


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAÍSSA BOTELHO PINTO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO**



ARARAQUARA – S.P.
2021

RAÍSSA BOTELHO PINTO

**INVESTIGAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho de Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Educação Escolar. Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro.

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedroso

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento

001.

ARARAQUARA – S.P

2021

P659i

Pinto, Raíssa Botelho

INVESTIGAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO. / Raíssa Botelho

Pinto. -- Araraquara, 2021

94 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Relma Urel Carbone Carneiro

Coorientadora: Cristina Cinto Araújo Pedroso Juliana Aparecida de Paula Perez Campos

1. Educação Inclusiva. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Público Alvo da Educação Especial. 4. Serviços de Apoio. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Raíssa Botelho Pinto

INVESTIGAÇÃO SOBRE A EVOLUÇÃO DE SERVIÇOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MUNICÍPIOS DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Relma Urel Carbone Carneiro

Co-orientadora: Profa. Dra. Cristina Cinto Araújo Pedroso

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Data da defesa: 20/05/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof^a. Dr^a. Relma Urel Carbone Carneiro

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras - Unesp – Campus de Araraquara.

Membro Titular: profa. Dra. Eliana Marques Zanata

Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências de Bauru

Membro Titular: Dra. Patricia Moralis Caramori

CAEE - Centro de Atendimento de Educação Especializada Marisa Góes Wanderley / Prefeitura Municipal de Araraquara

Local: Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

Para aquela que foi meu porto seguro e meu ponto de paz, nesta breve estação chamada Mestrado, Minha mãe Rosângela Botelho. Para aquelas que fizeram muito por mim em vida e agora me guiam lá do céu, juntamente com o meu avô, minhas avós Lurdes dos Santos Botelho, Antonia do Carmo Pinto e Ramiro Guimarães Pinto.

AGRADECIMENTOS

*Sonho que se sonha só
É só um sonho que se
sonha só
Mas sonho que se sonha
junto é realidade...
Raul Seixas*

É com a imensa alegria e emoção que por intermédio de palavras tentarei expressar a minha mais sincera gratidão para com aqueles que direta ou indiretamente me ajudaram a passar por essa breve estação chamada Mestrado e concretizar esse sonho de ser Mestre, aos quais gostaria de exprimir meus sinceros agradecimentos e reconhecimento.

À Deus, sem Ele nada seria possível.

À minha mãe Rosângela, por ser meu porto seguro, por segurar minha mão quando pensei que não daria conta, pelos incentivos diários, seu amor, apoio e sua paciência que me deram sustentação para a realização deste sonho.

Ao meu pai Renilson, que há 7 anos vem me mostrando que para o amor não existe distância.

Ao meu avô João Botelho, que sempre me pergunta como estão as coisas na Unesp e sempre me falou da importância dos estudos.

Ao meu afilhado Otton, mesmo sem saber ao abrir seu sorriso é meu ponto de paz e me dá forças para continuar.

À tia Rose, que por muitas vezes quando descia até o laboratório na farmácia para desabafar, me escutava com tanto amor.

Aos meus familiares, vocês foram importantes nesse processo.

À minha orientadora Profa. Dra. Relma, pelas incansáveis orientações.

As co-orientadoras Profa. Dra. Cristina e Profa. Dra. Juliane pelas contribuições.

As professoras da banca Profa Dra Eliana e Profa Dra Patrícia, por terem aceito o convite e trazerem contribuições riquíssimas ao trabalho.

Aos amigos(as) que sempre entenderam minha ausência e vibraram comigo a cada conquista.

“A amizade é um amor que nunca morre!” Mário Quintana.

Às amigadas que a pós me deu, Luciana, Natalia, Katia, Livia, Dayra, Débora e Karina,
aprendi muito com cada uma de vocês, obrigada por sempre me ouvirem.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa GEPEEI.

À seção de pós – graduação pelo apoio.

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil
(CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito Obrigada!

“Temos direito à igualdade, quando a diferença nos inferioriza, e direito à diferença, quando a igualdade nos descaracteriza”.

Boa Ventura De Souza Santos, 2013

RESUMO

O sistema educacional brasileiro tem buscado alternativas de mudanças para tornar-se inclusivo no que concerne a acesso, permanência e aprendizagem para os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE): alunos com deficiências; transtornos globais do desenvolvimento (TGD); e altas habilidades/superdotação, em ambientes comuns de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva de 2008, estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) organizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como um aliado para o processo de inclusão. Mediante a necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério Público de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo propôs, por intermédio do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação), parceria com três 3 universidades públicas da região, a saber, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Estadual Paulista – UNESP, no sentido de promover a discussão com 22 municípios pertencentes à jurisdição daquele Ministério Público, sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O objetivo geral deste estudo foi analisar a criação e organização dos serviços de Educação Especial nesses municípios. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa. Através dos relatos dos representantes dos municípios participantes foi possível analisar a criação dos serviços de Educação Especial e a organização atual dos mesmos. A análise dos dados permitiu evidenciar quais os serviços ofertados e conseqüentemente o caráter paradigmático desses. Os resultados permitem dizer que, encontramos grandes avanços nos ambientes escolares, digamos que na sua criação, tratava-se de caráter segregacionista e nos dias atuais, trata-se de caráter inclusivo, contendo Atendimento Educacional Especializado em escolas regulares a fim de garantir o acesso à educação para o PAEE.

Palavras Chave : Educação Inclusiva. Atendimento Educacional Especializado. Público Alvo da Educação Especial. Serviços de Apoio.

ABSTRACT

The Brazilian Educational System has been seeking alternatives for changes to become inclusive with regard to access, permanence and learning for students Target Audience of Special Education: students with disabilities; global developmental disorders; and high skills / giftedness, in common teaching environments. The National Special Needs Education Policy in the perspective of Inclusive Education 2008, establishes Specialized Educational Service organized in the Multifunctional Resource Rooms as an ally for the inclusion process. In terms the need to reorganize the school from the perspective of inclusive education, the Public Ministry of a medium-sized city in the interior of São Paulo state proposed, through the Special Education Group, a partnership with three public universities of the region, namely, University of São Paulo - USP, Federal University of São Carlos - UFSCar and State University Paulista - UNESP, in order to promote the discussion with 22 municipalities belonging to the jurisdiction of that Public Ministry, on Special Needs Education from the perspective of Inclusive Education. The general objective of this study was to analyze the creation and organization of Special Needs Education services in these municipalities. The study is characterized as a qualitative research. Through the reports of the representatives of the participating municipalities, it was possible to analyze the creation of Special Needs Education services and their current organization. The analysis of the data allowed to emphasize which services were offered and, consequently, their paradigm character. The results suggest that we have found great advances in the school environments. We could say that, in its creation, it had a segregating condition and currently it has an inclusive condition, having Specialized Educational Attendance in regular schools with the purpose to guarantee access to education for the PAEE.

KEY WORDS: Inclusive Education. Specialized Educational Service. Target Public of Special Needs Education. Support Services.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 Relação das Teses utilizadas	48
Quadro 2 Relação das Dissertações utilizadas	49
Quadro 3 Organização do curso “Formação de Gestores e Professores para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”	59
Quadro 4 Modelos de atendimento das décadas de 1980 e 1990	79
Quadro 5 Modelos de atendimento pós 2008	81
Quadro 6 Organização paradigmatal dos serviços de educação especial	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADEVIRP	Associação dos Deficientes Visuais de Ribeirão Preto
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação dos Amigos do Autista
APAE	Associação de Pais de Amigos dos Excepcionais
AH/SD	Altas habilidades/superdotação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEDAP Profissional	Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem de Apoio
CAEERP	Centro de Atividades Educacionais Especializadas
CAPES Superior	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
CRAP	Centro de Recursos e Apoio Pedagógico
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CEMEI	Centros Municipais de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno (Referido ao CNE)
DNEEB Básica	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial da Educação
EE	Educação Inclusiva
EMEE	Escola Municipal de Educação Especial
FCLAr	Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEDUC	Grupo de Atuação Especial de Educação
GEPEEI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva
HC	Hospital das Clínicas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PEE	Professora de Educação Especial
PI- SEM Multifuncionais	Programa de Implantação das Salas de Recursos
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PPP	Projeto Político Pedagógico
SE	Secretaria da Educação
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI e Inclusão	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade
SEE	Secretaria de Educação Especial
SESI	Serviço Social Da Indústria
SRMFs	Salas de Recursos Multifuncionais
TDAH	Transtorno do Déficit da Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	13
2 INTRODUÇÃO.....	23
SEÇÃO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	27
SEÇÃO 2. ESTADO DA ARTE.....	46
SEÇÃO 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	55
3.1 Contexto da Pesquisa.....	55
3.2 Método.....	58
3.3 Análise dos dados.....	58
3.4 Caracterização dos Participantes.....	59
SEÇÃO 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	60
A GUIA DE CONCLUSÃO.....	83
REFERÊNCIAS.....	85

APRESENTAÇÃO

*Cada um de nós compõe a sua história
e cada um carrega o dom de ser feliz.
(Almir Sater)*

Meu contato com a educação iniciou-se desde muito cedo, afinal sou filha de pedagoga e por esse motivo sempre tive um contato direto com a educação, lembro-me da época do mimeógrafo que a minha felicidade estava quando mamãe me deixava “rodar” as atividades.

O tempo foi passando e meu contato com a educação foi se intensificando ainda mais, estava chegando a época do vestibular e as perguntas sobre a profissão que escolheria para seguir passaram estar presentes nos almoços e jantares familiares, papai teria a certeza de que faria Administração, como ele e mamãe sempre disseram que me apoiariam no que eu escolhesse, foi então que em uma dessas conversas disse que faria Pedagogia, os dois me apoiaram e comecei a traçar métodos de estudos para ser aprovada no vestibular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp - Araraquara).

E foi no vestibular de 2012, com dezenove para vinte anos que o resultado de aprovada veio, sendo assim em 2013 ingressei no curso de Pedagogia Diurno. Sempre disse que faria carreira acadêmica, então, logo no primeiro ano a professora Dra. Márcia Argenti disponibilizou bolsas para o Núcleo de Ensino o qual permitiu-me o primeiro contato com a pesquisa e com alunos com deficiência, na época era uma aluna com Síndrome de Down que estava no primeiro ano do ensino Fundamental I. No ano de 2014 fiz Iniciação Científica com bolsa Proex. Posteriormente realizei Iniciação Científica sem remuneração com a professora Dra. Claudete de Souza.

Posto isso, vocês devem estar se perguntando como escolhi estudar no mestrado Educação Especial e Inclusiva? E respondo, como sempre digo, não fui eu quem escolheu a Educação Especial e Inclusiva e sim elas que me escolheram. No ano de 2017 recém formada iniciei como auxiliar de classe em uma escola de rede privada, o qual possibilitou o contato direto com os alunos público alvo da educação especial (PAEE), a partir desse contato pude observar que com algumas mudanças no conteúdo, os alunos conseguiam avançar no processo de ensino e aprendizagem e, minha inquietude me impulsionou a estudar mais e melhor sobre esse universo e suas possibilidades. Foi então que entrei em contato com a professora Dra.

Relma Urel Carbone Carneiro que havia sido minha professora na disciplina de Educação Especial na graduação. Para o primeiro momento gostaria apenas de participar do grupo de estudos para entender sobre adaptações curriculares e suas possibilidades, os mitos e verdades sobre a inclusão no ensino regular, foi então o primeiro contato com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI). Dessa forma, pude intensificar o auxílio no aprendizado dos alunos que acompanhava, eles passaram a se beneficiar de tais conteúdos, minha inquietude foi aumentando e resolvi participar do processo seletivo para o programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Foi uma luta contra o tempo, lembro-me que na época de escrita do projeto estava dobrando período na escola, entre um intervalo e outro, hora de almoço e finais semana dedicados a leitura, veio o tão sonhado, Aprovada. Com isso, aquela vontade de iniciar a carreira acadêmica começava a se tornar realidade.

Chego aqui com o sentimento de dever cumprido e grata por ter uma orientadora que em muito me auxiliou nesse processo.

Considero importante apresentar um breve relato das pesquisas desenvolvidas pelo nosso grupo, que direta ou indiretamente contribuíram com o presente trabalho.

Souza (2014), fez a pesquisa de iniciação científica “Quem são e onde estão: levantamento de pesquisas sobre a identificação de alunos com dotação e talento”, que teve como objetivo geral fazer uma investigação sobre a temática de identificação de alunos com dotação e talento, uma vez que esta clientela Público Alvo da Educação Especial, pouco tem se beneficiado dos serviços de apoio propostos pelo sistema educacional de ensino. Pelos dados encontrados concluiu-se o quão pequeno é o número de pesquisas e publicações relacionados à identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no nosso país. Notam-se pouquíssimas publicações de artigos nas principais revistas na área de Educação Especial e nenhum artigo em revistas de Educação, o que demonstra que a área de identificação de dotados e talentosos não é muito estudada e tão pouco predicada para estudos no Brasil.

Candido (2015), realizou a pesquisa de iniciação científica: “Formação em serviço de professores da educação infantil para a atuação em escolas inclusivas”, a uma pesquisa mais abrangente que objetivou implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede municipal de Araraquara, com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a Educação Inclusiva. Para realização desse objetivo foi desenvolvido paralelamente um estudo sobre formação de professores e um programa de formação em serviço em uma escola de educação infantil.

Os dados mostram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referenciado pela literatura porém mostraram também uma avaliação positiva referente a criação de um espaço de interlocução entre a prática pedagógica, o estudo teórico e a prática reflexiva proporcionando por essa experiência, que contribuiu com a formação em serviço das professoras participantes e modificou práticas pedagógicas no sentido de garantir um ensino de qualidade para todos.

Nascimento (2015), desenvolveu uma pesquisa em sua iniciação científica de abordagem qualitativa e como procedimento metodológico utilizou a pesquisa bibliográfica sobre a cultura e identidade surda estabelecendo sua base teórica na perspectiva histórico – cultural, intitulada “Cultura e identidade Surda: Análise dos aspectos referente à arte e tecnologia”. O objetivo geral foi o levantamento bibliográfico sobre a cultura e identidade surda, tomando como foco central a análise de linguagem como um elemento constituinte da cultura das comunidades surdas, e as tecnologias de comunicação focadas na língua de sinais e os recursos tecnológicos que podem ser utilizados para a difusão e popularização da cultura surda. Concluiu que permitir que a criança surda tenha acesso à cultura construída a partir da língua de sinais na mesma idade em que as crianças ouvintes são inseridas no aprendizado formal de língua oral, é permitir que essa criança desenvolva-se plenamente, apropriando-se da sua cultura, suas produções culturais, desenvolvendo suas capacidades como um indivíduo dotado de tantas possibilidades é permitir que ele atue na sociedade de forma ativa, no meio social, profissional e acadêmico em busca da sua emancipação.

Palma (2016), investigou em seu mestrado sobre: “Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional”. Sua pesquisa teve como objetivo analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido em escolas do campo. Os resultados das observações revelaram que apenas uma escola possui espaço adequado para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, o tipo de deficiência encontrado nas três escolas é a intelectual e a organização de uma Professora de Educação Especial para atender as três unidades é insuficiente, além disso foi identificado que estes alunos participam do AEE no mesmo turno escolar, devido às dificuldades do transporte, divergindo da proposta estabelecida na legislação. Os dados analisados a partir dos questionários dos professores apontam a mudança atitudinal dos mesmos em considerar o aluno com deficiência como público do ensino regular e também reforçam o pouco contato para orientação com a Professora Especialista. Por último, os resultados do questionário dos familiares apontam que eles não percebem a dificuldade dos filhos com deficiência.

Silva (2016), trabalhou em sua iniciação científica com a análise das concepções dos servidores técnico administrativos de uma unidade universitária sobre a inclusão de alunos com deficiência, pesquisa inserida em uma pesquisa maior denominada: “Investigação sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior - visão docente, discente e técnico-administrativa”. Os dados mostram que a maioria dos servidores participantes concordam com a inclusão de alunos com deficiência na Educação Superior, sendo isso um direito, atualmente referendado por leis e políticas públicas. No entanto, também apontam fragilidades no sentido de infra estrutura sob várias perspectivas como, física, de recursos instrumentais e humanos, de formação, entre outras.

Andrade (2017), realizou a pesquisa de iniciação científica: “Investigação sobre o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de libras incluídos em escolas comuns”, que teve como objetivo desenvolver uma pesquisa de campo para analisar o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de LIBRAS incluídos em escolas comuns a partir da visão do professor da classe comum e do professor interlocutor. Os dados mostram que as três professoras entrevistadas possuem a mesma compreensão sobre Educação Inclusiva, de modo a atribuírem o mesmo significado, concordam que a escola comum é o lugar ideal para os alunos PAEE, que a diferença é algo bom e nos traz contribuições. Entretanto, elas atribuem sentidos diferentes e pode ser entendido pela falta de formação em Educação Especial por parte da professora de História, que valoriza a Inclusão, mas não oferece os recursos necessários para emancipação da aluna surda, enquanto professora Interlocutora e Itinerante sabem que a verdadeira Inclusão necessita de adaptações e recursos, pois, como já mencionado a Educação Inclusiva vai além da garantia de matrícula, é necessária a garantia de uma educação de qualidade.

Medeiros (2017), produziu a pesquisa bibliográfica: “A aquisição da língua de sinais brasileira (Libras) por alunos surdos da educação infantil”. Em sua iniciação científica, a partir de um levantamento em teses, dissertações e livros referentes à temática da aquisição da Língua de Sinais Brasileira na Educação Infantil. Com os apontamentos da pesquisa, pode-se perceber que a educação de surdos evoluiu ao longo dos anos, perpassando desde a sua não existência ao reconhecimento de sua língua. Assim, houve diferentes propostas na educação de surdos tendo atualmente a aceitação de que a LIBRAS é fundamental para o desenvolvimento da criança surda. Entende-se que a escola é um dos principais âmbitos de constituição do indivíduo e cabe a ela fornecer um espaço para que o aluno surdo desenvolva um sentimento de valorização e pertencimento à instituição. Dessa forma, para a real construção de um espaço escolar que inclua todos os alunos, principalmente o aluno surdo,

cabe a escola a percepção de que é necessária uma mudança em sua estrutura física e organizacional. Assim, cabe a ela oferecer cursos aos seus professores e funcionários, para que estes estejam preparados para a recepção do aluno surdo. Nesse contexto, a oferta da LIBRAS deve existir desde a educação infantil, pois além de permitir a criança surda ter contato com a sua língua, cultura e ter seu desenvolvimento e aprendizagem equânime aos demais alunos, permite às crianças ouvintes, o acesso a um universo cultural novo, tendo assim, um conhecimento socialmente útil.

