UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GERCINEIDE MAIA DE SOUSA

A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM

RIO BRANCO-ACRE
2018

GERCINEIDE MAIA DE SOUSA

A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre - UFAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

RIO BRANCO-AC
2018

GERCINEIDE MAIA DE SOUSA

A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (Mestrado Acadêmico) da Universidade Federal do Acre - UFAC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente

Orientadora: Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno

,

Data da aprovação: 21/12/2018

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno (PPGE/UFAC)
Orientadora e Presidente da Banca

_____
Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França (PPGE/UNIR)
Examinadora Externa

_____
Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves PPGE/UFAC)
Examinador Interno (

Rio Branco-AC
2018

Aos meus amados pais Alzira Maia e Francisco Mendes,
Aos meus amadas irmãs Daniele Santos, Gerciane Maia e Socorro Maia e Vancuncia Valente,
Ao meu amado filho Ajackson Glauber e à sua amada esposa Damiana Lima,
Ao meu amado irmão Antonio Maia e à sua amada esposa Nana Alves,
À expertise digital Dhymy Kássio,
Aos meus queridos cunhados Gerôncio Nogueira e José Reis,
Aos meus amados sobrinhos Emanuelle, Grenville Antonio, Glenda, Luara, Maria Eduarda, José Eduardo e,
Aos meus amados filhotinhos Marley e Lupy,
Por constituírem minha família,
Meu chão, meu maior tesouro!

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Mestre Maior, pelas oportunidades e bênçãos concedidas todos os dias de minha vida;

A Universidade Federal do Acre, pela realização do Mestrado Acadêmico em Educação;

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação, que estão nesse projeto educacional de tão relevância para a sociedade acreana.

À minha querida orientadora Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno, pelo brilhantismo em suas aulas, pelas suas valiosas contribuições durante toda a orientação de pesquisa e elaboração desta dissertação, por ser essa orientadora incrível, incentivadora e humana;

À Profa. Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e ao Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves, respectivamente membros externo e interno da Banca Examinadora desta dissertação;

À minha amada mãe e ao meu amado pai, com quem aprendi as primeiras letras, os primeiros números, a brincar, a respeitar e a amar;

Aos meus irmãos Antonio Maia, Socorro Maia, Gerciane Maia, pelo companheirismo;

Ao meu amado filho Ajackson Glauber, que esteve sempre junto comigo neste sonho, nas correrias de minha rotina modificada, pelas aulas do Mestrado;

À Damiana Lima, que também contribuiu para que eu conseguisse chegar até a Universidade, principalmente, na correria do trabalho para as aulas;

À Daniele Santos, minha irmã do coração, minha conselheira admirável;

À Vanuncia Valente, minha irmã do coração, com quem compartilhei minha infância;

Aos meus queridos primos, Fábio Souza e Fábio Mendes, pela lealdade;

À minha estimável tia Nildes Sales que sempre me apoiou nos momentos mais difíceis;

Aos meus amigos que me incentivaram não apenas em participar do processo seletivo do Mestrado (Carlos Nascimento, Cota Castro, Hildegardo Justiniano Bichara, Hyrla Mariano, José Rubéns, Joaquim Oliveira, Kelly Cunha, Luiz Augusto, Maria José, Maria Otacília Oliveira, Maria Salete Bandeira, Thaís Bichara, Keury Arruda, Rosa Braga, Sheila Maria), mas também aos que colaboraram de alguma forma para que a minha caminhada fosse cheia de esperança e menos estressante.

Às minhas amigas e companheiras do grupo de orientação do Mestrado (Ana Regina, Cláudia e Cleudilândia) que foram muito importantes não apenas no processo inicial das aulas, mas também para a finalização do Mestrado.

A todos os companheiros do Mestrado em Educação, que contribuíram de alguma forma para o meu crescimento acadêmico.

Aos nobres Professores da Sala Comum e aos Professores da Sala de Recursos que participaram da pesquisa de forma colaborativa;

Aos estimados gestores e servidores que me acolheram com muito carinho nas escolas pesquisadas.

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O Brasil implementou em 2008, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), com base em reformas que têm reestruturado o trabalho docente do professor, principalmente, com o aumento da matrícula dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação. Nesse contexto, é que se realizou esta pesquisa que teve como objetivo geral analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre. Trata-se, portanto, de um estudo com abordagem qualitativa, que teve em sua primeira fase a pesquisa documental, a qual analisou documentos oficiais e técnicos, tais como: Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco – AC, dentre outros que fazem parte da legislação nacional e internacional. A segunda etapa dessa investigação, compreendeu um estudo empírico realizado em 2018, por meio da aplicação de questionários semiestruturados para obtenção de dados pessoais, profissionais e formativos, além de coletar informações atinentes à problemática investigada. Participaram desse estudo 22 (vinte e dois) professores. O *lócus* da investigação centrou-se em 3 (três) escolas da área urbana, que receberam Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) em 2008 e que apresentaram o maior número de alunos matriculados em 2017. O aporte teórico adotado foi fundamentado em autores como Ainscow (1995), Damasceno (2010), Almeida, Mendes e Toyoda (2011), Karagiannis; Stainback e Stainback (1999), Díez (2003), Maués (2003), Tardif e Lessard (2005), Prieto (2006), Almeida, Mendes e Toyoda (2011), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Tardif (2008), Oliveira (2010), Bezerra (2011), Carvalho (2011), Gatti (2016), Lima (2016). A organização e análise dos dados foram baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados da pesquisa documental apontam que a legislação vigente no país, pautada em dispositivos internacionais, como a Declaração de Salamanca e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, dentre outros dispositivos, por si não garante inclusão escolar, mas a política pública. Ademais, o estudo mostrou que o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) em colaboração com os professores da Sala Comum – (SC) tem se organizado, sobretudo, na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Sobre o estudo empírico, foi evidenciado que o trabalho desses professores tem se configurado como colaborativo na medida em que suas práticas docentes procuram responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE, necessitando, portanto, ser reorganizado diante das dificuldades e desafios em desenvolver a aprendizagem crianças.

Palavras-chave: Trabalho docente. Trabalho colaborativo. Professores de Atendimento Educacional Especializado. Professores da Sala de Aula Comum. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

In 2008, Brazil implemented the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education - (PNEEPEI), based on reforms that have restructured the teaching work of the teacher, mainly with the increase in the enrollment of students with disabilities, Global Disorders of the Development - (TGD) and High Abilities / Giftedness. In this context, this research was carried out, whose general objective was to analyze to what extent and in what circumstances the teaching work carried out by the teachers of Specialized Educational Assistance (AEE) is collaborative to the teaching work developed by the teachers of the Common Room (SC), in order to contribute to the schooling and development process of primary school students, ESA target audience, enrolled in Rio Branco-Acre municipal schools. It is, therefore, a study with a qualitative approach, which had in its first phase documentary research, which analyzed official and technical documents, such as: Laws, Decrees, Opinions, Resolutions, Job Plans, Career and Compensation of Professionals of Municipal Education of Rio Branco - AC, among others that are part of national and international legislation. The second stage of this research comprised an empirical study conducted in 2018, through the application of semi-structured questionnaires to obtain personal, professional and training data, as well as to collect information related to the problem investigated. Twenty-two teachers participated in this study. The focus of the research was centered on three (3) urban schools, which received Multifunctional Resource Rooms - (SRM) in 2008 and which had the highest number of students enrolled in 2017. The theoretical contribution adopted was based on authors such as Ainscow (1995), Damasceno (2010), Almeida, Mendes and Toyoda (2011), Karagiannis; (1998), Tardif and Lessard (2005), Prieto (2006), Almeida, Mendes and Toyoda (2011), Mantoan (2006), Mazzotta (2011), Tardif (Stainback and Stainback, 2008), Oliveira (2010), Bezerra (2011), Carvalho (2011), Gatti (2016), Lima (2016). The organization and analysis of the data were based on the Content Analysis of Bardin (2011). The results of the documentary research show that the legislation in force in the country, based on international provisions, such as the Declaration of Salamanca and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, among other provisions, does not guarantee school inclusion but public policy. In addition, the study showed that the teaching work carried out by the teachers of Specialized Educational Assistance (AEE) in collaboration with the teachers of the Common Room (SC) has been organized, above all, in Resolution 4 CNE/CEB/2009, which establishes the Special Education Guidelines in Basic Education. On the empirical study, it was evidenced that the work of these teachers has been configured as collaborative to the extent that their teaching practices seek to respond to the educational needs of the target audience of ESA, necessitating, therefore, to be reorganized in the face of difficulties and challenges in developing learning children.

Keywords: Teaching work. Collaborative work. Teachers of Specialized Educational Assistance. Teachers of the Common Classroom. School inclusion.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução das matrículas dos alunos da Educação Especial da rede administrativa de Rio Branco-Acre no período de 2013 a 2017 43
Quadro 2 - Saberes dos professores 49
Quadro 3 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar 57
Quadro 4 - Dissertações e Tese que trabalham com categoria, bidocência 75
Quadro 5 - Atribuição do professor da educação especial com mediação 78
Quadro 6 - Legislação internacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado 84
Quadro 7 - Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado 91
Quadro 8 - Legislação Estadual que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Acre 114
Quadro 9 - Cargo e formação dos professores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Rio Branco-AC 120
Quadro 10 - Distribuição de respostas segundo motivos dos professores terem dupla jornada de trabalho em escola distinta 151
Quadro 11 - Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com as crianças público-alvo do AEE 172
Quadro 12 - Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado com as crianças público-alvo do AEE na Sala de Recurso Multifuncional - (SRM) 174
Quadro 13 - Distribuição de respostas de categorias segundo planejamento de forma a atender os alunos público do Atendimento Educacional Especializado – AEE 181
Quadro 14 - Distribuição de respostas de categorias segundo planejamento de forma a atender os alunos público do Atendimento Educacional Especializado - AEE 184
Quadro 15 - Distribuição de respostas de categorias segundo prática docente do professor da Sala Comum com alunos públicos do Atendimento Educacional Especializado - AEE 187
Quadro 16 - Distribuição de respostas de categorias segundo colaboração entre o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala Comum e o trabalho docente do (a) Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional 195
Quadro 17 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre as dificuldades encontradas para realizar o trabalho docente 200
Quadro 18 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre desafios do professor da Sala Comum para realizar o trabalho docente com alunos público-alvo do AEE 204

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados com número de professores, alunos, auxiliadores e tradutores nos anos iniciais das escolas 45
Tabela 2 - Notas referente ao IDEB 2017 das escolas pesquisadas 46
Tabela 3 - Itens de equipamentos/SRM tipo I e II 63
Tabela 4 - Itens de mobiliários /SRM tipo I e II 63
Tabela 5 - Itens de materiais didáticos/pedagógicos /SRM tipo I e II 64
Tabela 6 - Itens de materiais didáticos/pedagógicos/SRM tipo II 64
Tabela 7 - Municípios do Acre contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2005 a 2011 65
Tabela 8 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por Brasil, grande região e unidade da Federação – 2012-2017 104
Tabela 9 - Vencimento Básico dos professores segundo PCCR 149
Tabela 10 - Distribuição de sujeitos segundo Pós-graduações 162

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução em escolas regulares/Classes Comuns no Brasil 27
Gráfico 2 - Sujeitos da pesquisa segundo sexo 130
Gráfico 3 - Sujeitos de pesquisa segundo estado civil 133
Gráfico 4 - Sujeitos da pesquisa segundo faixa etária 133
Gráfico 5 - Sujeitos de pesquisa segundo cargo 134
Gráfico 6 - Sujeitos de pesquisa segundo função 135
Gráfico 7 - Sujeitos de pesquisa segundo razão pela qual escolheu a função de professor como profissão 136
Gráfico 8 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de magistério.....138
Gráfico 9 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na sala comum da escola pesquisada.....139
Gráfico 10 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na Educação Especial.....140
Gráfico 11 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente com alunos com Público do AEE na Sala Comum 141
Gráfico 12 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na Sala de Recurso Multifuncional 142
Gráfico 13 - Sujeitos de pesquisa segundo situação trabalhista na escola pesquisada 143
Gráfico 14 - Sujeitos de pesquisa segundo distribuição de turno de trabalho docente na escola.....144
Gráfico 15 - Sujeitos de pesquisa segundo distribuição em séries 145
Gráfico 16 - Sujeitos de pesquisa segundo trabalho docente em uma outra escola 146
Gráfico 17 - Sujeitos de pesquisa segundo carga horária de trabalho exercida na escola.....147
Gráfico 18 - Sujeitos de pesquisa segundo formação inicial 153
Gráfico 19 - Sujeitos de pesquisa segundo sistema de realização da formação inicial 156
Gráfico 20 - Sujeitos de pesquisa segundo sistema do modelo educacional de formação inicial 159
Gráfico 21 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo que obteve formação inicial.....160

