			5				11		11
	3	11	1	2		1		12		22	42	2			71	28	99

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2018.

ANEXO B – Alunos com deficiência matriculados na rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS – Ensino Fundamental e Técnico/2018

Deficiências	Deficiência Intelectual		Deficiência Visual		Deficiência auditiva		Deficiência física			Transtornos			Altas Hab.	Dificuldade acentuada de aprendizagem	Total def. sem laudo	Total def. com laudo	Total geral
	S. Down	Intelec	Cego	Bx visão	Surdez	Bx aud.	P.C.	Motri.	m. inf	TE A	outros	TDHA					
Escolas																	
A		1					1							19	19	2	21
B	1	4		1					2	1	3			18	18	12	30
C	1	1			1				2		7			4	3	15	18
D														8	8		8
E														8	8		8
F	1	2	1	1		4	3			1	2	1		8	9	15	24
G						1								29	29	1	30
H	1	5		1		2				2		1		7	7	12	19
I				1			1			5	4	3		12	12	13	25
J		9		1			2			5	14	5				36	36
K	1	11	1	2	1	2	1			1	2			29	38	15	53
L		3				1			1	1	1	1		9	9	8	17
M	1	1		1							1			12	12	4	16
N	2	11				1	1			3	2	4	1	14	14	25	39
O											1						
	8	47	2	8	2	11	9	1	5	19	37	17	1	177	186	158	344

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2018.