Cervoni (2018) produziu em seu mestrado a pesquisa: “O perfil do professor interlocutor de libras/língua portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista”, com o objetivo de realizar um estudo sobre a atuação do Professor Interlocutor de Libras/língua portuguesa no contexto escolar da educação básica, buscando investigar como se dá essa atuação, levando em conta o ambiente multicultural escolar, sem perder o foco no aluno surdo, bem como, nas duas culturas envolvidas (Cultura Ouvinte e Cultura Surda). O estudo investigou a atuação de quatro professoras que acompanhavam alunos surdos. Os resultados sugerem que a atuação desse profissional não está concentrada apenas no ato interpretativo, pois no contexto educacional faz-se necessário o atendimento das necessidades do processo pedagógico como um todo, apontam para alguns entraves referentes à formação, falta de colaboração para o planejamento das adaptações necessárias, falta de alguns recursos de apoio e de reconhecimento e valorização da profissão de professor intérprete.

Corusse (2018), desenvolveu a nível de iniciação científica a pesquisa: “Investigação sobre o uso da tecnologia como instrumento pedagógico para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual”. Essa pesquisa teve como objetivo analisar o efeito do uso da tecnologia em práticas pedagógicas para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. As informações dos dados coletados e analisados revelaram que os recursos pedagógicos utilizados por meio da informática, quando são atendidas às individualidades dos alunos, e utilizados de forma planejada, sistematizada e intencional através da mediação pedagógica, configuraram-se como instrumentos pedagógicos importantes para a aprendizagem dos indivíduos com deficiência intelectual, pois estes recursos são ferramentas que se tornam essenciais e capazes de motivá-los à aprendizagem, podendo inseri-los no universo da tecnologia e possibilitam a eles o conhecimento de forma mais ativa por meio dos jogos.

Fachinetti (2018), realizou em seu mestrado a pesquisa: “Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na Educação Superior”, cujo objetivo foi compreender por meio da visão docente e dos alunos com deficiência a inclusão educacional na Faculdade de

Ciências e letras da Universidade Estadual Paulista (FCL) Unesp – Araraquara. A entrevista com os alunos, mostrou que mesmo com as dificuldades eles estão buscando seus direitos e lugar dentro da universidade, avaliam a inclusão de forma positiva, apontaram que algumas barreiras arquitetônicas e atitudinais existem, principalmente por parte dos funcionários e da própria estrutura organizacional da universidade. Evidenciam em todos os relatos a importância dos colegas no processo de inclusão dentro de sala. O questionário com os docentes apresentou algumas ambiguidades, 69% dos docentes relataram não estarem preparados para receber esses alunos, 70% dos mesmos disseram que a FCL está preparada para a inclusão. Sendo assim pode-se observar que o preparo da universidade não deve considerar o preparo do professor, segundo esses dados, mas sabe-se que para que a inclusão de fato aconteça depende de todos os envolvidos no ambiente educacional.

Ferreira (2018), desenvolveu em seu mestrado a pesquisa: “Inclusão escolar? O aluno com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia”, que objetivou analisar o processo de inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação do 1o ao 5o ano do ensino fundamental em uma escola ribeirinha na Amazônia amapaense. A análise dos dados aponta que existem inúmeras discrepâncias entre o que estabelece a lei e a política educacional da educação especial na perspectiva inclusiva e a realidade da escola ribeirinha estudada. Se, por um lado, no contexto investigado são cumpridos alguns aspectos formais da legislação, por outro, ficam questionamentos quanto se a escola pesquisada está contribuindo efetivamente para o pleno desenvolvimento do aluno com AH/S e atuando como suporte ao ensino inclusivo. Os resultados referentes à análise da realidade investigada mostram que as discrepâncias são impeditivas para que a escola em questão cumpra formalmente os requisitos legais estabelecidos para a construção de uma educação inclusiva, então o autor elenca alguns elementos tais como a inexistência do papel/função da sala de AEE, não ocorrendo verdadeiramente o trabalho de atendimento educacional especializado que não é desenvolvido em virtude de diversos fatores como a falta de estrutura física, administrativa, recursos humanos e pedagógicos que a secretaria de educação não viabiliza para a escola em questão. Cabe mencionar, também, o fato de não existir o professor especializado, que tenha formação apropriada para realização do AEE. Os dados mostram que a sala improvisada do AEE se apresenta fora de condições para a realização do trabalho pedagógico com alunos com AH/S. Dessa forma, a partir dos resultados obtidos na entrevista e das observações da pesquisa pode-se dizer que existe a necessidade urgente de refletir sobre os fundamentos teóricos e práticos adotados em sala de aula multisseriada de escola do campo como é o caso da sala em questão. O autor conclui dizendo que temos um grande desafio pela frente na educação ribeirinha, o

compromisso de construir uma escola digna e humanamente inclusiva para todos os alunos de sala de aula comum, sala de aula multisseriada, como ponto de partida para trilharmos novos rumos educacionais voltados ao enriquecimento do processo ensino aprendizagem, em que todos os alunos tenham uma chance de mostrar seus potenciais e não deixem seus talentos serem perdidos ou escondidos, que tenham oportunidade de sonhar.

Souza (2018), desenvolveu a pesquisa de mestrado: “Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a Educação Superior: análise das condições familiares e escolares”, com o objetivo de compreender as particularidades da trajetória acadêmica de pessoas com deficiência que frequentam a Educação Superior. A partir das análises dos entrevistados e seus familiares é perceptível a importância que é ter uma base familiar onde entende-se que é necessário e direito dos seus filhos irem para uma escola comum. Os dados dos relatos também mostraram a força de vontade dos entrevistados, que mesmo com a falta de suporte acadêmico ou materiais adaptados, eles continuaram com seus estudos. Todos os entrevistados tinham metas e objetivos, onde cada um realizou de sua própria forma. No presente estudo foi relatado que, por diversas vezes a mãe que realizava as adaptações necessárias nas atividades, lembrando que na época que os entrevistados estavam na educação básica os alunos público alvo da educação especial, tinham o direito ao acesso em escolas comuns, mas não existiam mecanismos de permanência e de oferecer possibilidades de aprendizagem. Para que uma educação inclusiva realmente aconteça, é necessário que mudanças no sistema educacional ocorram, formação de professores para que os mesmos se sintam preparados para passar conhecimento para todos os seus alunos sejam eles público-alvo da educação especial ou não.

Candido (2018), realizou seu mestrado com a pesquisa: “A atuação docente junto a estudantes com deficiência na Educação Superior”, que objetivou verificar como docentes universitários concebem sua atuação com estudantes com deficiência. Com a análise dos dados foi possível observar a percepção negativa dos docentes quando se referem à aprendizagem e desempenho dos estudantes com deficiência que cursam suas disciplinas, respeitam o movimento de inclusão, mas não acreditam no mesmo e se sentem preocupados inclusive com a futura atuação profissional desses estudantes. Sabem que ao final do curso eles serão habilitados como profissionais, conseguirão aprovação pelos mecanismos de avaliação ou critérios de recuperação fornecidos pela instituição, ainda que com competências mínimas, mas que permitem o certificado, os habilitando para o mercado de trabalho. Nem sempre o curso é escolhido pelo estudante, como foi citado pelos docentes o estudante com deficiência intelectual, a escolha foi realizada pela mãe. O mercado de trabalho é repleto de

cargos, onde deixar com que o estudante com deficiência escolha sua profissão, não é menosprezar suas capacidades e sim lhe dar condições para sua atuação conforme suas possibilidades e desejos. Com o objetivo de qualificar esses estudantes e os demais os docentes apontam que contam com o auxílio do núcleo de acessibilidade existente na instituição, descrito como um local de apoio pedagógico que atende também os estudantes com deficiência e a comunidade em geral, sendo composto por profissionais capacitados, mas que segundo os dados nem sempre atuam nos momentos necessários. Talvez esse seja alguns dos motivos de preocupação dos docentes com suas práticas pedagógicas e adaptações, que apresentam muitas imprecisões, como no critério de avaliação, conforme as necessidades dos alunos, os docentes relatam que não confiam nos mecanismos de avaliação para os estudantes que são feitas pelo ambiente virtual a distância, como para todos os alunos da instituição. Os docentes se sentiam inseguros com a qualificação desses alunos, mas essa insegurança precisa ser vencida pela convivência, tanto no processo educacional como no profissional, mas para que essa convivência aconteça eles precisam estar inseridos.

Oliveira (2019), desenvolveu a pesquisa a nível de iniciação científica, intitulada: “Investigação sobre a inclusão escolar de aluno com autismo”, com o objetivo de analisar o ambiente escolar em que um aluno com transtorno do espectro do autismo - TEA estava inserido e como a escola promovia (ou não) sua inclusão. Os dados desta pesquisa, embora pontuais, mostram uma realidade bastante comum nas escolas brasileiras, despreparo, preconceito e negação de direitos. Novos estudos devem ser realizados com o propósito de ampliar as reflexões sobre o tema e suscitar políticas públicas que contribuam para modificação desta realidade.

A dissertação de mestrado de Santos (2020) “A perspectiva do professor da educação especial no contexto da escola comum”, apresenta que no Brasil, a partir da década de 1970, o tema da Educação Especial ganhou nova dimensão no campo educacional. No decorrer desse período, a educação especial passou por algumas reformulações conceituais e de atendimento, baseadas principalmente nos princípios de normalização e integração escolar. Em virtude desse modelo ter sido criticado, exatamente porque a culpa da não adaptação recaía sobre o sujeito, surgiu então, no bojo das políticas sociais inclusivas, a mais recente e muito significativa reformulação em termos conceituais e mesmo quanto ao modelo de atendimento, chegando à escola como inclusão educacional, propondo-se a abranger as minorias excluídas do sistema educacional, entre elas os alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE). A universalização do acesso à escola regular é preeminente em uma sociedade inclusiva. Contudo, alguns estudos vêm apontando as dificuldades apresentadas pelo sistema comum de

ensino, tanto no que se refere à organização e infraestrutura dos espaços escolares, quanto à formação de professores. A inclusão educacional para ser de qualidade pressupõe muitas alterações no espaço escolar. Nesse novo modelo educacional a Educação Especial deixa de ser substitutiva e passa a ser complementar a educação comum, o que implica em um trabalho de parceria e colaboração. O ensino colaborativo faz parte da proposta educacional de alguns países, e tem favorecido a inclusão dos alunos PAEE. Nessa direção, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar o trabalho desenvolvido pelo professor especializado neste contexto de transição do papel da Educação Especial de um modelo substitutivo para um modelo complementar. Para tanto, utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa do tipo descritiva e como técnica de coleta de dados foram feitos encontros em grupo focal com sete professoras especializadas de um município do Estado de São Paulo. Com esse estudo foi possível dar voz a essas professoras especializadas em educação especial. Para análise e interpretação dos dados coletados, utilizamos a Análise de Conteúdo, de Bardin. Após a transcrição literal das falas das participantes, foram construídas categorias de análise que permitiram discutir os dados. Os resultados apontam a necessidade de uma reestruturação na organização escolar, desde o espaço físico e arquitetônico, até as mudanças atitudinais e de trabalho dos professores. Evidencia-se a necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo junto à gestão pedagógica e toda equipe escolar e constata-se a urgência da definição do papel do professor da educação especial e também a colaboração entre o professor regente e o especializado. Conclui-se que apesar da legislação vigente, as práticas cotidianas ainda estão distantes de um sistema inclusivo, que favoreça o ensino para todos, e que os professores especialistas e o das salas comuns ainda encontram muitas barreiras para articularem o trabalho de coensino, o que favoreceria a formação de uma escola colaborativa e inclusiva. Esperamos que seja apenas o início do diálogo, pois muito ainda necessita ser pesquisado, muitas pessoas precisam ser ouvidas e práticas serem alteradas, para que se efetive a tão almejada inclusão.

Salto (2020) desenvolveu em sua dissertação de mestrado a pesquisa “Formação continuada de professores de ciências e biologia para a educação inclusiva” que teve como objetivo geral investigar se os docentes de Ciências e Biologia promovem a educação inclusiva e quais são os fatores que os auxiliam ou que os impedem de atuarem frente a essa realidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de forma que a técnica de coleta de dados foi uma entrevista, semiestruturada, com nove docentes de Ciências e Biologia, de quatro cidades diferentes, situadas no interior do Estado de São Paulo. Os dados obtidos durante a entrevista foram gravados, com o auxílio de um aparelho gravador e as respostas

foram, posteriormente, transcritas. A análise dessas informações foi realizada seguindo os princípios de análise de conteúdo, formando três categorias distintas: a primeira, específica para a importância da gestão escolar; a segunda, relacionada à formação docente e a terceira, sobre a educação inclusiva. Os dados mostram que os professores reconhecem a importância do aprimoramento da sua prática pedagógica através dos processos formativos, entretanto, reiteram que, para que isso ocorra, é necessário tanto o engajamento da gestão escolar, como a possibilidade da oferta de cursos de formação continuada, nas redes públicas e privadas, que considerem as reais necessidades dos professores e, ainda, a realidade mais urgente que vivenciam nas salas de aulas, especialmente em relação à inclusão escolar e ao ensino de Ciências e Biologia.

A pesquisa ora apresentada se insere neste movimento de busca por analisar a realidade educacional brasileira atual, objetivando, através de reflexões, contribuir para melhoria da educação oferecida aos alunos PAEE.

INTRODUÇÃO

A trajetória histórica de pessoas com deficiência é marcada por diferentes paradigmas, tendo início pela exclusão total desses indivíduos que eram impedidos de exercer seu papel na sociedade. Aproximadamente no século XVI, as pessoas com deficiências começaram a viver o processo de segregação, em que os indivíduos passaram a ser institucionalizados em asilos e manicômios, com a justificativa de que seriam melhores cuidados, nota-se que eram considerados incapazes de viver em sociedade.

Posteriormente, já por volta da metade do século XX, pensando em possibilitar a garantia de escolarização a esse público criou-se escolas e classes especiais, configurando-se em um sistema paralelo, caracterizando esse período como integração. Nesse contexto de integração escolar foi estabelecido a ideia errônea de integrar as crianças em classes comuns do ensino regular, após passarem por um período de normalização, sem realizar alterações curriculares ou físicas na escola. Acreditava-se que era de responsabilidade das crianças adequar-se aos padrões estabelecidos pelas escolas.

A integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse segmento populacional, mas também pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades. (BRASIL, 1998, p.55)

Conforme Mendes (2006), o conceito inicial de integração escolar foi distorcido, estabelecendo a ideia de que as pessoas com deficiências, deveriam se tornar o mais normal possível, para conseguirem a inserção na sociedade. A prática desse modelo consistiu em uma escolarização paralela que focava no indivíduo e suas deficiências e, assim, preconizava que o papel da escola era habilitar ou reabilitar para que os mesmos pudessem alcançar o nível homogêneo esperado.

Desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar-se a colocação de todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular (MENDES, 2006).

De acordo com com Silva e Facion,

Normalizar uma pessoa não significa torná-la normal. Significa dar a ela o direito de ser diferente e ter suas necessidades reconhecidas e atendidas pela sociedade. Na área da educação, normalizar é oferecer ao aluno com necessidades especiais recursos profissionais e institucionais adequados para que ele desenvolva seu potencial como estudante, pessoa e cidadão. (SILVA; FACION, 2008, p. 193).

O modelo de integração, após um período de normalização começou a ser questionado, de forma mais efetiva, a partir da década de 1990, por aspectos variados como impossibilidade de normalizar; o desvio da função da escola que deixava de trabalhar com o currículo para desenvolver práticas terapêuticas e, entre outros, um movimento social em defesa dos direitos humanos e a necessidade de aceitação e valorização das pessoas independente de suas características sociais, econômicas, religiosas, físicas, enfim, sem distinção de qualquer natureza.

Esse movimento propiciou as discussões que levaram ao surgimento de um novo paradigma de educação, que pressupõe oferecer para todos os indivíduos condições plenas de desenvolvimento em ambientes comuns, considerando a diversidade que compõe os seres humanos e, reconhecendo as barreiras impostas socialmente como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento de cada um. No âmbito educacional esse novo paradigma é chamado de inclusão escolar, e tem como premissa básica a ideia de que todos têm que ser incluídos no mesmo sistema educacional e, que esse sistema tem que garantir as respostas adequadas para todos os alunos independente de suas condições. Nos dizeres de Cunha,

A política de integração havia resultado em uma estrutura educacional fragmentada, nem sempre acessível a todos. Em contrapartida, iniciava-se movimentos no mundo com ênfase na consciência e no respeito à diversidade, produzindo mudanças no papel da escola que passou a responder melhor às necessidades dos estudantes. Começava a surgir o conceito de inclusão. (CUNHA, 2013, p.35)

O paradigma de **inclusão** pressupõe uma reestruturação no sistema educacional de forma a garantir acesso, permanência e condições de aprendizagem a todos os alunos, isso significa dizer que o atendimento deve incluir pessoas com todas as características e necessidades. Esse paradigma nasce pautado na garantia do direito à educação como elemento fundamental, uma vez que historicamente o direito a uma educação plena, justa e equânime havia sido negado às pessoas com deficiência.

No Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) temos efetivado a garantia do direito à educação para todos, além da previsão da necessidade de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência. A Lei de

Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) reserva um capítulo inteiro para tratar das questões da Educação Especial, prevendo a necessidade de alterações significativas para que a escola atenda realmente a todos. Muitos outros documentos nacionais e internacionais referendam o paradigma da inclusão e serão abordados posteriormente.

De acordo com a Declaração de Salamanca,

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994, p.5)

A Declaração de Salamanca (1994), tem como norteador o princípio da Educação Inclusiva que é a transformação do modelo escolar, em que a escola assume o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos a partir de sua reorganização estrutural, pedagógica e de recursos humanos.

Sendo assim espera-se da Escola Inclusiva que ela tenha aptidão para desenvolver processos e estratégias de ensino capazes de promover a todos os alunos condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque de forma equânime em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida.

A inclusão escolar engloba não só a presença da pessoa com deficiência nas instituições de ensino, mas sim, a participação de todos, independente de qualquer diferença, de forma a promover avanços em seu desenvolvimento. Rodrigues (2006, p. 303), afirma que a educação inclusiva “pressupõe uma participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo”.

Considerando a escolarização de todos os estudantes em ambientes comuns de ensino, a discussão dessas temáticas tem se ampliado nas últimas décadas em virtude das mudanças políticas e paradigmáticas que requerem. A efetivação dessas mudanças, porém, é algo complexo, considerando a estrutura organizacional da educação no Brasil e, especificamente, das escolas públicas de educação básica. Mediante a necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério Público de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo propôs, por intermédio do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação), parceria com três 3 universidades públicas da região, a saber, Universidade de São Paulo – USP,

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Estadual Paulista – UNESP, no sentido de promover a discussão com 22 municípios pertencentes à jurisdição daquele Ministério Público, sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Essa parceria resultou no desenvolvimento de uma pesquisa abrangente sobre a Educação Especial e a perspectiva inclusiva nesses municípios. Essa pesquisa é parte da pesquisa maior desenvolvida e buscou responder às seguintes questões: como surgiram os serviços de atendimento aos alunos público alvo da educação especial - PAEE em cada município, como eles se desenvolveram ao longo do tempo, como estão organizados atualmente e, refletem os paradigmas descritos na história da Educação Especial?

O objetivo desta pesquisa foi investigar a evolução dos serviços de educação especial nas cidades participantes e, se estão indo ao encontro com o que diz a legislação.