Gráfico 22 - Sujeitos de pesquisa segundo respostas de pós-graduação.....161
Gráfico 23 - Sujeitos de pesquisa segundo cursos de formação continuada dos professores da Sala Comum nos últimos dois anos/Área Educação Especial.....164
Gráfico 24 - Sujeitos de pesquisa segundo cursos de formação continuada dos professores do AEE nos últimos dois anos/Área Educação Especial 165
Gráfico 25 - Sujeitos de pesquisa segundo formação continuada dos professores da Sala Comum por grau de importância.....166
Gráfico 26 - Sujeitos de pesquisa segundo formação continuada por grau de importância dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE...167
Gráfico 27 - Sujeitos de pesquisa segundo número de alunos público do AEE atendidos na Sala Comum – (SC).....168
Gráfico 28 - Sujeitos de pesquisa segundo número de alunos público AEE atendidos na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM).....169
Gráfico 29 - Sujeitos de pesquisa segundo frequência de planejamento.....178
Gráfico 30 - Sujeitos de pesquisa segundo situação e participação do planejamento na escola.....179
Gráfico 31 - Sujeitos de pesquisa segundo turno de planejamento 180
Gráfico 32 - Segundo respostas das aulas em relação à aprendizagem dos alunos público do AEE.....190
Gráfico 33 - Sujeitos segundo apoio aos profissionais às Salas Comuns – (SC) ...191
Gráfico 34 - Sujeitos segundo apoio aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM) 192
Gráfico 35 - Sujeitos de pesquisa segundo trabalho docente colaborativo 195
Gráfico 36 - Sujeitos de pesquisa segundo relato de algo que não foi contemplado nas questões.....206

LISTA DAS ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAS	Centro de Apoio ao Surdo
CAPAC	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CE	Comunidade Europeia
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Ministério Público
NAAHS	Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivo do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Professor do Atendimento Educacional Especializado
PAR	Plano de Ações Articuladas

PCD	Pessoa com Deficiência
PCCR	Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROA	Programa de Avaliação da Aprendizagem
PSC	Professor da Sala de Aula Comum
PSRM	Professor da Sala de Recurso Multifuncional
SAEDE	Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino
SC	Sala Comum
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação e Esporte
SEME/RB	Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFAC	Universidade Federal do Acre
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18
1.1 Problematizando o objeto de estudo 27
1.2 Abordagem da pesquisa e delimitação do universo e dos sujeitos 37
1.3 Os instrumentos de coleta de dados 39
1.4 Análise dos dados 40
1.5 Lócus e sujeitos da pesquisa 43
1.6 Estrutura da Dissertação 46
2 TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO 48
2.1 Trabalho Docente e Educação Especial no processo de Inclusão Escolar 48
2.2 Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) 59
2.3 Trabalho Docente: colaboração, cooperação, bidocência, codocência e mediação escolar 70
3 ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) NOS MARCOS LEGAIS 83
3.1 Marcos Legais Internacionais sobre Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – (AEE) 83
3.2 O Movimento histórico da legislação brasileira sobre Atendimento Educacional Especializado – (AEE) 90
3.3 O Movimento histórico da legislação sobre Atendimento Educacional Especializado no Acre 109
4 TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DA SALA COMUM E TRABALHO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: ANÁLISES E RESULTADOS 128
4.1 Perfil dos professores que realizam trabalho docente na Sala Comum – (SC) e no Atendimento Educacional Especializado – (AEE) 128
4.1.1 Perfil dos sujeitos segundo sexo, estado civil e faixa etária 129
4.1.2 Perfil dos sujeitos segundo cargo, função, deficiência e razão pela qual escolheu ser professor como profissão 134
4.1.3 Perfil dos sujeitos segundo tempo de magistério, trabalho docente na Sala Comum – (SC), trabalho docente na Educação Especial, trabalho docente na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) 138
4.1.4 Perfil dos sujeitos segundo situação trabalhista, turno de trabalho, distribuição de carga horária e trabalho docente com público do AEE 143
4.1.5 Perfis dos sujeitos segundo formação inicial, modalidade de formação e formação continuada 152
4.1.6 Perfil dos sujeitos segundo formação continuada na área da educação especial, seus motivadores e grau de importância 163
4.1.7 Perfil dos sujeitos segundo número de alunos público do Atendimento Educacional Especializado – AEE 167
4.2 Atribuições, planejamento e práticas docentes do (a) professor (a) da Sala Comum – (SC) e do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) com as crianças público-alvo do AEE 170
4.2.1 Sujeitos segundo atribuições do professor da Sala Comum – (SC) e do professor do Atendimento Educacional Especializado – (SC) da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar. 171
4.2.2 Planejamento do professor da Sala Comum com os alunos público do AEE e do professor do Atendimento Educacional Especializado da sala de Recurso

Multifuncional – (SRM) com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar. 177
4.2.3 Práticas do professor da Sala Comum com os alunos público do AEE e do professor do atendimento educacional especializado da Sala de Recurso Multifuncional com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar. 186
4.2.4 Trabalho colaborativo entre a professora (a) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o (a) Professor (a) da Sala Comum 194
4.3 Principais dificuldades e desafios para se realizar o trabalho docente colaborativo na escola entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum de forma que contribua para o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental inicial/ público-alvo do AEE 199
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: 210
REFERÊNCIAS.....218
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO 229
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE 242
ANEXO 1.....245
ANEXO 2.....246

1 INTRODUÇÃO

Segundo a Constituição Federal Brasileira CF/88, artigo 205, a educação é concebida como direito de todos e dever do Estado e da família. Esse bem, portanto, será promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A educação como direito já estava expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos – (DUDH) de 1948, a qual foi adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas:

> Art. 26°, toda a pessoa tem direito à educação gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (BRASIL, 1998)

Ao escrever sobre direito à educação e obrigatoriedade escolar, Horta (1998, p. 6) declara que “a educação, por sua vez, apesar de sua grande importância, incorporou-se com grande atraso ao seleto grupo dos direitos humanos, por um processo lento, ambíguo e contraditório”. Portanto, o Estado não pode torná-lo obrigatório sem ofertá-lo gratuitamente, isso é notório, caso contrário estaria negando a escola única e para todos, principalmente, às pessoas menos favorecidas.

Segundo este autor, “somente na época moderna, com o tríplice surgimento da burguesia, da filosofia racionalista e individualista e do Estado Nacional, que aparecerá, no século XVIII, a ideia do ensino como um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado”. (HORTA, 1998, p. 6-7)

Observa-se no artigo 2º, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996, que a família é concebida como primeiro agente responsável pela educação, enquanto que na CF/88 é o Estado ou o Poder Público que assume essa função. Antes tinha-se um Estado Liberal e, agora, têm-se um Estado Neoliberal com uma política que, de certa forma, desobriga-o da responsabilidade com a educação pública, gratuita e de qualidade. Essa inversão de papeis faz lembrar dos pioneiros da educação que defendiam no manifesto que a educação é também dever do Estado. Como resultado desse projeto, foi aprovada a Lei nº 4.024, no dia 20 de dezembro de 1961, durante o governo João Goulart, pela

Câmera Federal, dois anos após ao movimento de 59, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira.

Conforme o Título II, Art. 2º, dessa mesma Lei, a educação passa a ser direito de todos e será dada no lar e na escola, havendo, sem dúvida, uma desobrigação do Estado quanto a responsabilização da educação, tornando a iniciativa privada e até mesmo o cidadão brasileiro responsável pela promoção desse bem. No entanto, o princípio da obrigatoriedade no ensino primário é mantido:

> Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. (BRASIL, 1961)

Nota-se, portanto, que há uma controvérsia em relação a essa obrigatoriedade. O parágrafo único, Artigo 30, esse capítulo, traz que essa obrigatoriedade pode ser isenta quando: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; e d) doença ou anomalia grave da criança.

Fica claro que essa isenção desobriga novamente o poder público de mais uma responsabilidade, principalmente, com a classe menos privilegiada. Com efeito, o artigo 27 foi revogado pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, momento em que o país estava sob o poder do Regime Militar. Já os artigos 2 e 30 foram alterados posteriormente pela LDB nº 9394/96, a qual foi aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002). Nessa Lei orgânica, Art. 2°, a educação, como dever da família e do Estado, inspirada de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o Art. 59º, da LDB nº 9394/96, diz que o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante, dentre outras garantias:

> III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.

Vale ressaltar que revogado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Art. 88 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 já trazia em questão a “educação dos excepcionais, a qual deveria, no que fosse possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. De acordo com o Art. 208 da Constituição Federal Brasileira – (CF) de 88, inciso III, o dever do Estado com a educação será efetivado também mediante, a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores[1] de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse direito também é citado no Art. 54, do Estatuto da Crianças e do Adolescente – (ECA). Nesse contexto, o Ministério Público – (MP) exerce um papel fundamental quanto a garantia do cumprimento de metas estabelecidas nos Planos de educação, dentre as quais, destaca-se a relaciona à educação especial, que tem sua história marcada por grandes movimentos e conquistas.

Falando em conquistas, “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”, afirma MAZZOTTA (2005, p. 17). Essas medidas são materializadas a partir das políticas públicas de cada país. Lembrando-se de que dentro de um mesmo território há uma disparidade quanto aos avanços e desafios referente ao processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência. Como muito bem afirma Carvalho (2011, p. 104):

> As políticas educacionais, como as políticas públicas, são definidas, implementadas e avaliadas em estreita relação com o desenvolvimento social dos países. Elas retratam os tipos de regulação adotados por determinada sociedade, segundo ideologia vigente.

Na visão de Maués (2003), as reformas educacionais, como uma política pública:

> passam a ser compreendidas como instrumento usado pelo Estado para manter as bases de funcionamento do sistema de acumulação, o que reforça a tese de regulação social como controle, mas também aponta na direção de ajuste estrutural exigido pelos organismos

[1] Termo mantido pela Constituição Federal Brasileira de 88, mas que foi substituído por pessoas com deficiência, conforme Portaria da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010.

> multilaterais aos países com dívidas externas, como forma de garantir o pagamento delas.

Como aclara Maués, muitos desses organismos acabam assumindo o papel que é próprio do Ministério de Educação:

> Alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento. Podem-se citar algumas das instituições que têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Europeia – CE –, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – PREAL. Pela realização de fóruns, como o de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000, esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar. A CE, por exemplo, estabeleceu 16 indicadores de qualidade a serem atingidos pelos países pertencentes à Comunidade Europeia, relativos, dentre eles, à leitura, Matemática, língua estrangeira, formação de professores. Esses indicadores objetivam homogeneizar o nível de educação nos países pertencentes à Comunidade, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem diretamente do processo de globalização.

De acordo com o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2015, p. 30), a educação “é a chave para uma melhor distribuição de renda em longo prazo”. Esse relatório mantém um diálogo com o Relatório Econômico da OCDE sobre o Brasil de 2013 que traz dentre outras informações:

> O Brasil alcançou avanços significativos no acesso à educação e à escolaridade, sobretudo entre os jovens e entre as pessoas de baixa renda. Isto resultou em melhor qualificação, refletida em melhores resultados no exame PISA da OCDE. Não obstante, o nível de capital humano do Brasil, ainda se situa significativamente abaixo dos padrões da OCDE, em especial no ensino médio e superior. O elevado número de desistências exacerba as desigualdades. Muitas vezes as causas do desempenho insatisfatório do sistema escolar podem ser rastreadas a partir da infância, em que os alunos não adquiriram as competências essenciais, o que poderia ser resolvido com a expansão da educação pré-escolar. O ensino pré-escolar tende a melhorar significativamente as competências do aluno e descobriu-se que ele acrescenta mais aos resultados de leitura do que um ano a mais de

> escolaridade formal (OCDE, 2012a). Enquanto que 37% das crianças com três anos de idade estão matriculados em programas de ensino pré-escolar no Brasil, a média da OCDE para essa idade é 70%, e alguns países (Bélgica, França, Espanha, Reino Unido, Itália) alcançam quase a cobertura universal (OCDE, 2014a). Igualmente importantes são as intervenções corretivas no ensino básico, para ajudar as crianças em risco de ficarem para trás. Da mesma forma no ensino secundário, a detecção antecipada e o apoio, com aulas de reforço devem ser buscados, para reduzir as taxas de desistência.

Tais avanços vão de encontro com a meta do Art. 3º, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem realizada em Jomtien, Tailândia, 1990, em que o Brasil fez parte:

> Artigo 3 - Universalizar o acesso à educação e promover a equidade 1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. 3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4)

Não se pode relacionar a ideia de universalização apenas com o acesso à escola, mas deve-se associá-la a igualdade de condições para que todas as pessoas tenham uma educação de qualidade que considere suas diferenças, que oportunize-as a aprender, a terem experiências enriquecedoras, professores qualificados e instituições educativas com melhores infraestruturas, uma meta que continua ainda sendo um desafio para a educação brasileira, ainda mais quando se trata de políticas públicas com vistas a inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular,

necessitando, portanto, de uma reconfiguração no paradigma educacional brasileiro e, consequentemente, na reorganização das escolas, diante de um sistema que continua sendo meritocrático, que adota avaliações externas como índices de educação de qualidade.

Contudo, essa reorganização reflete na educação especial e também no trabalho docente do professor da sala de aula comum a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), a qual foi elaborada, principalmente, com base em documentos internacionais. Dentre esses documentos, pode-se citar a Declaração de Salamanca (1994), que reconhece o direito à educação de todos os indivíduos, conforme Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais (UNESCO, 1994), porém é preciso lembrar que o modelo Política Nacional de Educação Especial adotado no Brasil, nesse mesmo ano da conferência, era constituído pelo paradigma integracionista, normatizador e classificatório que limitava o acesso ao aluno com deficiência ao ensino comum.

É preciso reconhecer também, segundo Casassus (2002), que uma política orientada para a igualdade é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade nos resultados. Esta política, de um lado, tende a ser – erroneamente – percebida como uma etapa superada para quantitativa e de gestão. Segundo o autor, uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão mais ligadas à sua condição social e características culturais. Assim sendo, uma política que procura homogeneizar supõe uma igualdade em todos os âmbitos e, portanto, é orientada para que todos recebam “objetivamente” o mesmo e, consequentemente, procura a integração através do oferecimento de conteúdos similares.

Não há como pensar em equidade sem aliar esse princípio a qualidade da educação e as reformas educacionais. Falando em mudanças, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – (LDB) nº 9394/96, a Educação Especial ganhou um capítulo exclusivo, no entanto, o princípio da integração permanece ligada a condição específica do aluno enquanto o sistema mais uma vez se exime de sua responsabilidade quanto ao processo de inclusão educacional da pessoa com deficiência que, historicamente, foi marcado por exclusão e lutas por

movimentos em favor da inclusão. Conforme notas estatísticas de 2017, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais de educação das 27 unidades da federação, o país conta com 184,1 mil escolas de educação básica, sendo que a maior rede administrativa está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (112,9 mil), havendo, portanto, uma diminuição em relação ao ano de 2016 quando o país registrava 186,1 mil escolas de educação básica distribuídas em 5.570 municípios.

Em 2008, quando o Ministério de Educação – (MEC) lançou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), a matrícula de alunos na educação básica, segundo INEP, era de 53.232.868. Desse universo, 319.924 estavam nas Classes especiais e escolas exclusivas e 375.775 frequentavam as Classes comuns (alunos incluídos). O número de escolas compreendendo as redes federais, estaduais e municipais era de 199.761. Na lógica, o país precisaria de professores formados e com experiências na área da Educação Especial, além de recursos financeiros para atender a sua demanda nas escolas inclusivas. Ao contrário disso, os professores das salas de aulas comuns precisaram se adaptar à nova exigência, procurando rever conceitos, formações e práticas pedagógicas. Nesse contexto, surge a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), um serviço a ser desenvolvido, prioritariamente, nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM), previsto pela Constituição Federal – CF/88, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96, Decreto nº 6.571/08, dentre outros documentos correlacionados, como forma de promover.

Nessa perspectiva, entende-se que “sendo ao mesmo tempo uma atividade e um status, o trabalho docente também pode ser abordado, descrito e analisado em função da experiência do trabalhador, quer dizer, do trabalho do modo como é vivenciado”. (LESSARD E TARDIF: 2005, p. 51). Falando-se em vivência, foi com base em minha experiência profissional que nasceu o meu interesse em realizar esta pesquisa que tem como objeto de estudo: em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de

escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre?

Comecei a fazer parte do quadro de professores da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE/AC em 1998, porém em 1994, quando trabalhava no Núcleo da Secretaria de Educação exercendo a função de Secretária, no município de Sena Madureira, mesmo não atuando em sala de aula, já tinha uma preocupação com a aprendizagem dos alunos com deficiência, principalmente, em compreender o porquê das crianças não avançarem de séries. Depois de ter exercido à docência no Ensino Fundamental e Médio, após 8 anos, passei a trabalhar na educação especial, precisamente em 2006, no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP - AC[2], Rio Branco-Acre, exercendo as seguintes funções: professora no Núcleo de Capacitação (2006), Coordenadora Pedagógica e professora do Núcleo de Produção, produzindo livros didáticos e pedagógicos no formato digital acessível – MECDAISY (2007-2016) e de Coordenadora Geral no período de setembro de 2016 a abril de 2018.

Nesse Centro Especializado tive a oportunidade de acompanhar a educação do aluno cego e com baixa visão, sobretudo, o atendimento de Intervenção Precoce e Pedagógica, dentre outros programas educacionais que integraram o Núcleo de Apoio Pedagógico. Os alunos com deficiência visual, em idade de escolarização tinham a matrícula na escola da educação básica e recebiam em contraturno no CAP-(AC), os seguintes atendimentos: ensino do Sistema Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade, Baixa Visão, Assinatura em Tinta, ensino e uso da Tecnologia Assistiva – (TA), Práticas Educativas para a Vida Independente – (PEVI), Recreação musical, Oficinas de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Matemática, muito desses serviços iniciados pelo Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência visual - (CEADV). Todos, independentemente de escolarização, participavam também de atividades lúdicas, da Educação Física adaptada, aula de música e de dança. Os que haviam terminado ou que estivessem em fase final do Ensino Médio, contavam com cursinho de pré-vestibular.

[2]Segundo Sousa (2012) o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual do Acre - CAP – AC [...] fundado no dia 14 de dezembro de 2000 é referência em produção de recursos de didáticos e pedagógicos para os alunos com deficiência visual incluídos nas escolas da rede pública do Estado do Acre. Ademais, trabalha com a oferta de vários serviços, tais como: orientação às famílias, formação continuada de professores na área deficiência visual, fomentação quanto ao ensino e aprendizagem da Tecnologia Assistiva – TA, articulação com as escolas inclusivas para o Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais Tipo II.

Com a adesão ao Programa das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) em 2008, grande parte desses serviços deixaram de existir nesse Centro Especializado, em virtude da política de estado, que aderiu a esse projeto que prevê o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na escola. No entanto, a falta de recursos didáticos e pedagógicos, além da inexistência de profissionais especializados para atuarem diretamente nas escolas contribuíram para que muitos alunos com cegueira não fossem alfabetizados no Sistema Braille, por exemplo, ou que não desenvolvessem seus processos de leitura e escrita. Na época, muitos dos pais se manifestaram contra essa proposta da saída dos serviços do centro de referência, mas a diretoria de ensino da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – (SEE) assumiu essa responsabilidade, em reunião, afirmando que os alunos cegos e com baixa visão não sofreriam de maneira algum prejuízo quanto à aprendizagem. Para avaliar os ganhos e perdas com essa mudança, que deveria ter ocorrido de forma gradativa, teria que se fazer um estudo detalhado envolvendo profissionais da área, usuários atendidos, representantes da sociedade civil e órgãos responsáveis pela educação.

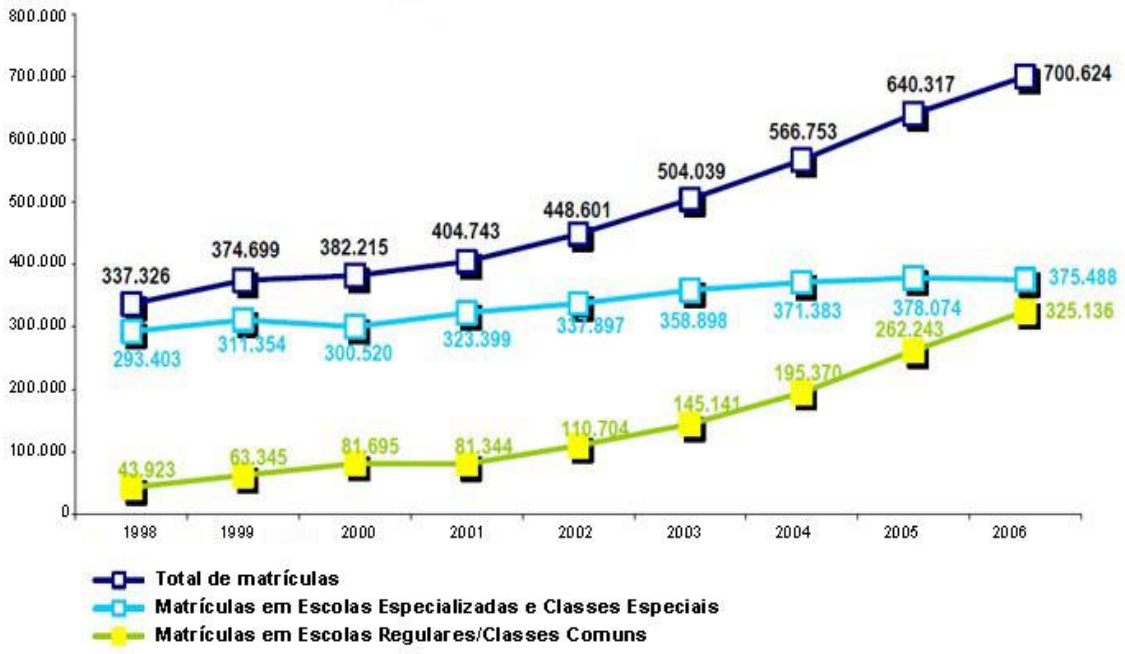
Diante dessa mudança, procurei realizar uma pesquisa em 2012 sobre a contribuição do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) para o estudante com deficiência visual no município de Rio Branco-Acre, pesquisa esta que trouxe as minhas primeiras leituras referente ao funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM). Quando ingressei no Mestrado acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre – (UFAC), a princípio, pensei em continuar meus estudos sobre a formação continuada de professores que atendem os alunos com deficiência visual nas escolas públicas desse mesmo município, uma vez que já havia realizado um estudo de caso nesta área. No entanto, a proposta ampliou-se e proponho-me a pesquisar sobre a **configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da Sala de aula Comum**, estudo este que tem sua relevância em minha profissão, pois traz desenvolvimento profissional como progressão na carreira, além da ampliação da compreensão do trabalho docente, dentre outros conceitos que são importantes para a minha formação enquanto educadora; social porque contribui para a construção de uma literatura que serve de base de estudos, principalmente, para pesquisadores e professores da área da educação especial que realizam pesquisas e/ou trabalham em

escolas das redes administrativas federais, municipais e estaduais. Lembrando-se de que há uma carência muito grande na região Norte de pesquisas relacionadas a esse objeto de estudo.

1.1 Problematizando o objeto de estudo

Com a universalização da escolarização e do ensino, principalmente, impulsionada pelas políticas públicas de inclusão, década de 90, o número de alunos público da educação especial aumentou consideravelmente nos últimos anos. De acordo com gráfico do Ministério de Educação – (MEC), entre 1998 e 2006, por exemplo, esse crescimento foi de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão), evoluindo de 43.923, respectivamente, para 325.136 em todo o país.

Gráfico 1 - Evolução em escolas regulares/Classes Comuns no Brasil



Fonte: MEC/INEP (Censo escolar)
Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf

Em detrimento da Constituição Federal brasileira – (CF), de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente – (ECA) - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) - nº 9.394/96, da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB de 2001,

que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, dentre outros documentos, as escolas precisaram ser reestruturadas objetivando, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI):

> 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 (BRASIL, 2008, p. 14).

Essa reestruturação requer da escola uma nova forma de pensar e de organizar seu Projeto Político Pedagógico - (PPP), o programa de formação de professores, a sua metodologia de trabalho e até mesmo a comunicação com os seus atores, visando a inclusão dos alunos no sistema público de ensino. Nesse processo, todos os alunos devem ter acesso à uma educação de qualidade. Como muito bem afirmam Karagiannis; Stainback e Steinbeck (1999, p. 22):

> Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiências, em termos de atitudes positivas, mutuamente desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade.

A educação para todos deve ser resultado de uma política educacional que respeita as necessidades específicas dos alunos, valoriza as vivências dos sujeitos, o trabalho do professor e das partes envolvidas no processo de aprendizagem. Valoriza ainda o espaço educativo trilhado de forma que questões são levantadas, responsabilidades compartilhadas, experiências são enriquecidas a partir do convívio com o outro, da troca de ideia entre os sujeitos. Para esse resultado, metas são traçadas e desafios são superados pela comunidade escolar, afinal “o exercício constante e sistemático de compartilhamento de ideias, sentimentos e ações entre

professores, diretores e coordenadores da escola é um dos pontos-chave do aprimoramento em serviço", declara Mantoan (2006, p. 56).

No caso, específico desta pesquisa, procurou-se buscar respostas para a seguinte problemática:

Em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre?