Entendemos que as respostas a estas questões são fundamentais no sentido de análise das políticas públicas estabelecidas no Brasil para o atendimento do PAEE e, conseqüentemente, a efetivação do direito à educação para todos.

Este estudo, está organizado a partir de uma fundamentação teórica, seguida de uma breve análise do Estado da Arte, na sequência apresentamos os caminhos metodológicos fazendo uma descrição do contexto em que a pesquisa está inserida, apresentando o método, a forma de análise dos dados, os participantes e por fim os resultados.

SEÇÃO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tu vens, tu vens
Eu já escuto os teus sinais...
Alceu Valença – Anunciação

Nesta seção vamos discorrer sobre os processos de inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que segundo a legislação brasileira são as pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Alguns caminhos serão percorridos para o entendimento da importância da educação inclusiva no Brasil, como mostramos na parte introdutória do trabalho, o PAEE perpassou pelos paradigmas de exclusão, segregação, integração até chegar no que hoje chamamos de inclusão.

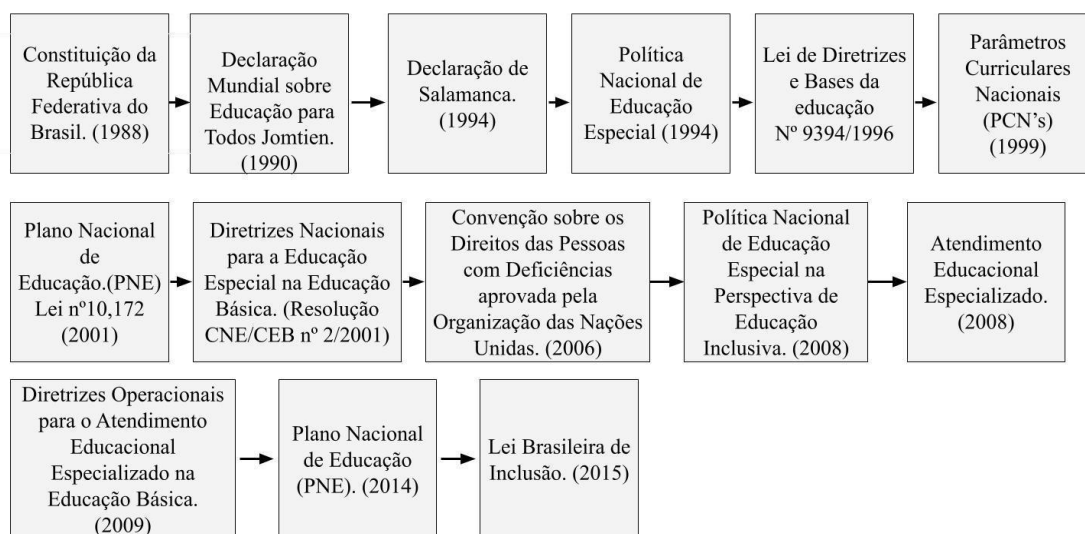
Partindo do pressuposto que a escola é um importante instrumento para construção do conhecimento e, encontra-se no período de transformação para tornar-se inclusiva, faz-se necessário considerar seus aspectos de heterogeneidade e multiculturalidade.

A conjuntura educacional brasileira encontra-se no período de rupturas dos padrões educacionais, oportunizando há um pouco mais de duas décadas discussões mais efetivas acerca da Educação Inclusiva, que presume reflexões e ações com o intuito de garantir a todos o acesso à educação, condições plenas para o desenvolvimento de grupos historicamente considerados minoritários como o PAEE. Educação Inclusiva, conjectura com a reorganização no sistema educacional brasileiro de modo que toda a população em idade escolar possa usufruir do acesso, permanência e dispor de condições de aprendizagens.

O fato é, o PAEE chegou nas escolas regulares e como diz Alceu Valença “eu já escuto teus sinais,” fizemos essa analogia com a música por que, os sinais de que as pessoas com deficiências estão nos espaços escolares ocasionou polêmicas, estridência, e polarização no cenário educativo brasileiro. A presença deste público mostra que se faz necessário mudanças da sociedade, com a finalidade de viabilizar para as pessoas com deficiência uma sociedade sem barreiras físicas, atitudinais, e procedimentais.

Portanto, para cessar com as desigualdades, se faz necessário ações com o propósito de nortear a composição da escola inclusiva, através de melhorias no que se refere a qualidade de ensino, formação de professores, reconhecimento de limitações e diferenças existentes nos espaços escolares, compromisso com a prática pedagógica competente, compromissada, bem como, serviços de apoio à inclusão.

Consideramos pertinente apresentar através do fluxograma abaixo, algumas iniciativas políticas referentes à educação inclusiva, que foram realizadas no Brasil e no mundo.



A Constituição da República Federativa do Brasil outorgada em outubro de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece a educação como direito de todos e dever do estado e da família visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O art. 206 inciso I da constituição estabelece a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o art. 208 da constituição estabelece que o dever do estado com a educação será efetivado mediante:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Ainda sobre a Constituição no que tange ao inciso III do artigo 208 ao afirmar que o AEE deve ser realizado preferencialmente na rede regular de ensino, oportuniza inúmeras interpretações das ações no campo da educação especial (Nozu, 2013). Embora o “preferencialmente” possa dar margem a uma discussão sobre o *locus* do atendimento

educacional especializado, a Constituição garante o princípio do atendimento educacional especializado, que significa na prática o reconhecimento das especificidades que o PAEE pode ter e, a necessidade da escola oferecer condições equânimes de desenvolvimento para todos, considerando as especificidades de cada um.

Para a educação inclusiva, a década de 1990, trouxe grandes avanços mediante os documentos que foram estabelecidos e influenciaram diretamente as políticas públicas para a Educação Inclusiva, são eles: Declaração Mundial de Educação para Todos Jomtien (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Política Nacional de Educação Especial (1994), que provocaram mudanças políticas nos cenários educacionais, auxiliando nos processos de inclusão escolar.

A Declaração Mundial de Educação para Todos Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien na Tailândia, apontou evidências altíssimas de crianças e adolescentes que estavam sem acesso a escolarização básica, considerou a necessidade das escolas serem remodeladas para assegurar o acesso ao processo de ensino e aprendizagem de todos e, para além dos mecanismos essenciais para a aprendizagem, também acreditou-se necessário ensinamentos sobre valores e atitudes para o desenvolvimento de suas potencialidades.

A Declaração de Salamanca destaca que para a educação inclusiva ser de qualidade se faz necessária a eficiência e competência dos gestores educacionais, bem como, defende a disponibilidade de recursos e o oferecimento de boa estrutura escolar pelas políticas públicas.

É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel – chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (UNESCO, 1994, p. 41).

A Política Nacional de Educação Especial promulgada em 1994, intencionava orientar os processos de integração aos que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (1994, PNE). No entanto, as escolas estavam no período de homogeneização, em sua maioria não entendiam que reformulação das práticas educacionais eram necessárias

para valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum (MAZZOTA, 2005).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.384/1996, se inicia uma mudança sobre o conceito de educação especial na perspectiva da escola inclusiva ao PAEE, na época denominados alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com os artigos 58-59:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 58.1. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, p. 27833).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram elaborados no ano de 1999 com a finalidade de auxiliar os professores com as adaptações curriculares para as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), hoje definidas como PAEE a fim de minimizar as barreiras encontradas em salas de aulas comuns, com a proposta de “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.”

Para Heredeiro, “[...] toda e qualquer ação pedagógica que tenha a intenção de flexibilizar o currículo para oferecer respostas educativas às necessidades especiais dos alunos no contexto escolar” devem ser consideradas (HEREDEIRO, 2010, p.199).

As dificuldades de aprendizagem na escola apresentam-se como um contínuo, compreendendo desde situações mais simples e/ou transitórias – que podem ser resolvidas espontaneamente no curso do trabalho pedagógico – até situações mais complexas e/ou permanentes – que requerem o uso de recursos ou técnicas especiais para que seja viabilizado o acesso ao currículo por parte do educando. Atender a esse contínuo de dificuldades requer respostas educativas adequadas, que abrangem graduais e progressivas adaptações de acesso ao currículo, bem como adaptações de seus elementos (BRASIL, 2001, p. 58)

No entanto, as questões que envolvem as adaptações curriculares significativas contam com as decisões e ações de natureza política, administrativa, financeira, burocrática; para que a mesma seja de qualidade e tenha significado, precisa passar por uma avaliação que

contenha os fundamentos das reais dificuldades dos alunos com deficiência para que assim possa contribuir em seu processo de ensino/aprendizagem.

Nos anos 2000, outras legislações foram outorgadas, com objetivo fortalecer as ações voltadas para a educação inclusiva. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tem seus objetivos voltados para tentar reduzir as desigualdades focando no acesso e permanência, aponta em suas diretrizes metas para romper com as desigualdades sociais e regionais e também foca no atendimento às necessidades educacionais dos alunos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) promulgada no ano de 2001, estabelece em seu artigo 1º como deve ser o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 01).

Ainda sobre as Diretrizes o artigo 3º define o que é educação especial,

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se 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, p. 01).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001) abordam, entre outros aspectos, a formação de professores e a sua capacitação profissional para o trabalho com os alunos com deficiência, que estão no ensino regular ou na educação especial. As capacidades exigidas para professores estão no Art. 18 e dizem:

- I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
- II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
- III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
- IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

A questão da formação aparece nesta mesma resolução e explicita os conhecimentos que o professor especializado deve apresentar:

§ 3º Os professores especializados em Educação Especial deverão comprovar: I – formação em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. (Conselho Nacional de Educação, 2001, p.05).

A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiências aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU, 2006) é um fato de extrema importância para o PAEE. O Brasil regulamentou esse documento na forma de lei no ano de 2007 determinando que a estruturação do sistema de educação seja inclusivo para todos os níveis de ensino, garantindo que essas crianças não sejam excluídas do ensino fundamental de qualidade e gratuito.

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEE-EI/BRASIL, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (MEC, 2008).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (2009), traz que:

Art. 1º - Para a implementação do Decreto nº6571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (CNE/CEB, 2009, p.01).

O presente parecer concerne em dizer que, o atendimento educacional especializado deixa de ser proposto de forma substitutiva, conforme diz as diretrizes e deve ser incorporado na proposta pedagógica da escola. (BRASIL, 2009, art.1§ 2º)

Em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado para o período de 2014 a 2024, várias metas para a educação especial estão propostas neste documento, sendo a meta quatro específica sobre a educação inclusiva.

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL,2014b, p.55).

Por fim, em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que tem o propósito de enfatizar que os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, incluindo aspectos como o direito à vida, à habilitação, à reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à cultura, ao transporte e à acessibilidade, entre tantos outros (BRASIL, 2015).

Se faz necessário dizer que as legislações apresentadas e destacadas no estudo são de suma importância, embora algumas como a LDB por exemplo, ainda mantenham possibilidades de atendimentos segregados, pois norteiam ações para a reorganização da Educação Brasileira no sentido da inclusão educacional.

No entanto, em setembro de 2020, foi promulgado o decreto 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2020), que em virtude de forte pressão da sociedade civil organizada foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Tal movimentação se fez necessária uma vez que o referido decreto previa de forma clara o retorno do modelo de atendimento segregado, através de escolas e classes especiais. Embora com uma roupagem de defesa da inclusão, sendo o termo inclusive parte do título da política, na prática, seu conteúdo abria possibilidades efetivas de um retrocesso em relação às conquistas de garantia de direitos por parte do PAEE, de serem escolarizados em espaços comuns, tendo o reconhecimento e valorização das diferenças como algo inerente à condição humana. O surgimento da tentativa de implementação de uma política de tal envergadura, sugere e necessidade de reflexão crítica no sentido de que escola estamos construindo, e se realmente alcançaremos a mudança de um paradigma excludente para um paradigma inclusivo.

A seguir faremos um destaque para os aspectos mencionados na política de 2008, ainda em vigor, sobre formação de professores e o atendimento educacional especializado, temas fundamentais desta pesquisa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta parte do estudo, desenvolvemos uma reflexão acerca dos processos formativos para docentes, no qual abordamos os temas formação de professores e formação para o professor de educação inclusiva, que subsidiarão os resultados obtidos no estudo.

Os estudos sobre formação de professores especificamente para a educação básica no Brasil estão em destaque nos artigos científicos, teses e dissertações, e Gatti (2010) e Gatti et al., (2010), constataram que mudanças efetivas não aconteceram com o passar dos anos. Os autores destacam em seu texto que a formação de professores para educação básica, sobretudo no Brasil, apontam desarranjos ao alinharem a teoria e a prática, que são exigidos nos currículos.

Os autores fazem uma crítica aos cursos formativos de docentes, licenciaturas, sobretudo os que formam para trabalhar na educação básica. A problemática dos cursos de graduação para as licenciaturas que, em sua maioria contam com os currículos fragmentados, existe um grande descompasso entre a teoria e a prática, conteúdos abordados brevemente, gerando lacunas na formação do estudante que logo será professor. A presente realidade está atrelada às políticas educacionais, financiamento para a educação, bem como, aspectos da cultura, às formas estruturais e de gestão das escolas.

Posto isso, observa-se que alguns dos desafios nos cursos de formação docente estão presentes na formação inicial desse futuro professor principalmente quando se trata da Educação Inclusiva. Os cursos de formação continuada estão previstos na LDBEN (BRASIL, 1996) com a finalidade de valorização profissional, e é ofertado sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino. Omote (2018, p. 26), tem a visão que os conhecimentos que a escola instrui, faz dela a instituição social mais qualificada para construção da mentalidade para as novas gerações de cidadãos. “Assim é que a capacitação de professores tem merecido especial atenção no contexto de construção da Educação Inclusiva”.

As mudanças necessárias para que a escola corresponda ao paradigma da inclusão, oferecendo condições plenas de desenvolvimento e aprendizagem a todos os alunos, considerando as especificidades de cada um e, garantindo equidade em todos os processos educacionais, passa necessariamente pela formação dos profissionais envolvidos na escola,

com destaque aqui ao professor que é o responsável direto pelo trabalho pedagógico na sala de aula. Embora seja verdade que o processo educacional é muito mais abrangente, o desenvolvimento do currículo escolar formal é imprescindível para oportunizar as mesmas condições a todos os alunos. Assim, a questão da formação é urgente. De acordo com Nóvoa, “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA,1995, p. 9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, outorgada em 1996 em seu artigo 62º enfatiza a formação necessária para a atuação docente.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p.23)

Sabe-se que antes da LDB ser sancionada os docentes que atuavam na educação básica (educação infantil e ensino fundamental I), eram habilitados com a formação em nível médio, o magistério. A LDB nos artigos 61 a 67 destaca que a formação do professor terá que abranger diferentes modalidades da educação básica:

- I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
 - II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.
- (BRASIL, 1996, p. 27).

Nessa perspectiva Gatti (2010), advoga que uma revolução nos cursos formativos e currículos de formação são necessários, e argumenta que a fragmentação formativa é clara. Segundo a autora é preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo.

Seguindo o caminho da formação de professores para uma educação inclusiva, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aponta a necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão.

Sabe-se que as discussões sobre a educação inclusiva são consideradas novas para os cenários escolares, sendo somente após a Declaração de Salamanca que o Brasil passou a falar de forma mais efetiva sobre inclusão escolar, e tudo o que essa política significa, o que nos faz entender que ainda temos muito a caminhar para que se ocorram grandes mudanças conceituais e formativas (CARNEIRO, 2016).

A partir dessas discussões sobre a educação inclusiva, acredita-se que a mesma auxilia o movimento de transição da sociedade para a compreensão das diversidades que são existentes na sociedade e em ambientes escolares, para tanto se faz necessário a reflexão de como se dá a formação de professores presentes nesses espaços.

A formação de professores no Brasil percorreu caminhos em diferentes contextos, buscando traços da história desta formação em cenário nacional, os estudos que tratam das políticas educacionais, esclarecem alguns dos impasses encontrados nos cursos de formação de professores para a educação básica. Nas discussões acerca da questão dos processos educacionais, principalmente os intencionais e estruturados, de práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares, autores como Tardif e Lessard (2005) Gatti (2010), concordam com Pimenta (1999) que aponta:

[...] do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicomecânicas. (PIMENTA, 1999, p.17-18)

Entendemos que os autores citados remetem a necessidade de uma formação que prepare o docente para a atividade intelectual, que propicie a compreensão da docência como atividade complexa e não como mera atividade burocrática ou técnica.

Pensando na formação de professores para atuarem em uma escola dentro de um paradigma inclusivo, temos que considerar os propósitos desta escola. De acordo com Palma e Carneiro,

O propósito da escola inclusiva é que ela tenha competência para desenvolver processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos alunos com deficiência condições de desenvolvimento acadêmico dentro de suas possibilidades, que os coloque, de forma equânime, em condições de acessarem oportunidades no mercado de trabalho e na vida. Para alcançar esse propósito, o sistema educacional precisa promover mudanças em termos de acesso ao currículo, de estratégias de ensino elaboradas em conjunto com professores especialistas em Educação Especial, de adequações físicas e organizacionais de acordo com a necessidade do aluno com deficiência. Enfim, a escola precisa conceber a inclusão no seu Projeto Político Pedagógico e colocar em funcionamento as medidas necessárias para promover a igualdade de condições e não apenas garantir a

matrícula, pois esse ato não é suficiente para termos uma Educação Inclusiva (PALMA; CARNEIRO, 2018, p. 162).

Neste sentido se faz necessário apresentar alguns aspectos sobre a formação de professores por meio de um currículo crítico e reflexivo, ao saber que a teoria deve estabelecer uma relação indissociável da prática para renovação da educação tornando-a inclusiva.

Sacristán (2000), ressalta que a teoria é produzida pelos teóricos no exercício do seu trabalho, e a prática é conteúdo de ofício dos práticos em seu contexto de trabalho.

Tendo como base esses conceitos e sem perder o foco sobre a educação inclusiva que se pretende alcançar, conclui-se que o professor tem o compromisso de dialogar com os estudos realizados nos contextos de formação para a fundamentação de suas práticas nos cotidianos escolares. Sendo assim todo o conhecimento adquirido através dos fundamentos teóricos faz com que o professor realize suas práticas pedagógicas de maneira crítica e consciente.

O estabelecimento dessas relações entre prática docente, contexto de trabalho [...] exige do professor o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, que lhe possibilite estabelecer mediações para a compreensão de sua própria situação enquanto profissional do ensino. Essa capacidade de reflexão crítica requer o envolvimento não só do professor isoladamente, mas de grupos de professores que, conjuntamente, possam dar conta de buscar saídas para os problemas, conflitos e dificuldades postos pela prática. Por outro lado, o papel da pesquisa e dos cursos de formação é auxiliar os professores no desenvolvimento dessa reflexão crítica [...] (GUARNIERI, 2005, p.10).

Esta citação de Guarnieri (2005), elucida o período da formação inicial como a construção de reflexões críticas sobre a prática docente e momento de construção de conhecimentos. Também sinaliza como a integração teoria e prática propicia aos futuros professores conhecer os vários aspectos que constituem a prática pedagógica. Estes saberes advindos da relação teoria e prática, segundo a autora, serão traduzidos em aprendizagens de ações mais reflexivas e coletivas sobre os problemas inerentes ao trabalho pedagógico.

Podemos conseguir o acesso das crianças PAEE, garantir vagas nas classes regulares de ensino, contudo, garantir pedagogicamente que sejam inseridas nesse contexto e prover também sua permanência e desenvolvimento, é problema prático que requer união entre teoria e prática, na busca por um processo de ensino aprendizagem equânime.

Em relação ao desencontro entre os conceitos teoria e prática, na visão de Sacristán (1999), isso acontece porque as instituições de maneira errônea dividem os teóricos dos

práticos, ou seja, aqueles que se intitulam práticos percebem a teoria como algo irrealizável, enquanto os teóricos desprestigiam os saberes provenientes das experiências e suas práticas.

A articulação entre os conceitos, tende a contemplar a construção de práticas significativas e pode responder às dificuldades dos professores. Priorizar um elemento em detrimento do outro e desprezar o conhecimento interdisciplinar, colabora com a segregação e evidencia a inadequação do sistema educativo. Se faz necessário a compreensão de que a teoria subsidia a prática. A união desses dois elementos é a possibilidade de práticas emancipadoras, classifica-se ambos como elementos indissociáveis, gerando novas indagações, conhecimentos e teorias de ensino.

Para Tardif (2000), os professores ao passarem pela fase de formação caracterizada como inicial, exercitam a prática profissional docente. As situações de estágios durante o período de formação inicial, propiciam a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos, interligando a teoria à prática.

Constata-se que o movimento de pesquisa deve fazer parte da rotina do professor, problematizar suas práticas o leva a reflexões de como superar obstáculos e resolver as situações não desejadas, levantando hipóteses, confirmando e assumindo caminhos para entender e resolver os problemas.

O reconhecimento e o respeito às especificidades de cada aluno precisam ganhar forças dentro dos cursos de formação de professores, as leituras, reflexões, feitas pelos professores precisam ser vistas como instrumentos práticos e não mais como material acadêmico restrito aos teóricos dentro das universidades.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Tomando por base esse princípio, a formação inicial faz com que o estudante de Pedagogia desenvolva as primeiras concepções sobre educação, ensino e práticas pedagógicas, para além de propiciar o acesso aos conhecimentos didáticos, e primeiras experiências didáticas através dos estágios supervisionados. Entende-se por formação inicial:

(...) pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial (GATTI, 2010, p. 1359).

Assim sendo, a formação inicial deveria conduzir através das teorias o futuro professor para os prováveis contratempos que a educação apresenta.

Entende-se a importância de olhar para o meio que esse futuro professor está inserido, devido ao processo da construção de experiências encontrar-se atrelado às influências cotidianas.

Olhando para a premissa que a educação é uma das chaves para as transformações sociais, professores agregam o conhecimento representando uma parte da população mais importante da sociedade moderna, não podendo colocar o trabalho docente como uma opção secundária.

Corroborando, Gatti (2010) diz que o papel do professor pode ser visto por um prisma político e cultural, ao considerar que o ensino escolar se configura como socialização e formação da sociedade contemporânea. Para a autora a formação inicial de professores, possibilita a atuação no campo educacional de crianças e jovens para além de constituir as bases de sua profissionalização. Para Tardif (2002):

[...] os programas de formação de professores devem ser organizados em função de um novo centro de gravidade: a formação cultural (ou geral) e a formação científica (ou disciplinar), através das disciplinas contributivas (psicologia da aprendizagem, sociologia da educação, didática, etc.), devem ser vinculadas à formação prática, que se torna, então, o quadro de referência obrigatório da

formação profissional. Formação geral e formação disciplinar não podem mais ser concebidas na ausência de laços com a formação prática. (TARDIF, 2002, p. 288)

A partir do apontamento de Tardif, entende-se que os ambientes educacionais demandam que os professores estejam aptos a resolver os desafios existentes em salas de aula em todos os níveis de ensino.

Gatti e Barreto (2009) pontuam :

[...] o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. (GATTI, BARRETO, 2009, p. 95)

Pimenta e Lima (2006, p.21) acreditam que para suprir a escassez da formação docente é preciso um estudo que faça o intermédio dos conceitos teóricos atrelando as práticas da profissão, por intermédio de “[...] uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais”.

Gatti, Barreto e André (2011) dizem que:

[...] uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação é necessária. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara, as generalidades observadas nos conteúdos curriculares também. É preciso integrar essa formação em institutos articulados e voltados a esse objetivo precípuo, com uma dinâmica curricular mais proativa. (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.136)

Para Gatti (2010), tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussões e trocas de saberes que favoreçam o aprimoramento profissional é considerado formação continuada. Assim, podemos sustentar o entendimento que as trocas com os pares em momentos de reuniões pedagógicas e fora delas, são consideradas formação continuada, conjuntamente com a reflexão em relação às abordagens metodológicas e práticas desenvolvidas em sala de aula e as ressignificações dos conteúdos. Imbernón destacou que a formação continuada contribui para,

[...] o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica, uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima coletiva e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas. (IMBERNÓN, 2010, p.69)

Conforme diz a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco - 1994), a formação continuada oportuniza aos professores recursos para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Muitos estudos discutem sobre a formação continuada e as práticas pedagógicas do professor em relação a educação inclusiva, como, ANJOS, 2018; ARAUJO, 2016;

CAPELLINI; MENDES, 2004; LOPES, 2015; MENINO-MENCIA, 2016;

TANNUS-VALADÃO, 2013, entre outros, mostrando a percepção de professores de escolas comuns com alunos PAEE, que sinalizam que a ausência do diálogo e colaboração entre profissionais da educação e educação especial pode ser prejudicial no processo de ensino e aprendizagem.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada e o professor reflexivo estão atrelados, visto que esta formação não é apenas para propor atividades práticas, mas a reflexão crítica sobre a experiência e prática para promover o autodesenvolvimento reflexivo do professor. Promover trabalhos coletivos e colaborativos voltados ao compartilhamento das experiências de formação advindas das escolas e das universidades.

A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instauram dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um “parceria pela negativa” baseado na anulação das competências dos diversos atores, e inventar um “parceria pela positiva” construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes (NÓVOA, 1995, p.30).

Ainda sobre o referido autor Nóvoa (2013, p.15) “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”, possuindo identidade própria que vai se construindo ao longo da vida, do contexto histórico-social no qual está inserido e por meio das relações que são estabelecidas. Segundo o autor:

Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação (NÓVOA, 2013, p. 115).

Conforme Tardif (2014), o conhecimento do professor é adquirido através de saberes plurais resultantes da formação profissional e são constituídos da seguinte maneira: formação profissional; ações pedagógicas; reflexões; saber docente experiencial.

Todo esse conjunto de saberes possibilita ao professor semear o conhecimento sem descartar os seus saberes. Outro ponto muito importante, para pensarmos sobre o papel do

professor na formação humana do indivíduo, é justamente a relação do saber experiencial do professor, ou seja, o objeto de trabalho dos professores são as pessoas, independentemente de suas diferenças, o professor precisa considerar a diversidade de indivíduos, e nesse ponto de vista, a disposição do professor para conhecer seus alunos como indivíduos deve estar impregnada de sensibilidade e de discernimento, a fim de evitar as generalizações excessivas, e excludentes (TARDIF, 2000, p.16)

As premissas de formação levantadas pelos autores citados, demonstram a importância e a necessidade de reformulações nas políticas de formação de professores buscando a reorganização escolar para o atendimento das necessidades de todos os alunos. É fundamental que os cursos de formação de professores abordem de forma transversal, conteúdos concernentes à diversidade humana, a diferentes metodologias, recursos, formas de avaliação, enfim, que considerem desde a formação a heterogeneidade dos alunos e o papel da escola em dar respostas assertivas que alcancem a todos.

Somos todos responsáveis pela educação na contemporaneidade, somos agentes deste momento histórico de transformação. Incluir não é um lema, mas um propósito que move hoje a ação educativa, objetivando alcançar a qualidade para todos, sem nenhuma distinção.

Estudos relacionados à formação de professores para as práticas inclusivas (GLAT, 2000; GLAT; NOGUEIRA, 2002; GLAT et al., 2003; BRAUN; PLETSCHE; SODRÉ, 2003; GLAT; PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, 2009; GLAT et al., 2006; PLETSCHE; FONTES, 2006) consideram a necessidade de melhorias relacionadas ao processo formativo desses profissionais, para que a inclusão de alunos PAEE seja realmente efetiva nas escolas regulares.

Pertinente dizer que as universidades brasileiras passaram pela reorganização dos cursos de graduação em Pedagogia, a partir do momento em que a Resolução CNE/CP nº1 (2006) que, instituiu que as habilitações do curso fossem extintas, assim deixando de existir a habilitação em educação especial. A partir da reforma o Brasil, no presente momento possui duas Universidades que ofertam cursos para a licenciatura plena em Formação de Professores para a Educação Especial: Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Entendemos que as demandas que as escolas estavam enfrentando necessitavam que o professor estivesse capacitado para a nova realidade escolar. Partindo desse princípio os professores para o atendimento educacional especializado, seriam formados em cursos de Pós graduação e ou especialização.

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal

estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. (PLETSCH, 2009, p. 151).

Professores afirmam que o modelo dos cursos de formação docente, não os preparam para a educação inclusiva, ou seja, não estão preparados para receber o PAEE nas salas regulares de ensino.

Entende-se por formação de professores para educação inclusiva aquela que auxilie o professor no processo de realização de atividades pedagógicas em salas regulares, visando a heterogeneidade que a sala de aula é composta, a partir da ressignificação do conteúdo conduzindo o aluno com deficiência ao sucesso de aprendizagem efetiva a partir de uma didática diferente.

Talvez o desafio fundamental que emerge das propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja justamente o de se repensar e ressignificar a própria concepção de educador. Isto porque, se o processo educativo consiste na criação e no desenvolvimento de “contextos” educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares, e não simplesmente na transmissão e na assimilação disciplinar de conceitos e comportamentos estereotípicos, ao educador compete a tarefa de interpelar os sujeitos para que assumam iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos – histórias, culturas, organizações sociais, ambientes... – de modo a desencadear a elaboração e a circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização, seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes, que confirmem os significados das ações e das interações de educadores-educandos. (FLEURI, 2009, p. 85)

Assim, pensar na reestruturação escolar de forma que a mesma atenda de forma inclusiva todos os alunos, implica necessariamente em mudanças na formação inicial e continuada dos professores, a fim de construir uma nova cultura escolar capaz de reconhecer e valorizar a diversidade existente em sua composição.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Considerando o histórico de exclusão e posterior ideia de integração, em que era esperado do público alvo da educação especial uma espécie de normalização, sem que para sua participação escolar fosse considerado também necessidades de mudanças estruturais que eliminassem barreiras impostas por um modelo excludente e homogeneizador de educação, o conceito de inclusão inaugura um novo paradigma em que se faz necessário uma mudança de perspectiva, que considere as necessidades específicas de todos os alunos, sem desconsiderar a importância das modificações em toda a estrutura escolar. Assim, o modelo de atendimento

escolar segregado para o PAEE que acontecia em escolas e classes especiais, passa a ser substituído por um outro modelo não mais substitutivo e sim complementar.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, faz apontamentos fundamentais para a inclusão educacional, orienta para que os sistemas de ensino ofereçam ao PAEE “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior.”(BRASIL, 2008, p. 14).

Com essa política, tornou-se obrigatório o Atendimento Educacional Especializado (AEE) articulado com o ensino regular, garantindo o auxílio para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação (SD/AH), que estão nas classes comuns, esse recurso não deve ser substituto a escolarização (BRASIL, 2008).

De acordo com a política o AEE deve ser ofertado:

- a) na Educação Infantil, incluindo os serviços de estimulação precoce;
- b) na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino, com a ressalva de que o AEE “Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”
- c) na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social;
- d) na educação indígena, do campo e quilombola, devendo ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos;
- e) na educação superior, envolvendo ações de planejamento e organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, os quais devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008^a, p.10).

A resolução 2 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, institui que o AEE passe a integrar a proposta pedagógica da escola, tendo que envolver a participação das famílias, além de fazer uma articulação com os demais setores (BRASIL, 2009b).

Sendo assim, através das Diretrizes reafirma-se a demanda designada como Público - Alvo do AEE, as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visto que são diversas as especificidades desse público e mudanças

sobre o fazer pedagógico, organização e planejamento das atividades escolares são fundamentais.

Segundo o Decreto nº 6.571/08 o aluno PAEE deverá ser matriculado em instituições de ensino regulares, e os atendimentos poderão acontecer na mesma escola ou em outros espaços que contem com esse atendimento, desde que sejam órgãos públicos, ou filantrópicos sem fins lucrativos.

Mendes (2019) acredita que ao transferir os atendimentos para as instituições filantrópicas, isenta o governo, de sua responsabilidade atribuindo-a para as pessoas com deficiência e suas famílias.

Sobre a elaboração e execução do Plano de Atendimento Educacional Especializado a referida resolução diz que, ficam sob responsabilidade dos professores que atuam em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE, em parceria com professores da classe comum e as famílias.

Assim, o AEE tem um papel fundamental na inclusão do PAEE, uma vez que objetiva ser o apoio necessário, oferecendo recursos, estratégias e metodologias capazes de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem, considerando as diferenças e reconhecendo o potencial de cada um.

A educação inclusiva é abrangente, não está focada apenas em remover os obstáculos que causam o impedimento de uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos inseridos em classes regulares, mas sim, garantir uma mudança de concepção capaz de oferecer de forma equânime, possibilidades de um desenvolvimento global, que contribua para uma cidadania plena. Por ser um processo dinâmico está em constante reestruturação, nos âmbitos organizacional e pedagógico.

Pressupostos sobre à educação inclusiva advogam que, a convivência com a diversidade é benéfica para a os ambientes escolares, independentemente deste local ter sido marcado no princípio por discriminação e exclusão, presume que ao interagir com as diferenças pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Neste sentido para implementação efetiva da educação inclusiva, se faz necessário o estabelecimento de Políticas Públicas condizentes com esse paradigma, de educação para todos, financiamento adequado para garantia de recursos materiais e humanos, bem como, que os gestores e docentes sejam compromissados moralmente e efetivamente com a reestruturação das suas unidades de ensino. Deste modo, aproxima-se de uma educação inclusiva, conquistando um ensino

educacional eficiente, fortalecido, com qualidade de ensino, garantindo o acesso e a permanência de qualidade para todos os alunos.

O sentido de uma educação inclusiva é ocasionar uma mudança na percepção da sociedade transformando-a em uma sociedade mais justa e humana.

Na próxima seção, apresentaremos um levantamento sobre o estado da arte dos temas gerais desta pesquisa, organização de serviços de AEE, educação inclusiva e formação de professores.

SEÇÃO 3 - ESTADO DA ARTE

Nesta seção, apresentamos alguns estudos relacionados aos temas centrais deste trabalho. Optamos por uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, entendendo que as pesquisas encontradas foram suficientes para subsidiar esta pesquisa.

Nos últimos quinze anos, no Brasil e em outros países, tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões. (FEREEIRA, 2002, p. 258).

Para o levantamento utilizou-se as palavras-chave: Organização de Serviços, Educação Inclusiva, Formação de Professores, todos separados por vírgulas, abrangendo o período de 2008, ano de publicação da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da educação Inclusiva, até 2019, ano de coleta dos dados desta pesquisa.

Com base nessas palavras localizamos 46 trabalhos com o referido tema, dos quais 34 trabalhos entre teses e dissertações foram descartados por incompatibilidade de objetivo, que era tratar das organizações de serviços para a educação especial. Os 12 estudos compatíveis com o objetivo desta dissertação são 2 Teses e 10 Dissertações, estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação das teses utilizadas.

Teses	Autor	Ano de Publicação	Universidade
Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que e para quem?	Pansini	2018	Universidade Federal do Amazonas
Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar.	Cotonhoto	2014	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaboração própria

As duas teses que foram compatíveis com a pesquisa falam sobre o atendimento educacional especializado e salas de recursos, os resultados da pesquisa de Pansini (2018) permitiram confirmar a tese inicial de que a materialização das salas de recursos multifuncionais não têm permitido a esse espaço cumprir suas funções originais, uma vez que o modelo de organização adotado não possibilita superar problemas crônicos da educação especial no país, como a não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não públicas, entre outros fatores.

Todavia, se as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos da educação especial, permitiram ao mercado adentrar o espaço educacional em nome de uma pretensa inclusão dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Nesse sentido, há dois ângulos de interpretação: de um, o atendimento educacional especializado não corresponde às necessidades dos estudantes e dos professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais; de outro, oposto, essas salas dão suporte à reprodução do capital, principalmente em seu aspecto material de circulação de mercadorias. (Pansini, 2018).

Cotonhoto (2014), escreveu a tese intitulada “Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil: possibilidades e desafios à inclusão escolar”, teve como objetivo a compreensão da proposta/prática curricular do Atendimento Educacional Especializado (AEE), na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMs) enquanto função complementar na educação da criança pequena com

deficiência e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Os resultados mostraram que a falta de formação e desconhecimento por parte dos professores de educação especial sobre a proposta curricular da educação infantil e práticas pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas desenvolvidas na SRMs, dificultam o trabalho complementar ao trabalho da classe comum.

Quadro 2: relação das Dissertações Utilizadas.

Dissertações	Autor	Ano	Universidade
Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação.	Nascimento	2018	Universidade Estadual Paulista
O serviço de atendimento educacional especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa – PB.	Moura	2017	Universidade Federal da Paraíba
Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino.	Santos	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ribeirão Preto.	Batista	2016	Universidade Estadual Paulista
Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.	Palma	2016	Universidade Estadual Paulista

Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso.	Amorim	2015	Universidade Estadual Paulista
O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais em um município do interior paulista.	Malheiro	2013	Universidade Federal de São Carlos
Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais.	Cardoso	2013	Universidade Federal de Goiás
A Organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados.	Souza	2013	Universidade Federal da Grande Dourados
Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista.	Milanesi	2012	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaboração própria

A dissertação de Nascimento (2018) “Organização dos serviços da educação especial: um estudo de planos municipais de educação” apresenta que o Brasil passa por mudanças no contexto educacional no sentido de garantir a educação para todos os alunos do ensino regular, particularmente no que diz respeito ao Público Alvo da Educação Especial (PAEE), conforme as políticas educacionais vigentes. Teve como objetivo verificar como ocorre a organização e a gestão dos serviços da educação especial. Dentre os resultados obtidos, foi possível perceber que os municípios têm se esforçado para atender às políticas vigentes no que diz respeito à educação especial, embora alguns ainda se encontram em desacordo com a

legislação; notou-se que o PME é um documento único de cada município e, mesmo que sua estrutura siga um padrão quanto aos conteúdos que deve conter, essa não interfere na singularidade do documento de cada contexto municipal, em razão de seus respectivos contextos sociais, políticos e econômicos de enunciação dos discursos considerados.