Com efeito, essa questão central se desmembrou em outras questões secundárias:

a) Qual o perfil de formação dos professores que trabalham no AEE em SRM e dos professores que trabalham na Sala de aula Comum, bem como a legislação pertinente ao Atendimento Educacional Especializado, com vistas à compreensão deste com a proposta pedagógica da escola e atribuições dos profissionais envolvidos?

b) Como é realizado o trabalho docente (planejamento e práticas pedagógicas) do professor da sala comum com os alunos público-alvo do AEE e o trabalho docente do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contra turno escolar?

c) Em que medida se percebe que há um trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor da Sala Comum e como ocorre a relação e as práticas pedagógicas entre esses dois profissionais, a fim de garantir o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre?

d) Quais as principais dificuldades e desafios para se realizar um trabalho docente colaborativo entre o professor de AEE e o

professor da sala comum nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

São considerados público do Atendimento Educacional Especializado – AEE, segundo Art. 4º da Resolução 04, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

> I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento[3]: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Articulado ao problema da pesquisa, este estudo tem como objetivo geral analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre. Esse objetivo se desdobra em outros, específicos, conforme as questões originadas da problemática central da pesquisa:

Delinear o perfil de formação dos professores que trabalham no AEE em SRM e dos professores que trabalham na Sala Comum – (SC), bem como a legislação

[3] Com o objetivo de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde, a Organização Mundial de Saúde – (OMS) lançou em junho de 2018, a CID-11, como nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, passando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) a integrar essa classificação, ICD-11, na sigla em inglês para International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems). “A CID-11 está prevista para ser apresentada na Assembleia Mundial da Saúde em maio de 2019 para ser adotada pelos Estados Membros, devendo entrar em vigor em 1º de janeiro de 2022. Disponível em: http://www.who.int/es/news-room/detail/17-06-2018-who-releases-new-international-classification-of-diseases-(icd-11). Acesso em: 19 jun. 2018.

pertinente ao Atendimento Educacional Especializado – (AEE), com vistas à compreensão deste com a proposta pedagógica da escola e atribuições dos profissionais envolvidos;

Descrever como é realizado o trabalho docente (planejamento e práticas pedagógicas) do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e o trabalho docente do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar;

Verificar em que medida há um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) e o professor da Sala Comum – (SC), como ocorre a relação e as práticas pedagógicas entre esses dois profissionais, a fim de garantir o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre;

Identificar as principais dificuldades e desafios para se realizar um trabalho docente colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o professor da Sala Comum – (SC) nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a criação do Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), por meio da Portaria Normativa nº- 13, de 24 de abril de 2007, do Ministério de Educação, e matrículas[4] de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a Secretaria de Educação tanto do Estado quanto do Município de Rio Branco aderiram a esse programa e a partir desse projeto foram implementadas, nesse mesmo ano, às primeiras Salas de Recursos nas escolas, com o objetivo de atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo do Atendimento Educacional Especializado - (AEE). A proposta educacional é que esses estudantes sejam atendidos em suas especificidades nessas salas com apoio do professor do AEE, seja para complementar ou suplementar seus estudos em um espaço organizado com base na política nacional da Educação Especial.

A revisão de literatura, realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES)[5], mostra várias pesquisas relacionadas as

[4] Segundo Censo Escolar de 2007, na dependência administrativa municipal de Rio Branco-Acre, não havia nenhum aluno matriculado na Educação na creche; na Pré-escola havia 44 e no Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA/ Fundamenta havia apenas 9 redes, totalizando 53 alunos. Fonte: http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php

[5] http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/

categorias trabalho docente e Atendimento Educacional Especializado – (AEE), dentre as quais destacamos os seguintes trabalhos:

A dissertação Trabalho docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado, de Moscardini (2011), trata-se de um estudo qualitativo que se propõe a observar como a escolarização do aluno com deficiência intelectual vem se estruturando no bojo do movimento inclusivo, identificando o significado que o trabalho com conteúdos acadêmicos assume tanto no contexto regular de ensino, quanto nas propostas de atendimento especializado oferecidas a essas pessoas.

O trabalho de Moscardini (2011) traz como resultados: o distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recursos Multifuncional, o que impossibilita a estruturação de propostas semelhantes de trabalho que possam contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. Nesse caso, a autora declara que essas realidades são pautadas pela oferta de atividades fragmentadas e extremamente simples que contribuem superficialmente para o progresso acadêmico da criança. No que se refere ao ensino comum, destaca que as tarefas estruturadas para a criança com deficiência são notadamente diferentes daquelas realizadas pelo restante da sala, apresentando um patamar de complexidade que pouco se aproxima dos exercícios próprios ao nível de ensino no qual esse indivíduo se encontra.

Quanto as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, Moscardini (2011) faz as seguintes afirmações: os garotos com deficiência intelectual observados e seus colegas de sala ou de SRM, no caso das sessões de atendimento que ocorreram em grupo, também foi um ponto de interesse dessa análise, cabendo destacar que esses sujeitos foram melhor acolhidos no segundo caso, sendo constantemente excluídos das interações mantidas nas classes comuns nas quais estavam matriculados; o relacionamento entre estes alunos e seus professores foi considerado saudável, à medida que esses profissionais assumiam uma posição positiva frente o processo de inclusão escolar, sem deixarem de questionar as lacunas inerentes a esse movimento. Acrescenta que os professores auxiliavam as crianças na realização das atividades propostas, mesmo que, em alguns momentos, notadamente no ensino comum, tenham se mostrado inseguros quanto ao trabalho que deveriam implementar para atender as particularidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual.

A dissertação de Mestrado Atendimento Educacional Especializado: trabalho e formação docente, de Batista (2013), cujo objetivo é analisar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho - (RO) suprem as necessidades do trabalho docente efetivado nas SRM, na concepção dos professores, considerando-se a necessidade de um profissional com múltiplos conhecimentos específicos. A autora declara que os resultados apresentados demonstraram que a formação continuada é o caminho disponível para o desenvolvimento profissional dos professores que executam o AEE. Ademais, que na execução de seus trabalhos, esses profissionais ainda encontram dificuldades de ordem formativa, mesmo tendo obtido títulos de especializações em Educação Especial, pois um único profissional não consegue dominar as implicações pedagógicas de todos os tipos de necessidades educacionais especiais que demandam as deficiências e os TGD.

A dissertação Trabalho docente no Atendimento Educacional Especializado pelas vozes de professoras especializadas**,** de Bernardes (2014), tem como objetivo conhecer o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Joinville pelas vozes das professoras que atuam nesse serviço. Esse estudo apresentou os seguintes resultados: todas as participantes da pesquisa são mulheres, concursadas e trabalham 40 horas semanais como docentes no AEE; as professoras especializadas são experientes, já que 71% (setenta e um por cento) atuam há mais de 6 anos na Rede Municipal de Ensino, entretanto, encontram-se num momento profissional de descoberta e sobrevivência em que são explorados os contornos dessa nova função, pois 88% (oitenta e oito por cento) está no AEE há 3 anos ou menos; na maioria das vezes o trabalho do/no AEE configura-se de forma isolada; há professoras que dão indicativos de um trabalho que envolve a comunidade escolar; as professoras sinalizam para a necessidade de trabalho coletivo e também falam da formação, sobretudo as que estão no serviço há menos de um ano; o trabalho em parceria se realiza em alguns casos pelo trabalho do AEE ser em escolas-polo, dificultando a interlocução com as professoras dos estudantes, e também pelo grande número de estudantes e escolas que as professoras acompanham, considerado pela maior parte das professoras como um número excessivo para desenvolver o trabalho; não há uma padronização sobre o encaminhamento dos estudantes para o AEE, assim como falta de coesão referente aos critérios adotados para o estudante receber o apoio do AEE; predominam os aspectos pessoais e relacionais como indicativos de

aprendizagem dos estudantes na sala de aula comum, e, em pouca proporção, repercussões do trabalho do AEE em atividades do/no contexto escolar. Por se tratar de um serviço recente no município para atender os estudantes considerados do AEE, supõe-se que muitas ações e entendimentos fazem parte de sua própria constituição, revelando a processualidade e a complexidade do AEE.

A dissertação Trabalho e formação docente das professoras do serviço de Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na rede estadual de ensino de Joinville, de Coutinho (2017), analisa os aspectos do trabalho e formação docente das professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado - (SAEDE) nas escolas da rede estadual em Joinville. Segundo a autora, o estudo apresentou os seguintes resultados: todas as participantes da pesquisa são mulheres e trabalham em média de 20 a 40 horas semanais no SAEDE nas escolas polos da rede estadual em Joinville; todas as professoras pesquisadas têm experiência como docentes na educação básica, sendo que 62,5% (sessenta e dois vírgula cinco por cento) estão no SAEDE há 3 anos ou menos; o trabalho das professoras do SAEDE é realizado em parceria com os demais profissionais da escola, mas necessita de maior comunicação e interação com as famílias dos estudantes atendidos; a viabilização dos planejamentos conjunto entre os professores do SAEDE e do ensino comum, bem como a disponibilidade de recursos materiais e pedagógicos foram apontados como aspectos favoráveis para o desenvolvimento de seus trabalhos; as professoras pesquisadas destacaram a necessidade de formação docente continuada em serviço, já que possuem elevada carga horária que inviabiliza a formação por meio de cursos de pós-graduação *lato ou stricto sensu; a*pesar do trabalho do professor do SAEDE contar com trocas e parcerias com os demais profissionais da escola, ele se caracteriza por ocorrer de maneira segregada, por meio do atendimento de estudantes em grupos conforme as suas necessidades educacionais diferenciadas, realizadas por um professor especializado no espaço reservado ao SAEDE; há necessidade de reestruturação do SAEDE e das escolas por meio de políticas públicas, que viabilizem melhores condições de trabalho a todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização dos estudantes tendo como objetivo o aprendizado dos conteúdos escolarizados.

A dissertação Articulação entre o trabalho docente do Atendimento Educacional Especializado e o realizado na Sala Comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba/SP, de Araújo (2017), por tratar também de

estudo de cunho qualitativo, o qual tem como objetivo investigar a coexistência de um trabalho articulado entre os/as docentes de sala comum e os/as do AEE inseridos no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba/SP com o fito de analisar se as ações existentes até o momento se coadunam para o bom desempenho escolar de estudantes atendidos/as ou se existem problemas no atendimento, de modo a confirmar a necessidade de uma formação contínua articulada, suficiente para os dois grupos de educadores. A referida pesquisa traz os resultados: no universo estudado não existe trabalho pedagógico articulado entre os docentes; verificou-se que existem exceções em algumas escolas, que demonstraram um trabalho articulado entre algumas docentes de sala comum e de AEE, sem contemplar, contudo, toda a unidade escolar. A autora destaca que pesquisa confirmou que o trabalho docente realizado nessa perspectiva colaborativa trouxe melhoria e crescimento para o ensino do estudante público-alvo da Educação Especial - (EPAEE).

No banco de dissertações do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre - UFAC[6], encontra-se a seguinte pesquisa: O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar, de Lima (2016) que faz uma análise das repercussões verificadas no trabalho docente, ante a inclusão de alunos, público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), matriculados no sistema regular de ensino, da Secretaria Estado de Educação e Esporte do Acre – SEE/AC, adotando como critérios de análise as categorias conceituais relacionadas à concepção educacional do professor, seu domínio conceitual da legislação que regula o modelo inclusivo, assim como seu perfil acadêmico-profissional (especialização e/ou formação continuada) e sua percepção quanto às dificuldades/necessidades enfrentadas para implantação da orientação inclusiva. Dentre os resultados encontrados pela pesquisa, têm-se que os professores julgam insatisfatória a formação de que dispõem para lidarem com a orientação inclusiva, há limitações na compreensão do professor da classe regular, no tocante à abordagem prático metodológico da concepção educacional inclusiva, constatou-se que há compreensão quanto às dificuldades e necessidades para o desenvolvimento do trabalho docente, na perspectiva inclusiva, apontando-se para condições de trabalho insatisfatórias, especialmente diante da recorrente queixa quanto a inadequada formação para

[6]Disponível em: http://www.ufac.br/ppge/menu/dissertacoes. Acesso em: 12 abr. 2018.

trabalharem com o processo de inclusão, turmas excessivamente numerosas, necessidade de apoio pedagógico e profissional e excessivas cobranças por resultados.

No repositório digital da Universidade Federal do Paraná[7] encontra-se a pesquisa sobre O atendimento educacional especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM) nas escolas municipais de Rio Branco/Acre, uma tese de doutorado, de Gomes (2016) que analisa o atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Rio Branco/Acre a partir da seguinte situação: contexto da influência, contexto da produção de texto e contexto da prática. Segundo a pesquisadora, o Atendimento educacional Especializado – (AEE) que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM) de Rio Branco/Acre, nas escolas municipais, é necessário, é importante, porém, não é suficiente para melhorar as condições do processo de inclusão desses alunos em uma educação ampliada. Para tanto, acrescenta, que essa rede municipal de ensino é formada por docentes que, a todo momento, estão instigando, modificando, questionando a configuração atual, que poderia ser diferente do que está proposto.

Em síntese, essas pesquisas ganham sua importância para compreendermos os contextos do trabalho docente dos professores realizados com inclusão escolar. Para tanto, esses estudos indicam que há um distanciamento existente entre o ensino comum e a Sala de Recurso Multifuncional – (SRM), pois acontecem de forma isolada, havendo, portanto, a inexistência e/ou poucas experiências voltadas para um trabalho articulado entre os docentes; há problemas de ordem formativa mesmo com os que possuem especialização da área da educação especial. Dentre outras questões, a formação continuada é sugerida como desenvolvimento profissional, as condições de trabalho são apontadas como insatisfatórias e que o apoio pedagógico é importante nesse processo.

Essa configuração do trabalho do professor e fluxo de toda escola deve ser analisada, pensada e transformada com base nas experiências, no Projeto Político Pedagógico – (PPP), considerando as necessidades educacionais dos alunos. Nesse contexto, se inserem as Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM), as quais não são anexos das escolas e sim parte integrante, necessitam, portanto, apoio pedagógico

[7] Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43141.Acesso em: 04 fev. 2018.

para tornar inclusivo o processo educativo em colaboração com gestores, professores e demais sujeitos envolvidos nas ações planejadas para que o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) também tenha uma educação de qualidade.

As escolas da rede administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-Acre – SEME/RB dispõem de profissionais da educação especial efetivos e provisórios que são selecionados, via concurso público, para atuarem nas Salas Comuns e nas SRM. Mesmo apresentando graduação e especialização na área da educação especial, esses docentes passam pela formação continuada para desenvolverem suas atividades docentes, segundo legislação vigente do país e política do Estado: Constituição Federal – (CF) de 88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – (LDB) nº 9.394/96, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) de 2008, Resolução CNE/CEB nº 4/2009, Lei Complementar nº 35 de 19, de dezembro de 2017, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco, entre outros documentos gris.