Segundo Moura (2018), em seu estudo intitulado como “O serviço de atendimento educacional especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa – PB” teve o objetivo de discutir e analisar as propostas de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa, e as nuances do Serviço de Atendimento Educacional Especializado para subsidiar o contexto educacional propagado pela educação inclusiva. Com base na pesquisa realizada, percebe-se que a proposta de inclusão não se enquadra mais no paradigma da Política de Educação vigente, pelo contrário, requer modificações profundas dessa política educacional tradicional e conservadora. No que concerne ao incentivo dos entes federativos com investimentos na Política de Educação, com valorização dos professores – políticas de formação continuada, encargos salariais satisfatórios, maior funcionalidade em projetos de acessibilidade, tanto estrutural, quanto pedagógica e curricular, investimentos em materiais didáticos, e tecnologias assistidas para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), como eram chamados na época, hoje PAEE. Reavaliando com isso, a organização funcional das escolas públicas, enquanto espaços de que se constitui em meio e fim para operacionalização da Política de Educação Brasileira.

Santos (2018) ao escrever sua dissertação “Atendimento educacional especializado para a educação infantil em redes municipais de ensino”, objetivou fazer uma análise das práticas do Atendimento Educacional Especializado para a educação infantil nas Redes Municipais de Ensino (RME) de quatro municípios do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana, apontando aspectos específicos da oferta desse serviço de apoio na primeira etapa da educação básica. Os resultados sugeriram a existência de formas plurais na organização do serviço de apoio para a educação infantil; aposta na docência colaborativa entre professor do atendimento educacional especializado e do professor da sala de aula regular; importância da parceria das RMEs com as universidades locais; abertura de turmas de educação infantil em escolas de ensino fundamental para dar conta da obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos.

Batista (2016) ao escrever sua dissertação intitulada “Atendimento educacional especializado nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Ribeirão Preto”, teve

como objetivo descrever e analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Ribeirão Preto, no Estado de São Paulo e identificar qual é a percepção do especialista acerca desse atendimento. A pesquisa concluiu que o funcionamento e a estrutura do AEE oferecida pelo município superam em qualidade e eficiência orientações apontadas no PME-RP.

Palma (2016), faz uma discussão sobre a Educação Especial sobre a perspectiva da educação inclusiva nas escolas do campo e o foco da pesquisa foi analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas do campo. Os resultados das observações revelaram que apenas uma escola possui espaço adequado para funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional, o tipo de deficiência encontrado nas três escolas é a intelectual e a organização de uma Professora de Educação Especial para atender as três unidades é insuficiente, além disso, foi identificado que estes alunos participam do AEE no mesmo turno escolar devido às dificuldades do transporte, divergindo da proposta estabelecida na legislação. Os dados analisados a partir dos questionários dos professores apontam a mudança atitudinal dos mesmos em considerar o aluno com deficiência como público do ensino regular e também reforçam o pouco contato para orientação com a Professora Especialista. Por último, os resultados do questionário dos familiares apontam que eles não percebem a dificuldade dos filhos com deficiência.

Amorim (2015), em seu estudo a “Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso”, relata que o novo formato do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vem sendo estudado com frequência sobretudo sob os aspectos da prática pedagógica e instrumental nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs). Objetivo deste estudo foi analisar descrever, sob a ótica da gestão educacional e de professores, os padrões e arranjos organizacionais que estruturam a prática do AEE na Educação Infantil (EI). Os resultados indicaram que os atendimentos realizados pelo PI possuem variações individualizadas, não havendo consenso quanto ao reconhecimento do ensino itinerante como modalidade do AEE. A estrutura organizacional do AEE, embora ofereça possibilidades de contato entre o PR e o PI, por meio do atendimento no mesmo turno, possui lacunas no âmbito da organização e do gerenciamento para a articulação das ações entre esses professores. As parcerias com as instituições favorecem a atenção mais global ao aluno, contudo o trabalho articulado entre os profissionais das instituições conveniadas e os participantes desse estudo não ocorre de forma sistematizada.

Malheiro (2013), escreveu sobre o conjunto de ações instituído pelo governo federal no que tange a sala de recurso multifuncional, que visa apoiar os sistemas públicos de ensino na

organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), aos alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O objetivo foi analisar como as diretrizes têm sido traduzidas por um sistema municipal do interior paulista. Os resultados indicaram que no sistema municipal participante da pesquisa: a matrícula do aluno PAEE em sala comum foi respaldada pelo apoio do AEE em SRM e foi ampliada continuamente; no decorrer da implantação do AEE em SRM, houve diferentes níveis de traduções, que foram realizados pelas PEE, junto aos demais profissionais da educação, em que resultam na implantação do PI-SRM de forma diferenciada em cada realidade escolar. A apresentação das traduções da política no que diz respeito ao PI-SRM resultaram na obtenção de informações que permitiriam concluir que as traduções ocorreram em diferentes níveis (municipal, professores, escolas) especificamente quando se tomam como parâmetro as proposições do PI-SRM. Constatou-se que os documentos legais e orientadores que compuseram a política municipal, apesar de se embasarem nas leis superiores do país, não contemplaram no seu aparato legislativo diretrizes do PI-SRM. Evidenciou-se que a condução da formação foi realizada igualmente para as PEE. No entanto, cada PEE apresenta uma necessidade distinta. Dadas às demandas de suas realidades de atuação e do desenvolvimento profissional que se encontram.

Cardoso (2013), com a dissertação “Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais” traz que a legislação que trata do atendimento educacional especializado dispõe que este deve ser baseado no respeito às diferenças individuais e à diversidade, focando as formas e condições de aprendizagem do aluno e sempre mantendo um caráter flexível. A pesquisa levanta as seguintes indagações: como se organiza o trabalho pedagógico do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais? Como ocorre o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação deste atendimento? O objetivo do estudo proposto foi analisar os modos de organização do trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais. Os dados das entrevistas foram analisados num trabalho conjunto com os participantes e, a partir disso, foram estabelecidas categorias que abrangeram as discussões sobre planejamento, conteúdos trabalhados nas salas de recursos multifuncionais e os processos avaliativos dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Os resultados demonstram a falta de compreensão dos professores quanto a sua ação pedagógica dentro da sala de recursos multifuncionais, o que traz consequências na construção da educação inclusiva. Nota-se também que os tipos de formação docente e as condições de implementação dessas salas geram limitações para o trabalho desse professor, e uma alternativa utilizada a fim de superar os problemas enfrentados nas práticas cotidianas desses

docentes foi a pesquisa colaborativa, que proporcionou a eles uma experiência de troca, de discussões e reflexões muito ricas que, certamente, poderão contribuir na atuação desse professor da sala de recursos multifuncionais.

Souza (2013), desenvolveu sua pesquisa com o título “A Organização do atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados”. Ela estudou e problematizou a prática do AEE no contexto da Educação Indígena, buscando compreender o funcionamento e organização desse serviço. Os resultados da pesquisa revelaram que, apesar dos professores demonstrarem grande interesse para que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma adequada nas SRMs, ainda encontram-se muitos obstáculos para que isso aconteça, pois o desconhecimento dos familiares e de muitos profissionais da educação para lidar com a questão da deficiência, ainda é muito grande. Os professores demonstraram necessidade de formação específica para lidar com os alunos indígenas deficientes, ainda que algumas formações sejam oferecidas por órgãos educacionais da região. Somado a isso, observou-se o espaço inadequado, onde funcionam as SRMs, com precariedade de iluminação, ventilação e materiais didáticos específicos para desenvolver o trabalho de qualidade com os alunos, estimulando, assim, as suas habilidades. Ainda, constatou-se, nesta pesquisa, a necessidade de que as SRMs estejam se adequando a realidade indígena, demonstrando, dessa forma, o respeito e a valorização pela língua e pela cultura do povo.

Milanesi (2012), em sua dissertação “Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista” diz que a atual política nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) na perspectiva da educação inclusiva, as chamadas salas de recursos multifuncionais (SRMs) têm sido o lócus preferencial de oferta do atendimento educacional especializado (AEE). Segundo dados oficiais, no período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 SRMs, sendo 17.679 para a Rede Municipal, 6.532 para Rede Estadual e as demais para a Rede Federal de ensino. Essa ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da Educação Especial, no ensino regular. A partir desses dados surgiram alguns questionamentos: como os sistemas estão se organizando para atender o dispositivo legal sobre a implementação das SRMs, em termos de funcionamento dessas salas, profissionais especializados e avaliação do aluno? Como os serviços das SRMs estão sendo implantados e avaliados pelos profissionais envolvidos neste contexto? Os dados revelaram que o município tem se esforçado para tentar responder, de forma satisfatória, a atual política de inclusão escolar. Contudo, diversas dificuldades foram encontradas para atender as

normativas indicadas pelo MEC, no tocante à organização do trabalho pedagógico das SRMs, aos requisitos de formação do professor especializado e do ensino comum, e, também à avaliação (para identificação do aluno, planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno). Os resultados permitem questionar se as salas de recursos multifuncionais, da forma pela qual funcionam na atualidade, oferecem apoio adequado à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns.

Considerando a base de dados utilizada para esse levantamento, entendendo a limitação da busca que não englobou todas as produções possíveis, mais reconhecendo essa como uma base importante, percebemos que a temática da criação e organização de serviços de apoio à escolarização de alunos PAEE ainda é tímida enquanto objeto de pesquisa. Embora o período investigado tenha sido desde 2008, o primeiro trabalho encontrado data de 2012, mostrando uma lacuna de 4 anos entre a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), documento norteador para a organização do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais. O período da busca, que foi até 2019, compreendeu 12 anos, trazendo como resultados considerados para essa análise apenas 13 trabalhos, o que pode ser considerado pouco em virtude da importância e urgência do tema para as necessidades de mudanças no ambiente escolar, pressupondo o atendimento adequado a todos os alunos.

As pesquisas apontam muitas fragilidades na organização e oferecimento dos serviços de apoio, que vão desde incongruências em relação aos planos municipais de educação, passando por inadequações nos espaços e recursos necessários, culminando na falta de formação a todos os envolvidos no processo pedagógico.

Esses dados do estado da arte reforçam o aspecto relevante dessa pesquisa que apresenta uma análise da criação e organização de serviços de apoio à escolarização de alunos PAEE em 17 municípios do interior paulista, contribuindo assim com a sistematização de dados que podem fornecer subsídios para melhoria da organização desses serviços, quando necessário, bem como, subsidiar políticas públicas de melhoria da inclusão escolar.

SEÇÃO 3 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Considerando a escolarização de estudantes PAEE em ambientes comuns de ensino, a discussão dessas temáticas tem se ampliado nas últimas décadas em virtude das mudanças políticas e paradigmáticas que requerem. A efetivação dessas mudanças, porém, é algo complexo, considerando a estrutura organizacional da educação no Brasil e, especificamente, das escolas públicas de educação básica. Mediante a necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação inclusiva, o Ministério Público de uma cidade de porte médio no interior do Estado de São Paulo propôs, por intermédio do GEDUC (Grupo de Atuação Especial de Educação), parceria com três 3 universidades públicas da região, a saber, Universidade de São Paulo – USP, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Universidade Estadual Paulista – UNESP, no sentido de promover a discussão com 22 municípios pertencentes à jurisdição daquele Ministério Público, sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A parceria entre as universidades propiciou a coordenação de uma pesquisa abrangente que realizou um mapeamento dos serviços de apoio à educação especial, promoveu discussões com os responsáveis municipais pela educação especial, e teve como uma de suas etapas a realização de um programa de formação de educadores (gestores e professores), representantes dos 22 municípios, sobre o campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; de modo que os educadores participantes do programa tivessem condição de serem multiplicadores desse programa junto aos professores das escolas municipais dos municípios participantes, promovendo a transformação das práticas pedagógicas e a elaboração de políticas públicas comprometidas com a educação inclusiva e a aprendizagem dos alunos PAEE. Esta pesquisa se ocupou da análise dos dados desta etapa do programa de formação.

O Ministério Público Estadual, especificamente o GEDUC, solicitou à Universidade de São Paulo a indicação de docentes da área da educação especial que pudessem dar apoio técnico a esse órgão na discussão da educação inclusiva com os gestores da educação municipal dos municípios da região de Ribeirão Preto.

A partir desse primeiro contato, o docente indicado da USP contactou outros docentes da UNESP e da UFSCar, constituindo-se uma equipe de três docentes, sendo um de cada

universidade mencionada. Esses três docentes juntamente com a equipe do GEDUC realizaram primeiramente reuniões para planejamento das ações. Depois disso o Ministério convocou representantes dos 22 municípios da região de Ribeirão Preto para participarem de reuniões que tiveram como objetivo levantar dados desses municípios sobre principalmente a organização da educação especial e a formação permanente de professores na perspectiva da educação inclusiva.

Os dados obtidos tanto nas reuniões como por meio de um instrumento respondido por esses profissionais que participaram das reuniões representando seus municípios foram analisados pelos docentes e com isso verificou-se que seria prioritário formar profissionais da educação desses municípios acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para que esses pudessem posteriormente multiplicar a formação com os demais profissionais dos municípios.

De acordo com Campos et al (2018), o programa de formação intitulado “Formação de Gestores e Professores para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva” teve a pesquisa e a extensão como principais eixos formativos, ou seja, pretendeu aproximar os participantes da realidade educacional de seus municípios, especificamente das políticas e práticas propostas na perspectiva da educação inclusiva, com o intuito de possibilitar a análise dessa realidade e a sua transformação.

A formação ocorreu nas dependências da Universidade de São Paulo, especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na qual uma das docentes responsáveis pela formação é lotada no Departamento de Educação, Informação e Comunicação.

Dos 22 municípios convidados (Santo Antônio da Alegria; Cravinhos; São Simão; Cajuru; Cassia dos Coqueiros; Brodowski; Serra Azul; Jardinópolis; Santa Cruz da Esperança; Altinópolis; Luiz Antônio; Sertãozinho; Batatais; Pontal; Viradouro; Santa Rosa do Viterbo; Barrinha; Ribeirão Preto; Terra Roxa; Serrana; Pitangueiras; Dumond) a participarem do programa de formação do curso, 21 chegaram a inscrever seus representantes; porém, apenas 19 municípios realmente mandaram os seus participantes nas reuniões do curso.

Ao todo foram realizados 10 encontros realizados no período de 4 meses, de abril a junho de 2018, sendo organizados conforme descrito no Quadro 3.

Quadro 03: Organização do curso “Formação de Gestores e Professores para Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”.

Módulo	Conteúdos temáticos	Carga horária
Módulo I:	A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: aspectos históricos, políticos e sociais. 1.1 Relação histórica entre a sociedade e a deficiência. Público alvo da Educação Especial. 1.2 Legislação e Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.	12 h presenciais e 6h a distância
Módulo II	Organização da escola, formação de professores e atuação da equipe gestora 2.1 Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação: avanços, contradições e perspectivas. 2.2 Projeto Político Pedagógico no contexto da educação inclusiva. 2.3 Gestão escolar: atuação do gestor frente à inclusão escolar. 2.4 Formação e atuação de professores junto aos alunos público alvo da Educação Especial.	12 h presenciais e 6h a distância)
Módulo III	Construção da Escola Inclusiva e o professor de Educação Especial 3.1 Atendimento Educacional Especializado: caracterização e contextos de ensino; 3.2 O ensino colaborativo: possibilidades de atuação do professor de educação especial em parceria com o professor regente. 3.3. Práticas pedagógicas e contextos de ensino.	16 h presenciais e 8h a distância)

Fonte: Elaboração própria

Foram desenvolvidas estratégias de ensino como aulas expositivas dialogadas, estudo de caso, oficinas pedagógicas, estudos de texto, lista de discussão por meios informatizados, seminários visando favorecer a apropriação de conhecimentos do campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a reflexão e a investigação da realidade e a produção de novos conhecimentos. Com esse enfoque investigativo o curso contemplou carga horária, presencial e a distância, destinada ao estudo teórico e à investigação.

A carga horária total do curso foi de 60h, sendo 40 horas presenciais e 20 de atividades realizadas a distância com apoio de uma plataforma virtual. Os encontros presenciais ocorreram semanalmente, durante, aproximadamente, 10 semanas.

A plataforma virtual foi utilizada durante o curso como ferramenta de contato contínuo entre os participantes do curso e as professoras. Todo o material utilizado nas reuniões foi disponibilizado nessa plataforma para a consulta dos participantes, as pesquisas e trabalhos realizados por eles foram postados ali para que todos tivessem acesso, além de ser um espaço para a troca de experiências entre os participantes e para responder perguntas e dúvidas que poderiam surgir.

Essa dissertação é parte desta pesquisa maior e teve como objetivo analisar os dados referentes à criação e organização dos serviços de atendimento educacional especializado – AEE nos municípios participantes do programa de formação apresentado.

3.2 MÉTODO

A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é a qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, viabilizada por meio da análise de dados produzidos por professores sobre o atendimento especializado oferecido aos alunos PAEE de seus municípios.

A escolha pela pesquisa qualitativa se firma, pois “são na sua maior parte dirigidas para a descoberta, a identificação, a descrição aprofundada e a formação de explicações. Investigam o significado e a intencionalidade dos atos, das relações sociais e das estruturas sociais” (VILELAS, 2009, p. 107).

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados ocorreu por meio da técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), organiza-se em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Buscou-se seguir todos os passos necessários à análise, conforme a técnica escolhida.

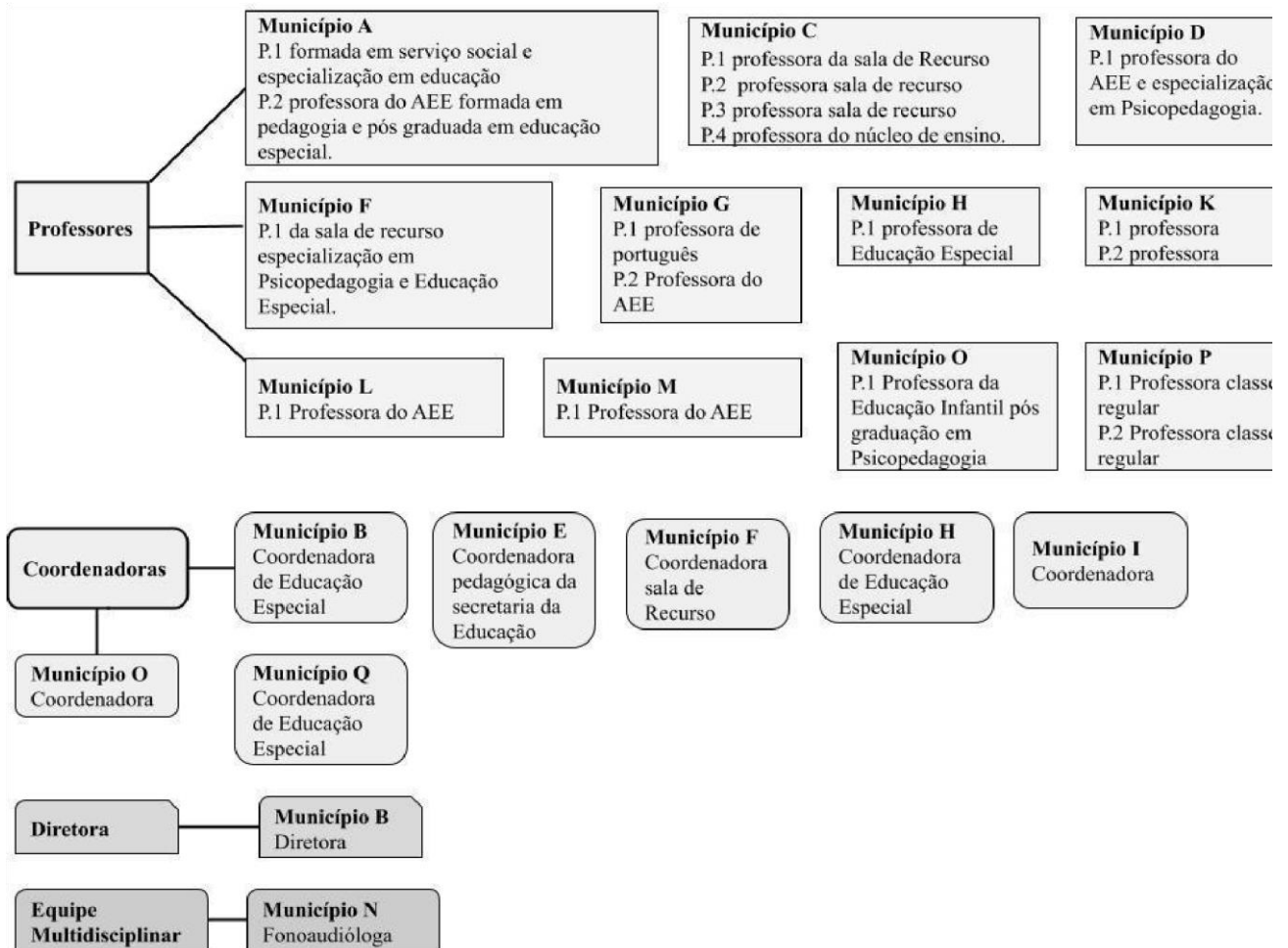
Os dados analisados nesta dissertação são oriundos do relato de representantes de cada município, atividade solicitada durante o programa de formação, mediante o seguinte enunciado: Elabore um texto/linha do tempo sobre a história da Educação Especial em seu município considerando: quando e como se iniciou, evolução dos serviços organizados, público alvo atendido, parcerias estabelecidas (entidades, associações, centros, etc), profissionais envolvidos, atuação do estado e do município, configuração atual, etc. Os dados

podem ser levantados nos documentos oficiais, bem como, a partir de entrevistas com os envolvidos no processo. Do total de participantes, 17 realizaram esta tarefa.

A partir da atividade de levantamento sobre a história da criação dos serviços de Educação Especial de cada município, os representantes de cada cidade fizeram uma apresentação oral para todo o grupo durante o programa de formação. As apresentações foram gravadas, posteriormente transcritas na íntegra e a partir desses dados fizemos a análise da história de criação e organização dos serviços de apoio ao PAEE de cada município participante.

3.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Durante a apresentação dos dados, cada participante fez sua apresentação. Alguns municípios tinham mais de um representante. O conjunto de participantes desta pesquisa é composto por 23 professoras, 7 coordenadoras, 1 diretora e 1 fonoaudióloga totalizando 32 profissionais. O fluxograma 2 traz informações referentes à formação e atuação dos participantes. Para a identificação dos participantes utilizamos a letra P para professores, C para coordenadores, D para diretores e F para fonoaudióloga. Os municípios foram caracterizados pelas letras do alfabeto.



Em relação a formação dos participantes, algumas não disseram a formação inicial, mas a partir dos cargos obtidos por elas observa-se que são formadas em cursos de licenciaturas, apenas uma participante é da área da saúde, sendo fonoaudióloga.

SEÇÃO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção, fará a análise das respostas coletadas pelos participantes deste estudo para elucidar como surgiu e como estão os serviços de educação especial nos municípios investigados, a partir de quatro categorias sendo elas:

- Como surgiu a educação especial nos municípios;
- Análise histórica de como eram os serviços de educação especial até 2007;
- Início do Atendimento educacional especializado;
- Presença da APAE;

A primeira categoria que se chama como surgiu a educação especial nos municípios apresentará os dados brutos da pesquisa, e vamos destrinchando com as categorias seguintes na intenção de mostrar como surgiram e a evolução dos serviços para a educação especial, desses municípios.

Categoria 1 Como surgiu a educação especial nos municípios ?

Município A

A história da Educação Especial no município começou em 1993 com a fundação da APAE, por uma parceria entre a sociedade civil e a prefeitura. Alguns anos mais tarde, por ideias do coordenador da mesma, foram escolhidos alunos com deficiência mental – como era falado na época – para frequentar o ensino regular, dentro da sala regular; esses alunos assistiam às aulas e no período contrário frequentavam a APAE, trabalho este que perdurou até 1999.

No ano de 2000 foi aberta a primeira classe de Educação Especial, que tinha como objetivo melhorar o cognitivo para uma real inclusão na sala regular. Em 2006 foi criado o projeto de sala de recurso multifuncional e os professores que assumiram a sala eram docentes que ficavam somente meio período na APAE, além disso, a sala contava com uma equipe multidisciplinar – assistente social, psicóloga e psicopedagoga.

Em 2008 um novo documento foi elaborado, pois o projeto de 2006 estendia-se além das deficiências e altas habilidades/superdotação, para alunos com transtornos,

TDHA, dislexia, problemas de comunicação e sinalização, ou qualquer outro problema de aprendizagem, assim, a partir de 2008 o atendimento restringiu-se somente ao público alvo da Educação Especial.

Outro marco importante na história da Educação Especial do município aconteceu em 2010, quando a Diretoria de Ensino orientou que os alunos da APAE fossem incluídos, todavia, a inclusão ocorreu parcialmente, uma vez que os casos que necessitavam de maior apoio permaneceram na APAE.

Atualmente o atendimento inicial é realizado pela psicóloga e psicopedagoga, as quais desenvolvem uma avaliação e encaminham os alunos para o AEE ou outro atendimento necessário, como fonoaudiólogo. Vale lembrar que todo o atendimento especializado é feito pelo município e que o mesmo se inicia na Educação Infantil, desdobrando-se ao Ensino

Fundamental I e II. Por fim, é interessante apontar que existem sete salas de recursos multifuncionais, cinco professores itinerantes e oito professores auxiliares.

Município B

A história dos serviços especiais no município B não começou diferente, entre as décadas de 1980 e 1990, a APAE atendia as crianças com deficiências, através da própria instituição e das parcerias, por sua vez, o município B, não possuía nada de Educação Especial até 1992, quando inaugurou uma classe especial no fundo da Igreja.

No ano de 2007, a Diretoria de Ensino foi até a APAE a fim de avaliar as crianças que tinham a possibilidade de frequentarem as salas comuns. Após a inclusão das mesmas, ainda em 2007 os professores começaram a se especializar, fazerem pós graduação com o intuito de responder às demandas.

No ano seguinte, em 2008, houve o nascimento do centro especializado com uma equipe multidisciplinar que atende crianças com problemas de aprendizagem. Em 2014 fundou-se a sala de AEE em uma escola do município, depois em 2015 mais uma sala de AEE foi inaugurada na escola, a qual possuía intérprete de LIBRAS.

Por último, as parcerias com a APAE foram mantidas, uma vez que a instituição detém um projeto de educação precoce até seis anos, o que adianta o trabalho de estimulação, uma vez que o município não possui AEE na Educação Infantil.

Município C

O serviço de Educação Especial mais considerável até 2008 foi a APAE, todas as crianças ficavam na instituição. Em 2008 com a publicação da política de inclusão, o secretário de educação convidou uma equipe para fazer o curso de AEE, na época era realizado em uma cidade próxima ao município.

Em 2009 por imposição do mesmo secretário, a equipe que tinha concluído o curso assumiu as duas classes especiais existentes. Em junho do mesmo ano, as professoras dessas duas classes se dirigiram ao secretário de educação para comunicar que o trabalho não estava rendendo, pois perceberam que muitas crianças não tinham uma deficiência, mas sim um problema de aprendizagem.

Diante disto, o secretário ordenou que transformassem as salas especiais em salas de recurso e que esses alunos fossem incluídos na sala regular. No ano seguinte, em 2010, começaram a chegar vários recursos do MEC, equipamentos, mobiliários, calculadora, notebook, impressora e etc.

Atualmente na rede regular existem setenta e sete alunos com deficiência, seis professoras de AEE, professores auxiliares para crianças com um comprometimento mais grave e cinco salas de recursos – três de Fundamental e duas de Educação Infantil. Dentro dos serviços de Educação Especial do município foi adotado também o PDI: Plano de Desenvolvimento Individual, o qual consiste em um plano para cada criança, contendo as habilidades, os conteúdos, o plano de ensino, as dificuldades, os avanços e as metas para o fim do bimestre.

Vale pontuar que foi ofertado na rede de ensino o curso de AEE para os docentes que sentissem interesse e, a partir desta iniciativa, atualmente quarenta e sete professores possuem a formação em AEE. Por último, deve-se lembrar de que as crianças são separadas de acordo com suas deficiências, porque apesar da sala ser multifuncional há professores que se sentem mais preparados para trabalharem com uma deficiência específica.

Município D

A cidade até a década de 1990 recebeu as crianças Público Alvo da Educação Especial na APAE, os primeiros passos de “avanço” ocorreram com o surgimento de duas classes especiais em 1995, contudo, de caráter estadual, destinadas somente à deficiência mental e auditiva.

Dois anos mais tarde, em 1997, aconteceu a municipalização e essas duas classes especiais passaram a ser responsabilidade do município. Em 1998 houve um concurso, os professores especialistas assumiram as salas especiais e o processo inclusivo iniciou, uma vez que a maioria dos alunos de tais classes já estavam alfabetizados, portanto, poderiam ser encaminhados às salas regulares.

Uma considerável conquista foi a inauguração de sete salas de recurso em 2003, atualmente uma de Educação Infantil e seis em Ensino Fundamental. Dez anos mais tarde, em 2013 firmou-se uma parceria entre o município e a APAE, assim as crianças público alvo poderiam receber atendimentos com neurologistas, terapeuta ocupacional e etc.

A rede de ensino municipal possui hoje noventa crianças que fazem parte do processo inclusivo e toda criança com deficiência tem um professor apoio que recebe uma capacitação a cada semestre.

Município E

O município ofertou seus primeiros atendimentos especializados na década de 1970 com o nascimento da APAE, na década seguinte, a instituição já era referência e alunos de outras cidades a frequentavam.

Em 1980 ainda, as primeiras classes especiais foram criadas, essas tinham como meta a “normalização” dos alunos, alfabetizando-os e colocando-os na antiga primeira série. Em 1998 a APAE lançou o projeto Constrói que consistia em uma equipe multifuncional que atendia em duas vertentes, trabalhava com os alunos que necessitavam de um atendimento especial e orientavam os professores. Com a publicação do MEC em 2003 do “Programa de Educação Inclusiva: Direito a diversidade”, o município passou a desenvolver trabalhos com as classes especiais e em 2006 abriu a primeira sala de recursos voltada para deficientes visuais.

Em 2008 com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a APAE procurou a Secretaria de Educação, pois a instituição não recebia mais financiamento, conseqüentemente os alunos foram inseridos na rede regular. No ano seguinte, em 2009, foram extintas as classes especiais e implementadas dez salas de recursos.

Na mudança de ano, entre 2014 e 2015, o município percebeu que havia a necessidade de limitar quem seria o público especial, pois no decorrer das décadas o número de alunos com deficiência foi diminuindo, enquanto o número de alunos com problemas de aprendizagem foi aumentando.

Diante disso, se estabeleceu que somente alunos público alvo da Educação Especial receberiam atendimento especializado e que os demais, ou seja, aqueles com problemas de aprendizagem receberiam um apoio educacional direto das pedagogas.

A cidade manteve este apoio educacional direto e então criou um Centro de Desenvolvimento e Aprendizagem de Apoio Profissional – CEDAP, o qual é responsável pela orientação dos gestores, coordenadores, educadores e professores de AEE que trabalham com a demanda que surge.

Município F

O município não possui nada concretizado em papel antes de 2005. O trabalho de atendimento especializado na cidade iniciou com uma empresa, a qual possuía uma educadora especial que prestava um serviço de apoio nas escolas que tinham crianças público alvo.

Os alunos que recebiam este atendimento, eram retirados da sala regular e levados para uma outra sala, na qual recebiam a assessoria necessária, contudo, o contrato com esta educadora especial logo encerrou e não foi renovado.

Por outro lado, os serviços de psicologia e fonoaudiologia do CRAS às crianças, foi concedido desde 2003. Em 2012 houve uma nova contratação de assessoria, esta contava com uma psicopedagoga, a qual foi dada a função de “laudar” os atendimentos que a criança necessitava, atualmente, conta com uma sala de AEE, porém ela atende três etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II.

Além disso, o município estabeleceu uma parceria com o SENAI, em outras palavras, aqueles que concluíram o Ensino Fundamental II, que realmente possuem um laudo, passam por uma entrevista, realizam um curso profissionalizante certificado e recebem um salário mínimo para assim se manterem no ensino regular também.

Município G

No dia 28 de outubro de 1978 iniciou a história da Educação Especial com a instalação da APAE, que atendia todos os tipos de deficiência e contava com uma equipe de fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional e fisioterapeuta. O atendimento que acontecia na APAE era sempre no contra turno, pois os alunos deveriam frequentar o ensino regular também. Contudo, atualmente este atendimento no contra turno foi “banido” pela Secretaria de Educação.

Na transição de 2008 para 2009 e com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um movimento para que os alunos que estavam em idade escolar fossem transferidos da APAE para a rede municipal.

Após serem matriculados no ensino regular de fato, a escola Edda começou a levantar questões relacionadas à formação do professor de AEE, pois não havia professores com esta formação, somente um professor da APAE que ia até a escola realizar alguns atendimentos.

No ano seguinte, foi cedido pelo Governo Federal em 2010, três salas de recursos multifuncionais em três escolas, duas de Fundamental e uma em Creche.

Município H

Este município, diferente dos relatos anteriores, não possui APAE, seu serviço de atendimento especializado surgiu em uma Unidade de Educação Especial: EMEE Escola Municipal de Educação Especial, a qual foi construída a partir do sonho do padre que também era prefeito do município na época.

A escola atendia toda a clientela que tivesse qualquer dificuldade de aprendizagem, além do público alvo da Educação Especial; é importante mencionar que quando fundada a escola não possuía professores com capacitação na área.

Atualmente são quarenta e dois alunos, há muitos alunos que não estão mais na faixa etária escolar, entretanto permanecem na instituição devido a cidade não ter uma APAE. Vale lembrar ainda que nas escolas regulares não há o atendimento educacional especializado, somente na escola há atendimentos especiais, dentre eles, serviços de psicologia, fisioterapia, fonoaudiologia e também odontologia.

A Educação Infantil no município, especialmente, a creche, é recente e devido seu pouco tempo, quando é percebido um “problema” com a criança, logo a mesma é encaminhada para o psicólogo, respectivamente para o atendimento da saúde e encaminhada para a escola municipal. As crianças que são da creche no contra turno vão para a Unidade de Educação Especial, na qual é realizado um trabalho de estimulação e alfabetização.

Um grande passo de inclusão no município é o festival de dança realizado anualmente, no qual os participantes deste projeto têm um professor de dança que é acompanhado por pedagogos e geralmente no final do ano apresentam uma coreografia de encerramento do ano letivo; é um momento em que as famílias, professores e a população em geral se emocionam muito.

Município I

Este município iniciou seus atendimentos especiais na APAE em 1983. Alguns anos mais tarde, em 1987 foi criada uma sala exclusiva de Educação Especial na escola, na época

mantida pelo estado, municipalizando somente em 2006, ano em que também é transferida para a escola.

Em 1994, uma pedagoga e uma fonoaudióloga começaram ir às escolas, a fim de realizarem um serviço de apoio com avaliação e atendimento, o que conhecemos hoje como serviço itinerante. Dez anos depois, uma equipe multidisciplinar com fonoaudióloga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional e músico terapeuta realizavam os atendimentos nas instituições.

Atualmente não há mais essa equipe multidisciplinar, somente uma psicopedagoga e uma fonoaudióloga, os demais atendimentos são requeridos somente pelas unidades de saúde. O município conta com parcerias com a APAE, AMA, Sullivan, CAERP e ADEVIRP. Por fim, em 2018 foi criada na escola, uma sala de Atendimento Educacional Especializado, só que a mesma não atende no contra turno, diante disso, os quarenta e dois alunos do AEE ficam um pouquinho na sala regular e o restante do tempo na sala de AEE, a qual possui três monitoras.

Município J

Na década de 1970, especialmente em 1972, por uma iniciativa de mulheres católicas e colaboradores da igreja, fundou-se a APAE neste município. Entre 1970 e 1980 foi coexistindo a APAE com as classes especiais dentro das escolas que ainda eram estaduais. Em 2000 municipalizou todo o ensino, contudo, entre 1995 e 2003 existiu uma instituição particular, CRIAR, que iniciou os primeiros processos de inclusão das crianças em classes regulares, mas infelizmente por questões financeiras a mesma teve seu fim. Em 2005 foi fundado o Centro de Recursos e Apoio Pedagógico –

CRAP – o qual atende as crianças que são encaminhadas das diferentes escolas.

O atendimento realizado no centro pode ser em grupo, dupla ou até mesmo individual, questão que depende da demanda do aluno; o centro conta com psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogo.

O cenário atual do município é de dezesseis mil alunos (Educação Infantil e Ensino Fundamental), a APAE funciona como Escola Especial, pois os alunos não frequentam a escola regular, e, entre a Secretaria Municipal e a Diretoria Regional de Ensino, o município conta com catorze polos de AEE, enquanto o estado possui somente um. Dentre os polos mencionados, três são de Educação Infantil e os outros no Ensino Fundamental.

A rede municipal tem cerca de duzentas crianças laudadas e cadastradas, cinquenta e quatro em Educação Infantil e cento e setenta e oito no Ensino Fundamental. O município contempla duzentos professores cuidadores, lembrando que tais não detém especialização, são somente professores que passaram no concurso.

O município disponibiliza ainda dois projetos de inclusão no trabalho, isto é, a Rede Incluir da Prefeitura que faz um levantamento das pessoas com deficiência que estão aptas para o trabalho devido às cotas que as empresas devem cumprir e, o Projeto Novo Mundo, que é uma parceria SESI/SENAI, que consiste em formar turmas de dez a quinze alunos em um Ensino técnico-profissionalizante, em outras palavras, esses alunos ficam estudando dois anos, recebem um salário devido ao estágio do curso e são contratados como funcionários da usina.