Para analisar o objeto de estudo em todas as etapas e modalidades de ensino, precisar-se-ia de um tempo maior, razão pela qual a pesquisa é realizada somente em 03 (três) escolas de Ensino Fundamental inicial pertencentes a rede administrativa municipal, compreendendo, neste caso, um recorte do universo de 26 unidades educacionais, adotando como critério de seleção as instituições educativas que tiveram Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) implementadas no ano de 2008 e as que apresentaram um maior número de alunos com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação matriculados no Atendimento Educacional Especializado – (AEE) durante o ano de 2017 e que continuam com o AEE ano de 2018.

1.2 Abordagem da pesquisa e delimitação do universo e dos sujeitos

Como base em seus nos objetivos, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa e descritiva, pois analisa em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores

de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre, preocupando-se em pesquisar como acontecem as relações de trabalho entre esses profissionais a partir de suas experiências educativas, das dificuldades e até mesmo dos desafios que encontram para realizar o trabalho docente.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características:

> 1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentam elucidar questões educativas. [...] 2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.

É possível observar essas características nas etapas deste estudo, que parte da análise de documentos para investigar as relações estabelecidas entre o trabalho desses profissionais com base na reunião dos dados coletados, por meio de questionários semiestruturados aplicados aos sujeitos da pesquisa, os quais são analisados, descritos com sua riqueza, levando em consideração as informações levantadas que são agrupadas formando uma unidade, procurando registrar como tem se configurado o trabalho docente desses professores, valorizando suas respostas e o local em que desempenham suas funções.

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é documental e de campo. A primeira etapa da pesquisa documental consistiu em encontrar fontes normativas relacionadas aos descritores Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM), tais como Leis, Decretos, Diretrizes, Notas Técnicas, Resoluções, Instruções, além de publicações de monografias, dissertações, teses de mestrado e doutorado relacionadas as categorias “trabalho docente, atendimento educacional especializado, colaboração, cooperação, codocência e bidocência”. Ademais, foram incluídos como fonte de pesquisa dados estatísticos do Ministério de Educação – (MEC), Censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP), Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE), informações do observatório do Plano Nacional de Educação, além do Projeto Político Pedagógico da Escola – (PPP), Plano de ação, Relatórios e da Coordenação de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação – SEME/RB.

Com efeito, os sujeitos desta pesquisa correspondem a 19 (dezenove) professores da Sala Comum – (SC) e 03 (três) professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) dos anos iniciais do ensino fundamental de 03 (três) escolas da rede administrativa municipal de Rio Branco-Acre, as quais foram nomeadas de **A**, **B** e **C**, uma forma de preservar também a identidade dessas instituições educacionais.

1.3 Os instrumentos de coleta de dados

Neste estudo foi utilizado o questionário semiestruturado como instrumento de coleta de dados. O questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas dadas pelo elemento ou pelo pesquisador sem a assistência direta ou orientação do investigador. (FONSECA, 2002)

Esse instrumento reúne várias perguntas correlacionadas a problemática central da pesquisa. Essas questões são abertas e fechadas e preservam a identidade do entrevistado, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) que foi lido e assinado pelos participantes desta pesquisa.

A etapa de classificação do questionário obedeceu a ordem de recebimento desse instrumento e nomeação do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE em **PAEE** e o Professor da Sala Comum em **PSC** acrescida de sua numeração e/ou letra. Exemplo: **PAEE1**, **PSC1**, **PAEE1A**, **PSC1A.**

1.4 Análise dos dados

Neste estudo, adotou-se como método, a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011) trata-se de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A autora alerta que isto não é suficiente para definir a especificidade da análise de conteúdo, pois:

> A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44)

Certamente, essas inferências ajudam-nos a analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores da Sala Comum, de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

A análise dos dados seguiu as diferentes fases da análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2011) organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, etapas estas que nos ajudam a responder em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre?

Na pré-análise, houve a seleção e organização de documentos que têm relação com a temática. Esse contato com os documentos para analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir pelas impressões e orientações é a fase em que Bardin chama de leitura “flutuante”. Essa etapa é muito importante pois permite maior familiaridade com o problema e a levantar questões, elaborar os objetivos e formular os indicadores da pesquisa, além de contribuir para compor o *corpus* da análise do conteúdo. Contudo, não foi aleatória. Obedeceu, portanto, as seguintes regras:

> *Regra da exaustividade:* uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquérito, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus. Regra da representatividade.* A análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo. *Regra da homogeneidade:* os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios. *Regra de pertinência:* os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. BARDIN (2011, p. 126-128)

Todos os documentos encontrados que têm relação o trabalho dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) e dos professores das Salas Comuns – (SC) foram considerados e dialogam com os objetivos da pesquisa. Com efeito, a fase da exploração permitiu descrever todo o material coletado, desde os documentos aos questionários aplicados, por meio da definição de categorias e, assim, dos tratamentos, codificação dos dados submetidos ao estudo. A codificação *“*corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”, declara Bardin (2011, p. 133). Essas três técnicas foram importantes para categorizar pela unidade de registro e pela unidade de contexto a pesquisa. Ao categorizar, procurou-se reunir um maior número possível de informações, buscando elementos comuns entre estes e o número de frequência em que aparecem, para depois classificá-los.

O tratamento e tabulação consiste no agrupamento de dados, observando a frequência em que ocorrem as categorias. Segundo Bardin (2011), as categorias são:

> Rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado nem razão dos caracteres comuns destes elementos.

Neste estudo, definiu-se 06 (seis) categorias para se trabalhar, que mantêm diálogo com objetivos específicos da pesquisa:

Categoria I – Perfil dos professores que realizam trabalho docente na Sala Comum – (SC) e dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM)

Categoria II – Atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e as do professor de AEE com as crianças público-alvo no contraturno escolar;

Categoria III – Planejamento do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar;

Categoria IV – Práticas docentes do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público do AEE e as do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar;

Categoria V – Trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC);

Categoria VI – Principais dificuldades e desafios para se realizar o trabalho docente colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC).

Quanto à natureza das fontes, a pesquisa é documental, trata-se, portanto, de questões conceituais e informações a respeito da Legislação do AEE, trabalho docente e colaboração.

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39)

Analisou-se documentos oficiais e técnicos, tais como: Leis, Decretos, Pareceres, Resoluções, Instrução Normativa, Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco - AC - (PCCR), Plano de ação para às Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM), além do Projeto Político Pedagógico – (PPP) e dos questionários aplicados aos sujeitos das escolas **A**, **B** e **C** pesquisadas.

1.5 Lócus e sujeitos da pesquisa

Segundo dados da Estatística da Secretaria de Educação e Esporte – SEE/AC (2018), em 2017, foram confirmadas 11.047 matrículas de alunos com deficiência nas escolas dos 22 municípios do Estado do Acre, compreendendo a Rede administrativa Privada, Estadual, Municipal e Federal de Ensino. É, portanto, no município de Rio Branco que se concentra o maior número de alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares, totalizando 4.661 estudantes. No entanto, por questões operacionais e de exequibilidade da pesquisa, concentrou-se o *lócus* de pesquisa na rede municipal de Rio Branco que apresenta a seguinte evolução de matrículas no Ensino Fundamental Inicial no período de 2013 a 2017:

Quadro 1 - Evolução das matrículas dos alunos da Educação Especial da rede administrativa de Rio Branco-Acre no período de 2013 a 2017

ANO	ZONA	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		EJA	TOTAL PARCIAL	TOTAL PARCIAL ANUAL
		Creche	Pré-Escola	Anos iniciais	Anos finais	Fund.		
2013	Urbana	12	107	231	-	24	374	**450**
	Rural	-	2	61	9	4	76	
2014	Urbana	9	143	273	-	23	448	**529**
	Rural	-	1	70	5	5	81	
2015	Urbana	23	147	313	-	33	516	**602**
	Rural	-	2	81	-	3	86	
2016	Urbana	47	160	333	-	36	576	**662**
	Rural	-	1	87	-	4	92	
2017	Urbana	48	222	384	-	25	679	**763**
	Rural	0	4	77		3	84	
REDE MUNICIPAL URBANA E RURAL /TOTAL GERAL								**3.006**

Fonte: Adaptado pela pesquisadora com base no site http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos e Relatório da SEME/Rio Branco-AC/2017

Em 2016, das 22 Secretarias municipais de Educação do Estado do Acre, somente a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - (SEME) realizou o primeiro concurso para professores efetivos da Educação Especial para exercerem a suas funções no Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e atuarem como "mediadores"[8] em Creches, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que as primeiras contratações ocorreram somente no início do ano de 2017. Um caso *sui generis* que traz a figura de novos profissionais em detrimento da força da lei, de conquistas históricas de professores e da própria sociedade civil considerando o crescente aumento da matrícula de alunos público do AEE nas escolas de ensino regular. Assim sendo, os sujeitos da pesquisa foram selecionados com base no número de professores de AEE que atuam nas escolas da rede administrativa municipal que possuem Sala de Recursos Multifuncionais - (SRM) e no número de sujeitos professores da Sala Comum – (SC) que trabalham em suas classes com alunos que são público-alvo do AEE.

Segundo dados da Estatística da Secretaria Municipal de Educação/SEME/RB (2018), a rede administrativa municipal de Rio Branco-Acre possui 84 escolas, compreendendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental Inicial e EJA – (Educação de Jovens e Adultos). Desse número, 39 (trinta e nove) escolas de

[8] Segundo **Lei Complementar Nº 35 de 19 de dezembro de 2017,** que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração - PCCR dos servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco, o mediador é um profissional que possui diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em qualquer área de formação, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e formação continuada na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360h e/ou especialização na área da Educação Especial, com carga horária mínima de 360h. Esse professor da educação especial tem, dentre outras atribuições: mediar à organização da rotina e as atividades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola; mediar à participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar; mediar o acesso aos conteúdos proporcionando experiências para a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual; oportunizar situações que favoreçam a comunicação do aluno no processo social e educacional em todo o ambiente escolar; acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade desenvolvidos para atender as necessidades específicas dos alunos; participar dos planejamentos para orientar o professor da sala de aula em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual, no desenvolvimento de estratégias de flexibilização que oportunizem a aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas; - Mediar o processo inclusivo, o trabalho de equipe na escola e a constituição de redes de apoio buscando a participação da família no processo educativo bem como da comunidade escolar; colaborar na orientação dos demais professores, famílias e comunidade escolar sobre os recursos pedagógicos acessíveis e tecnologia assistiva utilizadas pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua participação com autonomia e independência na sociedade; manter-se em constante interlocução com o professor da sala de aula e com o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE; planejar com o Coordenador Pedagógico as ações a serem desenvolvidas para o aluno com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual[...](ACRE. Lei Complementar nº 35, de 19 de dezembro de 2017, p. 70-71).

1º ao 5° ano dispõem de Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Desse total, 34 (trinta e quatro) instituições educacionais pertencem a área urbana e 5 pertencem a área rural.

Desse universo, foram selecionadas para a pesquisa 03 (três) escolas municipais do zoneamento urbano, as quais foram nomeadas de **A**, **B** e **C**, uma forma de preservar a identidade dessas instituições educacionais. Para a seleção das escolas, foram adotados dois critérios:

1. Escolas que tiveram Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) implementadas no ano de 2008;
2. Escolas que apresentaram um maior número de alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado – (AEE) durante o ano de 2017 e que continuam com o Atendimento Educacional Especializado no ano de 2018.

Vale ressaltar que as escolas pesquisadas ficam localizadas em bairros distintos da cidade de Rio Branco-AC e atendem um público também diverso. Todas recebem, em sua maioria, crianças carentes provenientes não apenas do mesmo bairro, mas também de bairros vizinhos. Apresentam, segundo dados da Estatística da SEME (2018), os seguintes dados:

Tabela 1 – Dados com número de professores, alunos, auxiliadores e tradutores nos anos iniciais das escolas

Nome da escola	Nº de alunos anos iniciais	Nº de docentes	Nº de Alunos Público do AEE	Nº de Auxiliares	Nº de Tradutores
A	672	22	26	17	0
B	475	26	27	14	1
C	497	24	26	9	0

Fonte: Adaptação com base nos dados da Estatística da SEME (2018)

Esses dados vão se diferenciar dos resultados da pesquisa, quanto ao número de alunos que são públicos do AEE, tendo em vista que houve sujeito que desistiu em participar desse estudo no último momento, apresentando, dessa forma, diferença entre o número de crianças que frequenta a Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) em contraturno e as que mesmo sendo público da Educação Especial frequentam apenas a Sala Comum – (SC).

A título de informação, Rio Branco-AC, capital do Estado do Acre, localizada na Região Norte do Brasil, precisamente, às margens do Rio Acre, abrange uma área territorial de 8 834,942 km² e tem um índice de Desenvolvimento Humano – (IDH) na educação de 0.663, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. De acordo com o último censo de 2010 desse instituto, esse município possui uma população de 733.559 pessoas, podendo chegar em 2018 a 869.265 pessoas. Com efeito, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – (IDEB)[9] em 2017, neste município, foi de 5.8, conforme dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP).