Município K

O município não possui uma APAE, mas sim uma unidade que trabalha somente com crianças especiais, o CAEME – Centro de Atendimento em Educação para Menor Especial, criado aproximadamente em 1988. Inicialmente o CAEME foi mantido pela prefeitura e a instituição contava com os professores que eram cedidos da rede municipal; contemplava também especialistas da área da saúde, como médicos e psicólogos.

Os serviços de Educação Especial oferecidos pelo CAEME, em 2007 passaram a ser supervisionados pela Diretoria de Ensino, e, com esta nova reconfiguração, foram ofertados dois tipos de ensinos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que era a sala de recursos e a Educação Exclusiva (EE) que em sua maioria era para os alunos mais velhos.

O AEE funcionou/funciona no contraturno e os alunos que o frequentam são atendidos por professores de Educação Especial e por uma psicóloga, uma fonoaudióloga e uma fisioterapeuta. Na EE por sua vez, como em sua maioria os alunos são mais velhos e estão desde a criação da unidade, também é trabalhado a parte pedagógica, porém o foco maior são as oficinas de artesanato, pintura, confecção de vasos, pano de prato e etc., com o intuito de prepará-los para o mercado de trabalho.

O Centro ainda realiza vários passeios ao longo do ano, um exemplo é a ida à Fazendinha do município, na qual os índios fazem um trabalho no mês de abril sobre o seu modo de ser e de viver, isto é, a sua cultura. É válido pontuar que os passeios são totalmente

gratuitos, a prefeitura que arca com os investimentos e os alunos das duas turmas são transportados pelo micro-ônibus do município.

Dentro do AEE é importante mencionar que há uma professora de LIBRAS e que a mesma desenvolve um trabalho de alfabetização da escrita e na própria LIBRAS.

Município L

Assim como o município K. anteriormente citado, a cidade L. iniciou seus atendimentos especiais em um centro especial, o Centro de Educação Especial, inaugurado em 1991 com o objetivo de atender todas as deficiências em uma única unidade.

Em 1994, a partir da Declaração de Salamanca, a equipe técnica do Centro buscou parcerias para trocas de experiências, tendo em vista uma ressignificação das diferenças. Assim, em 1995 houve a implementação de duas classes especiais em escolas regulares para alunos surdos e cegos.

No ano seguinte, em 1996, duas classes especiais de deficiência intelectual foram integradas em uma escola de Educação Infantil e em 1997 esses alunos foram incluídos nas salas regulares.

No final da década de 1990, propriamente, no ano de 1998, a Secretaria da Educação já havia encaminhado à rede regular de ensino quase todos os alunos público alvo da Educação Especial. Diante dessa inclusão, começou um trabalho de serviço itinerante, ou seja, os professores das salas especiais iam até as escolas e acompanhavam os alunos que haviam sido incluídos, a fim de observar seus desempenhos.

Entre 2000 e 2001 foi criado o setor de Educação Especial na Secretaria da Educação no município. A partir de 2005 houve uma ressignificação do atendimento como apoio complementar, isto é, o AEE institucional, junto às instituições especializadas através dos convênios com a AMA, APAE, Sullivan, CAERP e ADEVIRP. Em 2006, o CAS - Centro de Formação de Profissionais da Educação e

Atendimento às Pessoas com Surdez, ofereceu o curso de LIBRAS e havia o curso de AEE no mesmo espaço físico. Em 2007, já se instituía como município polo do Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade, e em 2018 recebeu a primeira sala de recurso multifuncional no CEMEI. A partir do ano de 2007 até 2017, a formação e o atendimento educacional especializado foram oferecidos pelo MEC/SECADI, posteriormente o próprio município ofereceu.

Atualmente, o município conta com trinta salas de recursos multifuncional no Ensino Fundamental e Infantil.

Município M

Diferentemente dos outros municípios, o município é novo, possui sessenta e nove anos, então no começo não tinha escola, as crianças eram levadas até a cidade mais próxima, para estudarem.

Quase nos anos 1950, foi aberta a primeira escola e já nesta época, a escola contava com uma Classe de Educação Especial, todavia, a sala especial era só para deficiência mental e auditiva. Em 1999 foram criadas quatro equipes multidisciplinares para atenderem as escolas, cada equipe atendia duas escolas, Infantil e Fundamental. Essa equipe era formada por uma fonoaudióloga, uma assistente social, uma psicóloga e uma psicopedagoga.

Vale pontuar que neste meio tempo criou-se um centro para alojar essas equipes e continuar este mesmo atendimento não mais dentro da escola, mas no centro especializado, contudo, o serviço foi extinto em 2011 por questões políticas.

Essas salas especiais em 2007 foram fechadas e os alunos foram para as salas regulares, dois anos mais tarde, em 2009 começou o atendimento educacional especializado e hoje o município conta com sete salas de AEE que atendem cerca de noventa alunos.

Município N

A cidade, como muitos municípios já analisados na presente pesquisa, fundou seus serviços de Educação Especial primeiramente pela APAE. Este município em especial, desde a década de 1980, possui APAE, onde eram colocadas todas as crianças com dificuldades, independente de terem deficiência ou não. Paralelamente à APAE, existiam duas classes especiais em uma mesma escola e esta atendia todas as deficiências.

O marco da inclusão efetivamente foi em 2008, quando as escolas municipais receberam alunos de faixas etárias diferentes da APAE e crianças da própria APAE, porque a mesma começou dar alta para as crianças.

É importante salientar que as duas classes especiais foram extintas em 2010 e logo após, foi criado o Centro de Atendimento Educacional, que atualmente conta com

fonoaudiólogas, duas psicólogas, uma psicopedagoga, uma pedagoga especializada, uma assistente social e uma professora itinerante.

Hoje os alunos são inseridos na escola da sede, mais próxima de onde moram, com o professor da série que já vem transferido/encaminhado da APAE. Atualmente o que há de apoio no município são três salas de AEE, as quais contam com professores especializados, parceria ainda com APAE e a Saúde Mental, trabalho de atendimento no CAE - Centro de Atendimento Educacional que atende tanto as crianças com diferentes deficiências, como também, as crianças com distúrbios de aprendizagem e por último, o Grupo de Acolhimento.

O grupo de acolhimento, realizava testes, ouvia, falava e classificava as crianças que não eram público alvo, porém estavam registradas como tais; o grupo realizava trabalhos psicológicos e as encaminhavam novamente para as escolas.

Município O

O município, diferente das demais cidades que iniciaram seus serviços especiais em instituições como a APAE ou em classes especiais, não possui nada escrito legalmente.

Desse modo, o serviço de Educação Especial surgiu como amparo a uma criança do município que nasceu em 1991 e recebeu laudo em 1993, assim, quando a mãe da mesma descobriu a síndrome da filha, procurou recursos no município vizinho, uma vez que o município O era distrito de tal.

Resumidamente, esta criança recebia atendimento em uma cidade maior na região e na APAE d, vale lembrar que a mesma permanece na APAE ainda hoje.

Somente em 2004 quando aconteceu o FUNDEB, é que a Educação Especial passou ser mais discutida na cidade, teve seus direitos estabelecidos e uma contribuição financeira foi estabelecida com a APAE. Anos após, em 2014, surgiu uma criança especial no Ensino Fundamental I e diante da situação, as poucas escolas existentes passaram a receber as crianças que estavam na APAE.

Apesar da inclusão ter se “efetivado” nas escolas, algumas crianças mantiveram seus atendimentos na APAE e aquelas que não frequentavam a APAE, realizavam atendimentos no HC, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Atualmente as escolas municipais do município O não contam com salas de AEE e professores especializados; o que existe de serviços especiais – saúde, social e tutelar – são ofertados pela prefeitura e por parcerias com municípios vizinhos.

Município P

O município começou os seus serviços especiais pela APAE, contudo, deve-se mencionar que não possui uma APAE. Dessa forma, os alunos já foram para a APAE do município vizinho, para a APAE de Minas Gerais – na divisa – e hoje continuam indo para a APAE de municípios vizinhos. Deve-se enfatizar que apesar de existirem crianças matriculadas na rede regular, tais não frequentam as escolas do município.

Atualmente, a escola central da cidade possui uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga que atende no mesmo período de aula, entretanto o atendimento é feito no postinho ao lado da escola, então ela vem, retira os alunos da aula e os leva para o atendimento.

Município Q

A cidade no ano 1996 teve a implantação da sala de recursos – algumas datas, até 2008 são certeza, depois não há documentação –, então em 1996 foram criadas as salas especiais, era utilizada em uma área de Educação Infantil e tinha uma sala que atendia esses alunos com deficiências, todos os tipos de deficiência ficavam nesta sala. Alguns anos depois, em 2001 o CASSI, que ofertava equoterapia, psicoterapia e outros serviços, foi extinto por mudança de prefeito.

Em 2005 ocorreu a extensão da classe especial, em outras palavras, a maioria das escolas regulares ganharam uma classe exclusiva.

Com o caminhar da inclusão, muitos alunos que estavam na classe especial não puderam ser incluídos, uma vez que estavam fora da idade de escolaridade. Conseqüentemente, foi criado pela prefeitura um projeto, Talentos especiais, a fim de atender os alunos fora da idade de escolarização.

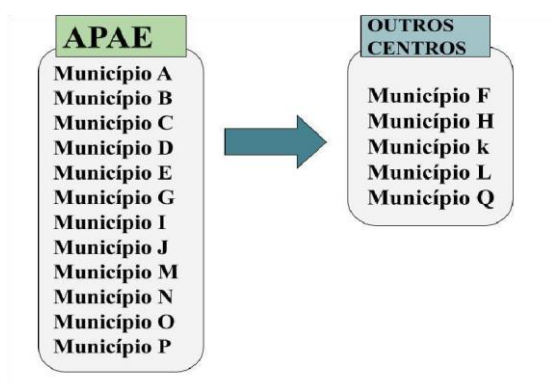
O projeto desenvolve diversas atividades durante a semana, toda segunda-feira é oferecido para eles o artesanato que têm duas professoras; às terças-feiras eles vão para o Departamento de Cultura e participam do projeto, Mais Brasil, do circo; às quartas feiras praticam exercícios com o professor, pelo Departamento de Esportes; na quinta feira retornam ao Departamento de Cultura para terem aula de dança com o professor Alexandre; e às Sextas-feiras fazem aula de teatro com a Maria Helena.

Em síntese, o município não tem APAE, mas conta felizmente com sete salas de recursos, cada escola tem uma, inclusive as escolas infantis.

Categoria 2 Análise histórica de como eram os serviços de educação especial até 2007.

Olhando para os relatos dos participantes observamos que a maioria dos municípios deram início aos atendimentos para as pessoas com deficiências com instituições como as APAEs e, em sua maioria na década de 1970/1980. Nos municípios que não começaram com as APAEs este público era atendido por outras instituições ou viajavam até o município mais próximo para receber o atendimento na APAE daquela localidade.

O esquema a seguir aponta quais os municípios que começaram seus atendimentos pelas APAE, e quais começaram com outros centros de atendimentos para as pessoas com deficiências.



Fundamentado pelas análises dos dados apresentados, compreende-se que os serviços de educação especial disponibilizados nos municípios estudados, seguem pelos modelos educacionais descritos na literatura, desde a criação das APAEs e os Centros de Atendimentos como expusemos acima, outra coisa que fica evidente na fala dos participantes é que os sederviços como as APAEs iniciaram em 1970 e até 1990 todas as cidades que começaram os serviços de atendimentos com este modelo de instituição estavam com as instalações estabelecidas.

Conforme as iniciativas do MEC 2003, trazendo o programa “Programa de Educação Inclusiva: Direito à diversidade”, alguns municípios aderiram ao programa, para a educação inclusiva.

Caiado e Laplane (2009), entendem que mediante ao programa o MEC se compromete com a implantação de política para escolas inclusivas.

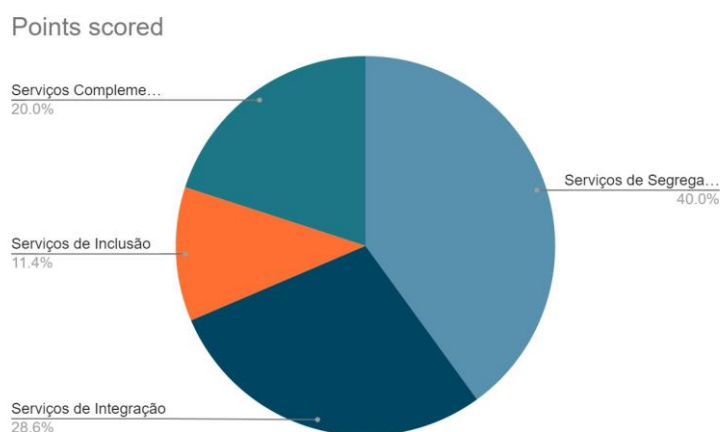
Os serviços de Integração surgem com as classes especiais que encontrava-se dentro das escolas regulares na tentativa de separar os “normais” dos “anormais” assim como diz

Kassar “Sob a supervisão de organismos públicos de inspeção sanitária, a organização das classes especiais públicas e o encaminhamento para instituições especializadas ocorreram a partir da justificativa científica de separação dos alunos “normais” e “anormais”.” (Kassar, 2011. p.65)

Alguns municípios relatam que, era realizado uma análise para optar quais alunos estavam aptos a ingressarem nas escolas regulares e quais permaneceram nas instituições.

De maneira que possamos ilustrar como eram os serviços de educação especial até o ano de 2007, trouxemos o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Ilustração dos serviços de educação especial até 2007.



Tomando por base o gráfico acima, verifica-se que os municípios em sua maioria iniciavam os serviços de educação especial de modo segregado, em outras palavras, os estudantes Público Alvo da Educação Especial não frequentavam a rede regular de ensino, e sim as instituições e centros especiais. Em um número reduzido de municípios não existiam serviços de educação especial, como o Município P, em que os Alunos frequentavam a APAE do município E.

Ainda olhando para o gráfico, observa-se que os serviços de integração também aparecem nos municípios, lembrando que a integração acontecia em classes especiais dentro das escolas regulares no qual apenas alunos PAEE frequentavam, relatos mostram problemas que essas classes especiais apresentavam na época. Os participantes dizem que a seleção para definição de quais alunos frequentavam as classes regulares nem sempre eram alunos PAEE,

alguns deles apresentavam dificuldades comportamentais como déficit de atenção e hiperatividade.

“Nos primeiros dias foi muito triste, porque eu percebi que a maioria das crianças que estavam lá não tinham deficiência, era um problema mais de comportamento, uma dificuldade de aprendizagem e, estavam todos nesta classe especial.” (participante do Município C).

Posto isso, observa-se como a falta de políticas para a educação especial que especificasse quem eram o Público Alvo da Educação Especial e, que todas as crianças devem aprender juntas, com isso transformando os espaços escolares em inclusivos, acarretava o que podemos chamar de desordem nas classes especiais, primeiro por excluir os alunos PAEE da sala regular, alegando que os mesmos não apresentavam condições de aprendizado que a sociedade julgava normal e, segundo, que as classes especiais eram vistas como um depósito de crianças que se apresentassem um comportamento ou um tempo diferente de aprendizado, já eram separados e vistos pela sociedade e pela escola como não pertencentes àquele espaço.

Três municípios tinham serviços de inclusão até o ano de 2007, sendo os municípios: A, F e L. Segundo os relatos dos participantes do município A em 1993 os coordenadores da APAE disponibilizaram vagas para as classes regulares para os alunos com deficiência mental - assim dito na época, hoje denominados alunos com deficiência intelectual, com a obrigatoriedade que no contraturno os mesmos frequentassem a instituição. O município F por sua vez, iniciou os atendimentos do PAEE na rede regular de ensino em harmonia com o serviço complementar de uma empresa que dispunha de uma educadora especial, a qual prestava um serviço de apoio às escolas que tinham PAEE. Já o município L, percorreu o caminho linear, passando pelos modelos de segregação, integração até chegar o de inclusão do PAEE em classes regulares de ensino.

Datei a primeira em 1991, porque foi a criação do Centro de Educação Especial Egidio Pedreschi, porque na verdade foi um grande marco da Educação Especial no município; para quem não conhece o Centro de Educação Especial Egidio Pedreschi existe até hoje, fica localizado Ribeirânia, perto da UNAERP, do centro Centro Ann Sullivan, um espaço muito grande. Naquele momento ele foi inaugurado com o objetivo de ser o centro de Educação Especial que abrigasse todas as deficiências, em 1995, no ano seguinte, iniciamos o processo de integração, de integração da pessoa com surdez e deficiência visual, e isso foi através da implementação de classes especiais em escolas comuns. No ano de 1997 esses alunos dessa classe especial, foram incluídos em classes comuns dessas mesmas escolas, no primeiro momento; já no segundo momento, já respeitando os critérios de idade e de rede física, ou seja, a criança ficaria na escola mais próxima da sua residência. (Relato professora município L)

O próximo quadro que trouxemos para o estudo, mostra a síntese da Criação e organização dos Serviços de Educação Especial até 2007. Justifica-se que os municípios (A, B, D, E, I, L, M, N e O), apresentam mais de uma categoria, devido ao intervalo de anos que foi estabelecido como criação e organização, e conseqüentemente as ressignificações pedagógicas e políticas que se efetivaram durante este período.

Abaixo trouxemos o quadro que revela que durante a década de 1980 e 1990 os serviços dos municípios eram de caráter segregacionista, APAEs, Centros e Escolas Especiais, a Declaração de Salamanca(1994), ressignificou o que é incluir o que percebe-se o upgrade nas organizações de serviços especiais, coexistindo ao lados das APAEs e Classes especiais.

Quadro 4 - Modelos de atendimento das décadas de 1980 e 1990

Municípios	Segregação	Integração	Inclusão
A	X	X	X
B	X	X	
C	X		
D	X	X	
E	X	X	
F			X
G	X		
H	X		
I	X	X	
J	X		
K	X		
L	X	X	X
M		X	
N	X	X	
O	X		

P	X		
Q		X	

Fonte: Elaboração própria

As Classes Especiais em sua maioria eram organizadas por deficiência e o objetivo de tais era o de “melhorar” e alfabetizar as crianças público alvo para serem inseridas na rede.

Em alguns municípios, além de frequentarem as Classes Especiais era obrigatório que os alunos estivessem matriculados na APAE e a frequentavam no contraturno, além dos atendimentos complementares firmados em parceria com a AMA (Município B), Constrói (Município E), CRAS (Município F), CRIAR (Município J), HC de Ribeirão Preto (Município O) e CASSI (Município Q). É interessante apontar que apesar de três municípios (A, F e L) apresentarem serviços de inclusão, cada cidade possuía suas especificidades. O município A por exemplo, só incluía crianças com deficiência mental - como era dito na época – enquanto F incluía todas as deficiências e contava com o apoio de uma Educadora Especial da empresa Algodão Doce, o município L por sua vez, no ano de 1998 já havia encaminhado à rede regular de ensino quase todos os alunos público alvo da Educação Especial e realizava um trabalho de serviço itinerante, ou seja, os professores das salas especiais iam até as escolas e acompanhavam os alunos que haviam sido incluídos, a fim de acompanhar seus desempenhos.