No entanto, as escolas pesquisadas alcançaram neste mesmo ano notas superiores a essa média:

Tabela 2 - Notas referente ao IDEB 2017 das escolas pesquisadas

A	B	C
6,6	6,9	6,3

Fonte: Produção da pesquisadora (2018)

É importante enfatizar que a qualidade da educação jamais poderá ser avaliada exclusivamente pela avaliação externa da escola, pois pode haver mascaramento dos resultados quanto a aprendizagem das crianças e muito menos pode ser avaliada por um único modelo de educação.

1.6 Estrutura da Dissertação

Este trabalho está organizado em 05 seções, sendo que a introdução integra a sua primeira divisão, a qual apresenta o objeto de estudo, a abordagem e delimitação do universo e dos sujeitos, trata dos instrumentos de coleta de dados, descreve como os dados são analisados, informa sobre o *lócus* e sujeitos da pesquisa, além de conter levantamento de dissertações e teses do portal da Coordenação de

[9] Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, o IDEB é uma iniciativa do Inep para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. (INEP, 2018)

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES), estrutura e relevância desta dissertação.

A segunda seção traz discussões sobre o trabalho docente, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e inclusão escolar dos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) matriculados no ensino regular, sempre mantendo diálogo com autores Díez (2003), Tardif e Lessard (2005), Mantoan (2006), Tardif (2008), Oliveira (2010), Cook, & Friend (2010), dentre outros escritores, além de fundamentar-se em documentos que têm relação com o objeto de estudo. Ademais, discute o trabalho docente a partir do ensino colaborativo.

A terceira seção, trata do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) a partir dos marcos legais internacionais e nacionais, tendo como fonte de pesquisa Leis, Declarações, Decretos, Nota Técnica, Resoluções, Pareceres, Relatórios, Plano Nacional, Municipal e Estadual de Educação, Plano de ação para às Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM), Projeto Político Pedagógico – (PPP) e Instrução Normativa que ajudam a fundamentar e a analisar a pesquisa.

A quarta seção, intitulada trabalho docente do professor da Sala Comum – (SC) e trabalho do professor da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM), traz as análises e resultados da pesquisa empírica realizada com base no questionário aplicado aos sujeitos deste estudo. Apresenta, portanto, o perfil de formação dos professores, dialoga sobre o trabalho docente envolvendo discussões em torno do planejamento e práticas docentes do professor da Sala Comum – (SC) e o trabalho docente do professor da Sala de Recurso Multifuncional - (SRM) com os alunos público-alvo do AEE, além de tratar das principais dificuldades e desafios encontrados por esses profissionais para realizarem um trabalho docente colaborativo de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

A quinta e última seção é constituída pelas considerações finais que traz uma abordagem geral do objeto de estudo, considerando todo o processo de desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

2 TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO ESPECIAL E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta seção tem por objetivo abrir as primeiras discussões sobre o trabalho docente no processo de inclusão escolar, dentre outras questões que ajudam a compreender o objeto de estudo desta pesquisa. Dessa forma, essa seção está organizada em 3 subseções: a primeira traz conceitos importantes sobre o trabalho docente e Educação Especial, mantendo diálogo com autores como Cook e Friend (1995), Tardif e Lessard (2005) Mantoan (2006), Tardif (2008), Oliveira (2010), dentre outros.

A segunda subseção traz definições referente ao Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM) com base em Leis, Resoluções, Decretos e Instruções Normativas. A terceira subseção traz considerações em torno do trabalho realizado a partir da bidocência, codocência e mediação escolar, conceitos relevantes que contribuem para analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum- (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

2.1 Trabalho Docente e Educação Especial no processo de Inclusão Escolar

Optou-se por iniciar as discussões a partir da definição de trabalho docente, que na visão de Oliveira (2010) trata-se:

> uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas.

Segundo a autora, “pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros” (n. página). Nesse contexto, compreende-se que esse trabalho realizado não apenas no contexto da sala de aula é ressignificado por meio de atividades de caráter também educativo a partir das relações que são estabelecidas com o outro e que são construídas historicamente com todos que fazem parte da ação educativa. Com efeito, essas relações são mobilizadas por um conjunto de saberes que contribuem para a construção da identidade do professor e do aluno.

Tardif (2008) concebe o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Ao falar sobre saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério, apresenta um quadro que propõe um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos professores levando em consideração ao pluralismo do saber profissional.

Quadro 2 - Saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela Socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das 'ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: TARDIF (2008)

Todos esses conhecimentos são importantes para o desenvolvimento do trabalho do professor. No entanto, o autor chama a atenção ao afirmar que os saberes que servem de base para o ensino são, aparentemente, caracterizados por aquilo que se pode chamar de sincretismo:

> Sincretismo significa, em primeiro lugar, que seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções. Se é verdade que os professores possuem certas concepções a respeito do aluno, da educação, da instrução, dos programas, da gestão da classe, etc [...] Sincretismo significa, em segundo lugar, que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação[...] Enfim, em terceiro lugar, por sincretismo deve-se entender que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar, na ação cotidiana, um vasto leque de saberes compósitos. TARDIF(2008: 64 - 66)

Também concorda-se com o autor que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica, pois essa abordagem regula as atividades pedagógicas do professor, tendo-o como um técnico que executa tarefas, um mero transmissor de conhecimentos. Em sua atuação profissional, segundo Tardif (2008), o professor não apenas transmite conhecimentos específicos, pedagógicos, dentre outros, mas também mobiliza uma gama de saberes, competências e habilidades para atender um público bem heterogêneo que possui cultura, história e poder econômico também distinto. Ele também produz o seu próprio conhecimento que serve de base para o desenvolvimento de seu trabalho docente. Contudo, ressalta:

> A prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF ,2008, p. 237)

Certamente, “um professor que engendra a caminhada do saber e dela participa com seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as

possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação” (MANTOAN, 2006, p. 52), pois os saberes dão essa possibilidade de conhecer e contribuir com o outro, de mobilizar conhecimentos e a escola permite esse crescimento entre os professores e alunos. Não pode-se esquecer de que ao passo que há essa troca de saberes, nós também nos modificamos. No entanto, “se as interações cotidianas entre os professores e alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho” (LESSARD E TARDIF, 2005, p. 23).

Para exercerem à docência tanto na classe comum quanto no Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é necessário que os professores tenham formação inicial que o habilitem para o exercício de suas funções. Para atuar na educação especial, por exemplo, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação deve possibilitar a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008)

Segundo o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases Educação - (LDB) nº 9394/96, a formação de docentes para atuar na educação 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. No entanto, ao ser publicada, a Lei nº 12.056 de 2009 acrescenta 03 (três) parágrafos a esse artigo da LDB: 1º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério; 2º - a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância e 3º - a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

A Declaração de Salamanca (1994), consequência da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada em Salamanca, quando trata do novo pensar em educação especial, traz 08 orientações para a ação em nível nacional, dentre as quais está o “Recrutamento e Treinamento de Educadores Especiais”, os quais devem ser habilitados para trabalharem em ambientes diferentes e em um papel-chave em programas de educação especial, na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Desse modo, a formação das novas gerações da classe trabalhadora foi integrada ao processo geral de produção de valores, de tal forma que as instituições de ensino, na sua função de produtoras da mercadoria força de trabalho, passaram a obedecer à estratificação do mercado de trabalho, definida em termos de graus de complexidade das atividades produtivas. Contudo, a organização do processo de trabalho nas instituições escolares passou a ser regida pelos critérios do tempo de trabalho e pelas exigências de redução de custos, o que levou à proletarização do profissional da educação (BRUNO, 2010).

Desse modo, essa disposição afeta o trabalho docente dos professores da Sala Comum – (SC) e o trabalho dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), dificultando práticas docentes reflexivas e colaborativas, as quais dependem do planejamento e da constante avaliação das atividades desenvolvidas com os alunos, principalmente, quando se trata da aprendizagem de crianças que estão matriculadas nas escolas e que necessitam de um tempo maior para aprenderem.

De acordo com Prieto (2006) a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino. No entanto, não é com a precarização da educação que se consegue tornar uma escola inclusiva, mas com investimentos humanos que por sua vez dependem de recursos financeiros destinados para esse fim, para colocar em prática a política educacional que se planeja para o país.

A título de informação, a Política Nacional de Educação Especial, publicada em 1994 no governo de Fernando Henrique Cardoso, definiu a Educação Especial como um processo que visava promover o desenvolvimento das potencialidades de

pessoas portadoras[10] de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrangia os diferentes níveis e graus do sistema de ensino, apresentando a Classe hospitalar, o Atendimento domiciliar, a Classe comum, a Classe especial, o Centro Integrado de Educação Especial, o Ensino com professor itinerante, a Escola Especial, a Oficina pedagógica, a Sala de estimulação essencial, a Sala de recursos, como modalidades de atendimento em educação especial (BRASIL, 1994).

Nesse mesmo documento, esse modelo de integração escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, tendo as crianças com e sem necessidades educativas especiais que se adaptarem à escola, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola, ocorrendo em massa a exclusão dos estudantes que não se adaptassem no ensino regular que continua a adotar um currículo comum a todos diante da diversidade de estudantes.

Não obstante, o Art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96, alterado Lei nº 12.796, de 2003, definiu a educação especial como sendo uma “modalidade de educação escolar passa a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, para atender aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Para tanto, a Diretriz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), publicada no governo Luiz Lula da Silva, redefiniu a Educação Especial “como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 15).

Essa redefinição altera o trabalho docente na escola, sua forma de organização e atribuições dos professores, ao passo que as crianças são matriculadas e passam a frequentar o ambiente escolar. Sem especificação para qual nível de ensino, o Art. 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, diz que os docentes incumbir-se-ão de:

> I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias

[10] Termo utilizado no documento.

> letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (LDB 9394/96)

A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, traz em seu Art. 13, as seguintes atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

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

Observa-se que diversas são as atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Os próprios verbos imprimem ações técnicas, gestoras e pedagógicas a serem realizadas na escola, além das funções já contempladas no Art. 13 da LDB - 9.394/96, que são comuns a todos os professores. Entretanto, fica visível nessa Resolução de nº 04 CNE/CEB/2009, que o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é o responsável pela materialização da política educacional inclusiva, quando na verdade não apenas os docentes necessitam entender de educação especial e de educação inclusiva, mas os gestores e coordenadores de ensino e pedagógicos.

O trabalho docente requer planejamento para que os objetivos de aprendizagem dos alunos sejam alcançados ao longo do processo de escolarização. Com efeito, o Art. 9, dessa mesma Resolução, diz que a elaboração e a execução do plano do AEE são competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais - (SRM) ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.

Esse esforço conjunto em parceria dos pais e com a família está prevista no Art. 57 da Declaração de Salamanca que diz que a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Nesse documento a participação dos pais é vista como uma atitude positiva, pois favorece a integração escolar e social. No entanto, para essa efetivação, os pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais.

É pertinente enfatizar que não há como promover a educação em sua totalidade, sem a promoção da saúde e/ou qualidade de vida das crianças e de seus responsáveis. Na maioria dos casos, os alunos com deficiência contam apenas com o apoio das mães que, em grande parte, não têm condições financeiras, não conhecem a lei vigente no país, mas são singulares em seus papeis maternos e ainda têm que lutar por “direitos fundamentais” que, por sua natureza, já são contemplados na Constituição Federal de 88 – (CF).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96, atendendo aos anseios constitucionais, determina: Art. 12, que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola. O Plano Nacional de Educação – (2014-2024) consolida o entendimento de participação familiar no item 2.9 de seu anexo de metas. Segundo observatório do PNE (2015), quanto a esse item, não há, porém, programas específicos destinados a fomentar essa interação.

Para Mantoan (2003) os pais podem ser grandes aliados na reconstrução da nova escola brasileira. Eles são uma força estimuladora e reivindicadora dessa tão almejada recriação da escola, exigindo o melhor para seus filhos, com ou sem deficiências, e não se contentando com projetos e programas que continuem batendo

nas mesmas teclas e maquiando o que sempre existiu. Não há dúvida de que a escola que conta com pais mais esclarecidos e participativos, contribuem para o melhoramento da aprendizagem das crianças, bem como a instituição educativa que dispõe de professores e gestores qualificados para o exercício da docência.

Como assegura Tardif (2008), para o exercício da docência o professor necessita de uma série de saberes, competências, habilidades e com o professor do AEE não é diferente, pois ambos os profissionais têm poder de decisão, mesmo atuando sob a regulação escolar e a de mercado, executam tarefas, utilizam metodologias de ensino, têm como objeto de trabalho a aprendizagem dos alunos. No entanto, com a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, há novas definições para o próprio ensino, para novos espaços, para a forma de ensinar, de se produzir conhecimentos, aumentando responsabilidades docentes.

Para Mantoan (2006), as inovações educacionais, como a inclusão, abalam a identidade profissional e o lugar conquistado pelos professores em dada estrutura ou sistema de ensino. Concorda-se com a autora, pois, há pessoas no mundo inteiro que dependem do trabalho desse profissional e a sociedade precisa reconhecê-lo, dando-lhe melhores condições de trabalho, salários dignos que elevem sua autoestima e a sua saúde física e mental. Nesse contexto, reconhece-se a necessidade dos professores participarem de formação continuada, de manterem-se atualizados, de participarem de eventos que possibilitem a troca de experiências, da escola e redes educativas apoiá-los em seus projetos, mas para que isso ocorra também é necessário que os permitam fazer e não é com aumento de tarefas e número de alunos nas salas de aulas que se fará uma educação de qualidade.

A criação de mecanismos que encorajem o aperfeiçoamento traz aos profissionais uma capacidade de verem de forma mais clara os seus objetivos e prioridades, produz um maior sentido de confiança e de enriquecimento e desenvolve o desejo de experimentar respostas alternativas para os problemas da classe, ressalta Ainscow (1995). Esses mecanismos, sem dúvida, devem contribuir para que se trabalhe de forma colaborativa, no sentido de proporcionar vivências pedagógicas mais inclusivas, envolventes e menos complexas/ excludentes. Reconhece-se também o quanto a formação inicial é um campo riquíssimo para o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras.

Certamente, a formação contribui para compreensão da própria natureza do trabalho docente na escola, à qual é movida pela subjetividade dos sujeitos, que

possuem direitos fundamentais e o um desses bens é a educação. Tardif e Lessard (2005) lembram que a escola - “em sua organização original e sua presença simultânea dentro de uma só e mesma organização – possui uma estrutura organizacional praticamente única e que marca inevitavelmente a atividade dos agentes que trabalham nela”. Isso porque:

> [...] para os professores, essa estrutura organizacional não é apenas uma realidade objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprios dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente, para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais. TARDIF E LESSARD (2005: p. 79)

Essas tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar, segundo Tardif e Lessard (2005: p. 80), que os professores se deparam, diferem de acordo com o contexto escolar e situações concretas:

Quadro 3 - As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar

A escola persegue fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor trabalho em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua performance é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhes dão sentido
O docente apenas executa	O docente goza de uma certa autonomia

Fonte: Tardif e Lessard (2005)

Ainda na visão desses autores, devido à própria natureza da organização na qual trabalham, os docentes são convocados a resolver ou, pelo menos, tentar resolver – os dilemas no próprio ambiente organizacional. Não se pode trabalhar sem considerar a realidade da escola, o público que atende e as condições de trabalho dos professores e as relações estabelecidas com todos que participam do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é importante que se construa um projeto político pedagógico também inclusivo.

Nessa nova definição de responsabilidades, o trabalho docente não deverá ser uma ação e/ou planejamento isolado, mas uma construção de saberes voltada para a estrutura e reestruturação dos serviços educacionais, uma vez que estão em espaços que também são históricos, políticos, sociais e relacionais. Como muito bem afirma Oliveira (2010, n p.) “o que define o trabalho docente não são a formação específica e o estatuto profissional ou certificado que foi conferido ao sujeito, mas seu labor, sua experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para”. Se o professor possui uma formação sólida que alia conhecimentos específicos com a sua vivência, certamente, desempenhará sua função com mais segurança, de maneira mais autônoma e diversificada ainda que a questão seja pensar e organizar atividades pedagógicas que promovam a inclusão das pessoas com deficiência. Na concepção de Prieto (2006) a proposta em atender a alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades”.

Nessa mesma linha Tardif e Lessard (2005) declaram que o processo de inclusão escolar se mantém pela instauração de um sistema de direitos (igualdade, democratização, integração das minorias, etc.) que traduz em necessidade, do sistema escolar, de oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada. Nessa dimensão, reafirma-se que trabalho dos professores se torna essencial para toda organização da escola para atender a esse modelo de educação que os desafia a buscarem novos caminhos, novas estratégias e metodologias de ensino.

Para responder a esse modelo da educação, o Ministério de Educação – MEC, por meio da Portaria Normativa nº13, de abril de 2007, criou o Programa de implementação das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) e passou a implementá-lo nas escolas comuns da rede pública de ensino para ofertar o

Atendimento Educacional Especializado – (AEE) aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação que necessitam desse serviço para complementar ou suplementar seus estudos, como forma de consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), de tornar o processo escolar inclusivo. Essas questões serão abordadas na próxima subseção a partir de Decretos, Diretrizes, Leis e Resoluções.

2.2 Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM)

De acordo com o parágrafo 1º do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007, considera-se Atendimento Educacional Especializado – (AEE) 'o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular', um serviço que já estava previsto na Constituição Brasileira Federal de 88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) nº 9.394/96) e na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dentre outros documentos.

No entanto, em 02 de outubro de 2009 foi publicada Resolução CNE/CEB nº 4, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesse ato normativo, o AEE tem como função:

> Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Enquanto a Resolução do CNE/CEB nº 2/2001 considera público-alvo de atendimento os alunos que apresentam com necessidades educacionais especiais, na educação básica, em todas as suas etapas e modalidades, a Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, como já foi citado na primeira seção desta pesquisa, artigo 4º, tem como público-alvo do AEE:

> Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Contudo, a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado - (AEE), segundo esse último dispositivo, ocorrerá mediante o Projeto Político Pedagógico – (PPP) da escola de ensino regular, o qual deverá prover:

> I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola; III - Cronograma de atendimento aos alunos; IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V - Professores para o exercício do AEE; VI - Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente ás atividades de alimentação, higiene e locomoção; VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009)

Pinto (2010) defende que todo projeto pedagógico tem que considerar as seguintes questões: A quem educa? Quem educa? Com que fins? Por que meios? Isto porque nessas perguntas resume-se todo o processo educacional sua essencial

inter-relação de conteúdo e forma, constituindo-se assim, uma unidade real, dependência recíproca de um outro.

Para o autor, a questão “A quem educar? ” se refere ao lado principal do conteúdo humano da educação (o outro lado é o educador). A pergunta “Quem educa?” responde-se: a fração ilustrada da sociedade, nas pessoas de seus professores, para tal, devidamente preparados. A questão “Com que finalidade” é respondida diversamente de acordo com o ponto de vista do educador ou do legislador. A questão “Por que meios” se refere fundamentalmente ao método e, acessoriamente, às circunstâncias materiais nas quais se cumpre o processo educacional. Ao discutir sobre essas questões, Pinto (2010), faz várias ponderações, dentre as quais destaca-se:

> A sociedade onde imperam desigualdades nas oportunidades, pela força de seu estado presente de desenvolvimento e de seus interesses, está continuamente procedendo a um julgamento de seus elementos humanos, destinando uns à educação sistematizada, escolarizada, erudita; e outros à educação informal, livre, não letrada. Ainda entre os que recebem educação escolar (e universitária) a distribuição das oportunidades e favores deriva do jogo de influências sociais que fazem uns mais afortunados que outros. A ideia do direito igual para todos de receber educação escolar começa por ser exigência de visionários políticos e sociais e só passa a ser uma demanda da consciência geral quando se dão as condições objetivas que fundamentam esse intento. A exigência de educação para um maior número (e por fim para todos) só chega a ser irresistível quando parte da própria massa que começa a recebê-la. Porque de agora em diante se constitui em fato político. Não é mais o projeto bem intencionado de alguns pedagogos generosos. (PINTO, 2010, p. 50)

Essa realidade tem relação com a consciência que é formada a partir da própria formação do homem, da educação que é pensada para cada país. No entanto essa intencionalidade política atende aos interesses da sociedade, do mercado de trabalho e como tal reflete na escola que precisa se reorganizar e re(construir) coletivamente seu Projeto Político Pedagógico – (PPP) constantemente.

Veiga (1995) traz essa abordagem do Projeto Político Pedagógico – (PPP), como organização do trabalho da escola como um todo e que deve estar fundado nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita:

> a) Igualdade de condições para acesso e permanência na escola e b) Qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. c) Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. d) Liberdade é outro princípio constitucional. e) Valorização do magistério é um princípio central na discussão do projeto político-pedagógico (VEIGA, 1995, p. 16-20)

O Projeto Político Pedagógico – (PPP) é o resultado de uma consciência coletiva formada a partir desses princípios. No entanto, sua organização é constituída de sete elementos que, segundo Veiga (1995) correspondem: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação. A autora afirma que a escola persegue finalidades e que esta precisa ter clareza dessas dimensões que ajudarão a refletir sobre sua intencionalidade educativa. Ao fazer isso recorre as seguintes questões:

> As finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue com maior ou menor ênfase; como é perseguida sua finalidade cultural para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem? Como a escola procura para atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política? Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno? Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? Veiga (1995)

A princípio, estas questões nos levam a compreender a natureza da escola e como esta deve se organizar, dentro desse projeto, para tornar-se inclusiva. Não há como pensar a educação inclusiva sem professores formados, em suas condições trabalho, no público diversificado que atende, nas metodologias de ensino, nos profissionais de apoio, na participação dos pais, nos materiais didáticos e pedagógicos, nos recursos financeiros, dentre outras questões correlacionadas.

Conforme Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, artigo 1º, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM), integrado ao Plano de Desenvolvimento da Escola – (PDE), foi criado com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. No parágrafo único desse mesmo documento, a Sala

de Recursos de que trata o caput do artigo 1º, é redefinida como “um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos”, quando na Política de Educação Especial, publicada em 1994, esse termo foi definido como local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do alunado, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum. Com base no Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010a), as SRM Tipo I e II deve conter:

Tabela 3 - Itens de equipamentos/SRM tipo I e II

Nº DE ITENS	EQUIPAMENTO	QUANTIDADE
1.	Microcomputadores	02
2.	Laptop	01
3.	Estabilizador	01
4.	Scanner	01
5.	Mouse com entrada para acionador	01
6.	Teclado com colmeia	01
7.	Acionador de pressão	01
8.	Mouse com entrada para acionador	01
9.	Lupa eletrônica	01

Fonte: Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010a.

Tabela 4 - Itens de mobiliários /SRM tipo I e II

Nº DE ITENS	ITENS	QUANTIDADE
1.	Mesa redonda	01
2.	Cadeiras	04
3.	Mesa para impressora	01
4.	Armário	01
5.	Quadro branco	01
6.	Mesas para computador	02
7.	Cadeiras	02
8.	Mesa redonda	01
9.	Cadeiras	04
10.	Mesa para impressora	01

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2018) a partir do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010a.

Além de equipamentos e mobiliários, as Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM) devem conter recursos didáticos e pedagógicos:

Tabela 5 - Itens de materiais didáticos/pedagógicos /SRM tipo I e II

Nº DE ITENS	ITENS	QUANTIDADE
1.	Material Dourado	01
2.	Esquema Corporal	01
3.	Bandinha Rítmica	01
4.	Memória de Numerais I	01
5.	Tapete Alfabético Encaixado	01
6.	Software Comunicação Alternativa	01
7.	Sacolão Criativo Monta Tudo	01
8.	Quebra Cabeças - sequência lógica	01
9.	Quebra Cabeças - sequência lógica	01
10.	Dominó de Associação de Ideias	01
11.	Dominó de Frases	01
12.	Dominó de Animais em Libras	01
13.	Dominó de Frutas em Libras	01
14.	Dominó tátil	01
15.	Alfabeto Braille	01
16.	Kit de lupas manuais	01
17.	Plano inclinado – suporte para leitura	01
18.	Memória Tátil	01

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2018) a partir do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010a.

As Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) tipo II deve conter materiais contidos na Sala de Recurso tipo I, além dos itens seguintes:

Tabela 6 - Itens de materiais didáticos/pedagógicos/SRM tipo II

Nº DE ITENS	ITENS	QUANTIDADE
1.	Impressora Braille – pequeno porte	01
2.	Máquina de datilografia Braille	01
3.	Reglete de Mesa	01
4.	Punção	01
5.	Sorobã	01
6.	Guia de Assinatura	01
7.	Kit de Desenho Geométrico	01

Fonte: Adaptado pela pesquisadora (2018) a partir do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SEESP. 2010a

Segundo o Ministério de Educação - MEC, no período de 2005 a 2012, esse programa alcançou 5.020 municípios (90%). No total, foram disponibilizadas 37.801 salas em escolas públicas de ensino regular com registro de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns (BRASIL, 2015, p. 17). Todos esses bens materiais passam a pertencer ao patrimônio da escola cadastrada que fez adesão ao programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) pelo Ministério de Educação. Nesse caso, as escolas devem manter o Censo Escolar atualizado não deixando de cadastrar seus alunos públicos do AEE.