Categoria 3 Início do Atendimento educacional especializado

Na presente categoria vamos trazer o que os participantes da pesquisa relataram sobre o início do atendimento educacional especializado.

Os dados mostram que o atendimento educacional especializado inicia-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), que deixa explícito que todos os alunos em idade regular deverão estar preferencialmente na rede regular de ensino, e que deverão ser ofertados o AEE no contraturno da escola para o Público Alvo da Educação Especial que vale lembrar são pessoas com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, visto que antes da política as classes especiais recebiam alunos com dificuldade de comportamentos assim como disse a participante de um dos municípios.

O quadro abaixo mostra como está o processo de inclusão após a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva e, como sua efetivação está ocorrendo nas escolas municipais analisadas até os dias de hoje.

Quadro 5 - Modelos de atendimento pós 2008

Municípios	Segregação	Integração	Inclusão	Serviços Complementares
A	APAE		Sala de recursos; AEE; Sala Regular	
B	APAE		AEE; sala regular	Lição de Casa
C	APAE		Sala de recurso; sala regular	
D	APAE		Sala de recurso; sala regular	
E	APAE		Sala de recurso; sala regular	Constrói; CEDAP
F			AEE	CRAS
G	APAE		Sala de recurso; sala regular	
H			sala regular	
I	APAE		AEE	AMA; SULLIVAN; CAERP; ADEVIRP
J	APAE			CRIAR
K	APAE			
L			sala regular	
M			AEE	
N	APAE		AEE	Saúde mental; grupo acolhimento

O	APAE		sala regular	HC- Ribeirão preto
P	APAE			
Q			Sala de recurso; sala regular	

Fonte: Elaboração própria

Após a promulgação da política em 2008, os dados mostram que as classes especiais foram sendo extintas, iniciando a inclusão dos alunos em classes regulares de ensino. Aos poucos essas salas foram se transformando nas salas de recursos, com investimento do MEC para sua adequação, oferecendo o AEE como complemento à escolarização comum. Alguns municípios organizam esse serviço de forma categorial, ou seja, sala de recursos por deficiência, embora em desacordo com a política que prevê que as salas sejam multifuncionais, atendendo qualquer aluno do público alvo da educação especial. Alguns participantes referem que muitos professores se sentem mais aptos para trabalharem com alunos com uma deficiência específica. Esses dados refletem a necessidade de formação adequada, uma vez que, grande parte desses professores tiveram uma formação categorial e, portanto, realmente têm dificuldades para atuarem de forma multifuncional. Outro aspecto a ser levantado é se o modelo de salas de recursos multifuncionais, proposto pela política, atende de forma unânime todas as realidades.

Ao falar da efetivação da inclusão, deve-se retomar os relatos e cautelosamente apontar que alguns municípios como (A, B, H, I e O) incluíram parte dos alunos em faixa etária de escolarização, em outras palavras, o que pretende-se aqui ilustrar é que os casos mais severos e que não receberam “alta” da APAE, permaneceram seus atendimentos exclusivamente na instituição. Frente a inclusão, deve-se ainda apontar que alguns municípios (G, N e Q) não incluíram parte de seus alunos devido muitos estarem fora da idade escolar, os quais permaneceram na APAE e, no caso do Município N no Centro de Atendimento Educacional.

Dentre os Serviços de Inclusão articulados a Sala Regular, algumas informações curiosas frente a esses serviços dizem respeito ao AEE, no Município I por exemplo, uma determinada escola, não realiza o Atendimento Educacional Especializado no contra turno, diante disso, os quarenta e dois alunos do AEE ficam metade do tempo na sala regular e a outra metade na sala de recursos. Outro dado relevante ocorre no Município O, em que as escolas apesar de incluírem os alunos, não contam com professores especializados,

consequentemente todo o Atendimento Educacional Especializado é propiciado por serviços da saúde, social e tutelar, ofertados pela prefeitura e por parcerias com o município N, município E e município L. Esses dados refletem uma realidade a ser investigada no sentido de condições reais de implementação da política, no sentido do papel do AEE enquanto apoio pedagógico e, na falta de uma política municipal capaz de operacionalizar as diretrizes propostas pela política nacional.

O quadro apresentado a seguir, atua como síntese dos resultados obtidos e mostra a Organização paradigmatal dos Serviços de Educação Especial. Vale destacar que alguns municípios (A, B, C, D, E, G, H, I, L, N e O) aparecem em mais de uma Categoria Paradigmatal, uma vez que mantêm serviços segregados.

Quadro 6 - Organização paradigmatal dos serviços de educação especial

Municípios	Segregação	Integração	Inclusão
A	X		X
B	X		X
C	X		X
D	X		X
E	X		X
F			X
G	X		X
H	X		X
I	X		X
J	X		
K	X		
L	X		X
M			X
N	X		X
O	X		X
P	X		
Q			X

Fonte: Elaboração própria

O quadro 6 Organização Paradigmática dos Serviços de Educação Especial mostra que, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pôs fim nos Serviços de Integração e contribuiu fortemente para a inclusão do Público Alvo da Educação Especial. Ademais, essa inclusão solidificou os Atendimentos Educacionais Especializados e os Serviços Itinerantes, além dos novos debates e formações continuadas propiciados, que levaram muitos municípios a se especializarem com cursos de AEE. Por intermédio dos relatos e do quadro acima, pode-se constatar que muitos municípios ainda mantêm os Serviços de Segregação, como as APAEs e Centros/Escolas Municipais, paralelamente aos Serviços de Inclusão. Essa dualidade advém de três impasses importantes:

- a) faixa etária de escolarização, uma vez que iniciado o processo de inclusão, muitos alunos não se encontravam em idade escolar e estes continuaram a receber o ensino na Sala Exclusiva da APAE por exemplo;
- b) os casos mais severos que não receberam “alta” da APAE, permaneceram com seus atendimentos exclusivamente na instituição;
- c) infraestrutura, ou melhor, a falta de infraestrutura e recursos, fato evidenciado nos municípios (H, L e O), em que as crianças PAAE frequentam a rede regular, contudo, os Atendimentos Educacionais Especializados são oferecidos somente por

Serviços de Segregação, como na Escola Municipal de Educação Especial Fausto Nogueira (Município H), Centro de Educação Especial Egydio Pedreschi (Município L) e APAE (Município O).

A partir desta síntese, é possível perceber que embora os Serviços de Segregação permaneceram em sua maioria intactos, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva eliminou os Serviços de Integração (Classes Especiais), inserindo os alunos dessas últimas na Sala Regular, o que contribuiu significativamente para o aumento no índice de inclusão nos municípios de 17,5% para 82,5%.

Categoria 4 Presença da APAE.

Pelos dados mostrados nas categorias anteriores, observamos que a maioria dos municípios participantes começaram seus serviços de educação especial através das APAEs, que representam serviços segregados, no entanto, de acordo com o embasamento teórico desta pesquisa, podemos inferir a inviabilidade deste modelo, considerando a perspectiva de

sociedade inclusiva, em que todos devem aprender juntos em espaços comuns que considerem de forma equânime a diversidade.

A inquietude surgiu olhando para os dados, onde encontramos o modelo de segregação materializado nos serviços das APAEs, presentes em todas as épocas, no início de tudo, no meio com a Política e nos dias atuais 13 anos após sua promulgação. Os serviços segregados tiveram um papel importante considerando o modelo de total exclusão do PAEE do sistema escolar para um modelo que os fizeram pertencentes ao sistema educacional, mesmo que de forma segregada. No entanto, com a evolução dos conceitos sociais referentes à garantia de direitos e o entendimento do papel de uma sociedade inclusiva, os serviços segregados deveriam ser ressignificados e transformados em serviços de apoio à inclusão.

A partir de então uma questão se faz necessária: Será que as políticas que estão vigentes não deixam brechas para que esse paradigma segregatório continue fortemente presente? Se as políticas educacionais fossem mais efetivas em relação à perspectiva inclusiva talvez esse paradigma já poderia ter sido superado.

Outro aspecto relevante é a questão da formação. Entendemos que, se os cursos de graduação, sobretudo as licenciaturas, trouxessem desde a formação inicial do professor a preparação para a escola inclusiva, quando os professores chegassem nos espaços escolares, eles poderiam ser mais inclusivos contribuindo assim para as mudanças necessárias. Somado ao aspecto da formação inicial, e fundamental que tenhamos uma formação continuada voltada para os aspectos inclusivos, subsidiando assim os profissionais da escola, professores, gestores e demais responsáveis pelo processo educativo, para garantirem a efetividade da inclusão de todos.

Posto isso, se faz necessário olhar para o cenário atual das APAE's e aos serviços oferecidos pela instituição, arriscamos dizer que, embora não sejam os serviços considerados ideais para a inclusão do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), a instituição vem se reinventando ao longo das décadas, hoje contém o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de não ser o atendimento que possa contemplar o auxílio necessário dentro dos espaços escolares, porque no cenário ideal de educação inclusiva os atendimentos para o PAEE, precisam acontecer dentro dos espaços escolares em parceria com a professora da sala regular para que assim, configure a verdadeira escola inclusiva, contudo a instituição está oferecendo um espaço extra curricular que contempla o recurso que diversos municípios precisam, visto que o cenário ideal de educação ainda não foi alcançado.

À GUIZA DE CONCLUSÃO

Este estudo surgiu com o propósito de apresentar uma descrição da criação e evolução dos serviços de educação especial de municípios pertencentes à jurisdição do Ministério Público de uma cidade com porte médio no interior de São Paulo, objetivando fazer uma análise desse processo, de forma a contribuir com as discussões sobre os modelos de atendimento escolar para o PAEE e, produzir conhecimento sobre quais alternativas respondem às necessidades desse público.

Encontramos grandes avanços nos ambientes escolares, digamos que na sua criação, tratava-se de caráter segregativo e nos dias atuais, trata-se de caráter inclusivo, contendo Atendimento Educacional Especializado em escolas regulares a fim de garantir o acesso a educação para o PAEE. Essas conquistas se efetivaram por intermédio da legislação e de políticas públicas, neste caso específico, da educação especial, a partir da Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva que, embora não seja a única política, tem um impacto significativo no processo de mudança em busca de uma efetiva inclusão.

Os dados mostraram claramente uma evolução no sentido paradigmático, uma vez que a comparação entre o momento de criação dos serviços de educação especial e o momento de organização atual reflete uma mudança significativa do modelo de atendimento majoritariamente segregativo para um modelo inclusivo. Esse dado reflete a mudança no aspecto acesso, embora não signifique necessariamente uma inclusão nos aspectos pedagógicos que garantam permanência com qualidade e sucesso acadêmico, como pode ser visto nos relatos de atendimento no mesmo turno, tirando o aluno PAEE no horário de aula da sala comum, na falta de professores especializados para fazerem o atendimento especializado, na manutenção do atendimento nas instituições para os casos considerados mais severos, na contratação de profissionais de apoio sem formação, entre outros temas, que não foram objeto deste estudo, mas que claramente devem ser abordados em pesquisas futuras.

Faz-se necessário uma reflexão sobre a solidez dessa evolução paradigmática, uma vez que a mesma foi fortemente ameaçada por ocasião da promulgação do decreto 10.502, que embora suspenso, demonstra a fragilidade do paradigma inclusivo no Brasil, que vive um momento crítico em relação aos rumos da educação, fortemente atacada por visões conservadoras. O retrocesso presente no referido decreto, que propõe a coexistência de escolarização do PAEE em escolas comuns e em escolas e classes especiais, outorgando ao sujeito e/ou a família a escolha, demonstra a necessidade de uma defesa clara e consistente do ideal inclusivo.

Embora a pesquisa tenha apresentado dados de um universo circunscrito de municípios específicos, podemos considerar sua representatividade como legítima em relação à história da construção da educação inclusiva no Brasil.

Os avanços demonstrados em nossos dados a partir da evolução de um modelo excludente para um inclusivo, nesses municípios participantes, sugerem uma possível mudança conceitual em relação ao direito de escolarização do PAEE em ambientes comuns, fortemente ancorado nas políticas públicas, no entanto, é possível perceber a fragilidade dessa política, o que anuncia a necessidade de mais investimento no campo científico, de forma a produzir conhecimento que subsidie tanto as políticas como as práticas inclusivas, contribuindo assim com as mudanças necessárias para efetivação de um novo paradigma que considere a educação de qualidade para TODOS, como um valor.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P. de C. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS.**

2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: UFGD, 2017.

AMORIM, G.C. **Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional**

Especializado na educação infantil: estudo de caso. 2015. 139f. dissertação (mestrado em educação). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho. Marília. 2015.

ANDRADE, M. E. **Investigação sobre o processo de ensino aprendizagem de alunos surdos usuários de libras incluídos em escolas comuns.** 2017. 23f. Relatório Final

(Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

ARAÚJO, R. G. I. ; ARAÚJO, F. M. B. **Formação do docente: caminhos,**

perspectivas e a necessidade de formação continuada. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1, p. 12-28, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010 de 09 de abril de 2010. **Orientações para a organização de centros de atendimento educacional especializado.**

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2009b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação inclusiva: a fundamentação filosófica.** Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Decreto n.6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de maio de 2010. **Institui orientações para a institucionalização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE em salas de recursos multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.** Brasília, 2010b.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).**

BATISTA, R.S.R. **Atendimento Educacional Especializado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Ribeirão Preto.** 2016. 82f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara. 2016

BRAUN, P.; PLETSCHE, M. D.; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. In: NUNES SOBRINHO, F. de P. (Org.). **Inclusão educacional – pesquisa e interfaces.** Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

CAMPOS, J.A.P.P; PEDROSO, C.C.A; CARNEIRO, R.U.C; FAITANINI, G.Z.
Formação sobre Educação Especial para gestores escolares e docentes de municípios da região nordeste paulista. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, vol 3, 2018.

CÂNDIDO, S. M. **Formação em serviço de professores da educação infantil para atuação em escolas inclusivas**. 2015. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

CANDIDO, E. A. P. **A atuação docente junto a estudantes com deficiência na educação superior**. Araraquara. 2018.118f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP.

CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Porto Alegre,RS, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004.
Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/400> Acesso 28 abr. 2019.

CARDOSO, C R. **Organização do trabalho pedagógico, funcionamento e avaliação no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**.

2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

CARNEIRO, R. U. C. Educação especial e inclusão escolar: Desafios da escola contemporânea. **Cadernos de pesquisa em educação**. n. 43. 2016, p.72-87. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43.14309>

CERVONI, L. R. **O perfil do professor interlocutor de libras/língua portuguesa em escolas estaduais de uma cidade do interior paulista**. Araraquara. 2018. 128f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

CORUSSE, C. A. **Investigação sobre o uso da tecnologia como instrumento**

pedagógico para o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual. 2018. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

COTONHOTO, L. A. **Currículo e atendimento educacional especializado na educação infantil : possibilidades e desafios à inclusão escolar**. 2014. 275f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2013.

DELGADO, M. G. **Investigação sobre a criação e organização de serviços de**

Educação Especial em municípios do interior de São Paulo. 2019. 40f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

FACHINETTI, T. A. **Visão docente e de alunos com deficiência sobre a inclusão na educação superior,** Araraquara. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

FERREIRA, J. A. O. **Inclusão escolar? Alunos com altas habilidades/superdotação em escola ribeirinha na Amazônia.** 2018.170f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade,** São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREITAS, A. O. **Atuação do professor de apoio à inclusão e os indicadores de ensino colaborativo em Goiás.** 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Catalão, GO.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A. et al. Atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais.** São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação Social.** Campinas, v. 31, n.113, p.1355-1379, 2010.

GLAT, R. Capacitação de professores: pré-requisito para uma escola aberta à diversidade. **Revista Souza Marques,** v. I, p. 16-23, 2000.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil.** Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: Acesso em nov./2003.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

_____. A formação de professores para a Educação Inclusiva. **Revista Comunicações**, Piracicaba, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p.05-24. ISBN 85-7496-004-7.

HEREDERO, S. E. A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum. Education** (Print), v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LOPES, J. F. **Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores**. 2015. 136 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências, Bauru, SP.

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

5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MEDEIROS, B. A. **A aquisição da língua de sinais brasileira (Libras) por alunos surdos da educação infantil**. 2017. 19f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.11 n.33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MENINO-MENCIA, G. F. **Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”**.

2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Ciência – Universidade Estadual Paulista de Bauru, SP

MILANEZI, J.B. **Organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município Paulista**. 2012. 185 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MOURA, Y.C.P. **O serviço de atendimento educacional especializado (AEE): limites e possibilidades da proposta de educação inclusiva em escolas municipais de João Pessoa – PB**. 2017.155f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PA.

NASCIMENTO, K. M. B. **Cultura e Identidade Surda: Análise dos aspectos referentes à arte e tecnologia**. 2015. 11f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NOZU, W. C. S. **Política e gestão do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais de Paranaíba/MS: uma análise das práticas discursivas e não discursivas**. 2013. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação)Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

OLIVEIRA, C. G. **Investigação sobre a inclusão escolar de aluno com autismo**. 2019. 22f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembléia Geral da ONU em dezembro de 2006.

PALMA, D. T, CARNEIRO, R. U. C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.24, n.2, p.161-172, abr.-jun., 2018.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncional**. 2016 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Unesp,

Araraquara, SP.

PANSINI, F. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: pra quem?** 2018, 223f.

Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**. Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALTO, M. P. **Formação continuada de professores de ciências e biologia para a Educação Inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

SANTOS, D.C.C.F. **A perspectiva do professor da educação especial do contexto da escola comum**. 2020. Dissertação apresentada Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

SANTOS, Boaventura de Souza Santos. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, J.F. **Atendimento Educacional Especializado para a Educação Infantil em redes municipais de ensino do estado do Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, Porto Alegre, Santa Maria e Uruguaiana**. 2017. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

SILVA, L. C. G. Investigação sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência na educação superior - visão docente, discente e técnico-administrativa.

2016. 14f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp, Araraquara, SP.

SILVA, M. F. M. C.; FACION, J. R. Perspectivas da Inclusão Escolar e sua Efetivação. In: FACION, J. R. (Org.). **Inclusão Escolar e suas Implicações**. Curitiba: Ibpx, 2008.

SOUZA, A. R. Quem são e onde estão: levantamento de pesquisas sobre a identificação de alunos com dotação e talento. 2014. 24f. Relatório Final (Iniciação Científica). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

SOUSA.M.C.E.A. A organização do Atendimento educacional especializado nas aldeias indígenas de Dourados/MS: um estudo de caso sobre as salas de recursos multifuncionais para a área da surdez. 2013. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS.

SOUZA, T. A. Trajetória escolar de pessoas com deficiência até a educação superior: análise das condições familiares e escolares. Araraquara. 2018.104f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP.

TANNÚS-VALADÃO, G. Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, RJ.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, nº13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração sobre educação para todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNICEF, Brasília, 1990 (versão portuguesa).

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

VILELAS, J. **Investigação: O processo de Construção do Conhecimento**. Lisboa: Edições Sílabo, 2009.