No período de 2005 a 2011, 22 municípios do Estado do Acre aderiram a esse Programa Educacional, contabilizando 376 salas de Recursos, sendo que desse universo, 57,91% (216) compreende a dependência administrativa estadual, 42,09% (157) pertencem a dependência administrativa municipal, 330 foram classificadas com tipificação I, 25 como salas de recursos multifuncionais tipo II e 18 municípios receberam kits de atualização, conforme detalhamento da tabela:

Tabela 7- Municípios do Acre contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2005 a 2011

Regional do Alto Acre	
Município	**Sala de Recursos**
Assis Brasil	5
Brasiléia	25
Epitaciolândia	7
Xapuri	5
Regional do Baixo Acre	
Município	**Sala de Recursos**
Acrelândia	6
Bujari	9
Capixaba	3
Plácido de Castro	14
Porto Acre	8
Rio Branco	134
Senador Guiomard	4
Regional do Purus	
Município	**Sala de Recursos**
Manoel Urbano	7
Sena Madureira	16
Santa Rosa do Purus	3
Regional do Tarauacá/Envira	
Município	**Sala de Recursos**
Feijó	16
Jordão	4
Tarauacá	21
Regional do Juruá	
Município	**Sala de Recursos**

Tabela 7- Municípios do Acre contemplados com Salas de Recursos Multifuncionais no período de 2005 a 2011

Regional do Juruá	
Município	**Sala de Recursos**
Cruzeiro do Sul	61
Porto Walter	2
Marechal Thaumaturgo	3
Rodrigues Alves	9

Fonte: adaptação pesquisadora (2018) a partir dos dados do MEC disponível em: http://painel.mec.gov.br/painel/detalhamentoIndicador/detalhes/estado/estuf/AC

Lembrando-se de que os materiais didáticos e pedagógicos, bem como equipamentos presentes nas Salas de Recursos não são indício de aprendizagem, mas a manipulação destes pelos alunos sob mediação do professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE e do professor da Sala Comum contribuem para o que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal da criança, respeitando-se suas especificidades, o que ela sabe e o que precisa aprender.

É preciso considerar que esses municípios apresentam histórias e realidades diferentes, mesmo fazendo parte de um mesmo estado, nem todos têm acesso aos mesmos bens e serviços. Além da condição geográfica e econômica, muitos têm como barreira para o desenvolvimento educacional e social a própria política pública, que deveria priorizar o crescimento humano a partir da educação, enquanto ciência, problemática esta que se estende a outras realidades do país. Adota-se a Política Nacional da Educação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), mas é preciso discuti-la, analisá-la compreendê-la para modificá-la. Ninguém pode privar uma criança do direito de aprender, porém é preciso que sejam dadas as condições para que ela aprenda e tenha uma educação de qualidade pautada em modelos de educação que atendam às suas necessidades educacionais.

O Decreto de nº 7. 611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, outorga, em seu Art. 1º, que é dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial, o qual será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

> I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II - aprendizado ao longo de toda a vida; III - não exclusão do sistema

> educacional geral sob alegação de deficiência; IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. (BRASIL, 2011)

A organização do atendimento educacional escolar, inspirado no paradigma da inclusão, implica a remoção das barreiras atitudinais frente à diferença (de alunos com deficiência, dos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou com outras características que os coloca em situação de desvantagem) e, também: - ação de obstáculos - no currículo e nas adaptações curriculares; - na avaliação contínua do trabalho; - na qualificação da equipe de educadores; em recursos materiais; - numa nova concepção do especial em educação (CARVALHO, 2011). Compreende-se que essas barreiras não estão relacionadas somente ao público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), mas também aos educandos de uma forma em geral, pois todos, sem exceção, têm organismos e necessidades educacionais distintas.

Gomes (2016) ressalta, que o processo de institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE, na SEME/RB, aconteceu através da execução de metas e ações que tiveram como objetivo não só promover a Inclusão Total, preconizada pelo MEC, como, também, proporcionar a realização de estudos e análises dos documentos norteadores internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos; Declaração de Salamanca; Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes; Convenção da Guatemala; Declaração Internacional de Montreal Sobre Inclusão; e outros, além de estudos de documentos nacionais: Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996; Política Nacional de Educação Especial de 1994; Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008; Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

A autora ressalta ainda que documentos direcionaram os sistemas de ensino em sistemas inclusivos, enfatizando o atendimento educacional especializado, elaborando textos (oficiais) que conduziram o trabalho dos especialistas da educação especial, efetivando, assim, os programas do Ministério da Educação, tais como: Direito à Diversidade; Saberes e Práticas da Inclusão; Escola Acessível, Atendimento Educacional Especializado, e outros (p. 108-109).

Em 2016, já havia a publicação da Resolução nº 166/2013 do Concelho Estadual, estabelecendo normas para a Educação Especial, quanto ao atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre. No entanto, esse ato normativo foi revogado pela Resolução de nº 227/CEE/AC/2017, a qual foi publicada no Diário Oficial do Estado, no dia 01 de fevereiro de 2018, por esse Conselho considerar a necessidade de aprimorar mudanças quanto à oferta da Educação Especial no Estado do Acre, especificando os alunos público-alvo da Educação Especial, face às mudanças e orientações nacionais sobre a inclusão social e o atendimento às pessoas com deficiência ou altas habilidades. Ao todo, essa Resolução contém 08 Capítulos, distribuídos em 31 Artigos, que tratam das Competências da Educação Especial e dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais; das Diretrizes Operacionais do AEE, das Diretrizes Curriculares, da Avaliação aluno, dos Profissionais para atuar na Educação Especial e Financiamento, devendo, segundo Art. 30, as Secretarias Estadual e Municipais de Educação criarem e oficializarem setores, unidades ou serviços de educação especial na sua estrutura organizacional.

Nesse mesmo mês e ano, no Diário Oficial do Estado do Acre, foi publicada a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018, que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre. Segundo artigo 11 desse dispositivo, o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM) da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública e privada em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente do Estado e dos municípios. A Instrução Normativa, assim como todo e qualquer documento oficial que considera a história de seu povo,

as transformações ocorridas ao longo do tempo, deve ser analisada e modificada, visando sempre o desenvolvimento humano de forma integral.

Considerada como avanço político e histórico, na educação Especial do estado do Acre, essa Instrução traz no parágrafo § 1º, desse mesmo artigo, que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) poderá ser desenvolvido:

a) Nas classes comuns, mediante atuação de professor de educação especial, de professor tradutor de LIBRAS, professor bilíngue LIBRAS – Língua Portuguesa e códigos aplicáveis e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

b) Em salas de recursos, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação da formação dos alunos nas classes de Educação Básica, utilizando equipamentos e materiais específicos.

Com efeito, o Art. 12, desse mesmo dispositivo, que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) poderá também ser ofertado em classes hospitalares ou domiciliares estritamente ligadas à escola, em articulação com as coordenações de ensino da SEE e dos municípios, devendo prestar os serviços necessários, desde que o aluno apresente laudo e frequente a instituição. Para tanto, o AEE não deve ser reduzido apenas a Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) da escola, mas esse atendimento deve ser extensivo a outros espaços, independente de turno, pois o aluno está matriculado, devendo os serviços da educação especial, seja por meio da mediação do professor do AEE, seja por meio do professor do Atendimento Educacional Especializado ou do Atendente Educacional, está a disponível para atender as suas necessidades educacionais e específicas. Essa questão está muito relacionada a organização da escola, a construção e execução do Projeto Político Pedagógico – (PPP), ao planejamento, a avaliação da própria política estado. Compreende-se que não existe disponibilizar a cobertura de um serviço em um único turno e descobri-lo em outro, quando o aluno não está restrito a um único ambiente escolar.

É importante ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco - (SEME/RB) trabalhou, durante quatro décadas (anos de 1970-2008), em “parceria” com a Secretaria Estadual de Educação do Acre - (SEE) com a finalidade de promover o apoio especializado aos alunos da Educação Especial, afirma Gomes (2016), por meio da participação de Escolas, Centros e Associações especializadas, tais como:

Dom Bosco, CAS, CEADV, APAE, os quais foram criados ao longo desse período. Essa parceria continua, porém com outra roupagem, pois houve transformações na política de educação que trouxe perdas e ganhos nesse processo que pede competência, compromisso, responsabilidade e sensibilidade, porque trabalha-se com a formação de pessoas. Um desses resultados é constituição da Coordenação da Educação Especial da SEME e equipe formadora que anterior a esse período não existia. No entanto, é preciso reconhecer a importância da continuação dessa parceria que funciona em regime de colaboração para troca de experiências e execução do Plano de Educação.

A SEME ainda não possui uma Instrução Normativa própria, mas deve se encaminhar para essa finalidade, com base em documentos nacionais, internacionais e locais, além de considerar suas experiências no processo de inclusão educacional das crianças com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas do Ensino Fundamental e Programas relacionados dessa rede administrativa. Com efeito, essa Secretaria tem reorganizado o Plano de ação das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) para as escolas municipais de educação com base na Resolução 04, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, objetivando a orientar trabalho e as ações do professor do AEE.

Não há dúvida de que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) tem sua importância, sua característica e sua organização. No entanto, quando é realizado em colaboração com o trabalho do professor da Sala Comum, este é enriquecido e traz grandes ganhos para os alunos e para a escola. Essa forma de desenvolver o trabalho docente será abordada na próxima subseção e se constitui um campo de estudo para se compreender a prática pedagógica.

2.3 Trabalho Docente: colaboração, cooperação, bidocência, codocência e mediação escolar

Para Tardif e Lessard (2005) a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto no conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e

atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas. Desse modo, se constitui, portanto, um grande desafio o professor trabalhar sob essa lógica hegemônica que padroniza as escolas sob o princípio da administração de empresas, de uma racionalidade técnica que regula e sobrecarrega a agenda docente, ainda mais quando a questão está relacionada com a avaliação externa, que valida a partir de seus critérios e indicadores as metas e os objetivos de políticas públicas implementadas no país.

No caso específico do município de Rio Branco-Acre, a Secretaria Municipal de Educação – (SEME/RB) implementou em 2006 o Programa de Avaliação da Aprendizagem – (PROA), que começou a ser aplicado aos alunos matriculados no 1º ano, e que ao longo dos anos, estendeu-se aos estudantes das demais séries do fundamental inicial. Normalmente, nesse programa, que está ligado diretamente à formação de professores, são realizadas três avaliações, sendo que a sua primeira fase acontece no início do ano; a segunda, no final do primeiro semestre, e a terceira, no final do ano letivo, tendo como meta, consequentemente, orientar os professores no planejamento, monitorar o desempenho dos alunos e medir os resultados nos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, classificando e apresentando os rankings das escolas municipais. Esse mecanismo de ponderações, assim como as avaliações em larga escala como a Prova Brasil, responsabiliza professores também por esses resultados.

A formação continuada de professores, de uma maneira geral, deveria contemplar também conteúdos relacionados a política pública para a educação, pois é direito do professor saber como são projetadas, como se comportam, quais são as relações que são estabelecidas nessa conjuntura, quais as suas consequências sobre a lógica do trabalho docente. Segundo Connel (2010), o bom ensino, portanto, é não apenas, em grande medida, um trabalho coletivo: ele também exige diversificação. Para funcionar bem, uma escola precisa de professores com uma gama de variada de capacitações e maneiras de atuar. Dada a multiplicidade de alunos e de comunidades de onde provém, uma escola deve ter em seu quadro de professores uma diversidade de etnias, origens, socioeconômicas, identidades de gênero e sexo, faixas etárias e níveis de experiência.

Outro exemplo, desse modelo regulador, que pode ser citar é a PEQ - Prêmio pela Elevação da Qualidade do Ensino, contemplado pela Lei 1.892 de 03 de abril de 2012, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da

Administração Pública Direta do Município de Branco e regulamentado por meio de decreto no ano de 2014 e que é pago conforme os resultados do Programa de Avaliação da Aprendizagem – (PROA).

De acordo com o Art. 5º desse dispositivo, o pagamento do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem aos professores do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano será realizado com base nos seguintes critérios:

> a) A escola que atingir 70% da meta de qualidade da aprendizagem aferidas pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem – PROA, qualifica todos os seus profissionais ao direito de receber o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, proporcional a meta alcançada b) Na Escola em que a média for inferior a 70% da aprendizagem aferidas pelo Programa de Avaliação da Aprendizagem – PROA, o Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ, será concedido individualmente aos professores que apresentarem em suas turmas aprendizagem igual ou superior a 70%, sendo pago proporcionalmente ao desempenho da meta; c) A turma/escola que atingir a meta de aprendizagem, aferidas pelo PROA, igual ou superior a 91%, fará jus a receber 100% do Prêmio pela Elevação da Qualidade da Aprendizagem – PEQ. (ACRE, PCCR, 2012)

Concorda-se com Connel (2010) quando este autor afirma que qualquer definição de qualidade, qualquer sistema de monitoramento ou de promoção que pretenda impor um modelo único de excelência para todos os professores – qualquer que seja esse modelo – tem grandes probabilidades de ser prejudicial para o sistema educacional como um todo. Não apenas essa forma de avaliação, mas também essa bonificação contribui para reflexão da prática pedagógica do professor, quais são suas atribuições, suas dificuldades para realizar o trabalho docente e os desafios que precisam superar para o alcance de uma qualidade de educação que traga melhorias na aprendizagem para todos os alunos.

Essa questão dialoga também com Tardif e Lessard (2005) quando estes asseguram que os professores apropriam-se de programas escolares em função das necessidades situacionais que se encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, o andamento da turma, suas preferências e valores, etc, ao abordarem sobre as transformações dos objetivos na prática de cada dia.

Falando em prática de cada dia, esses testes e premiações não devem ser de maneira alguma excludentes, pelo contrário, devem valorizar a inclusão no processo da ação educativa. Isso implica buscar adaptações e inovações no ambiente escolar, pois “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2006, p. 54-55).

Afinal, “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com ajuda de programas, métodos, normas, etc”., declaram Tardif e Lessard (2005, p. 49). Nesse processo, o planejamento do professor é de suma importância para que haja sucesso no ensino a partir de uma construção coletiva de saberes. Contudo, o professor precisa conhecer seu campo de trabalho, sentir que não está sozinho, compreender que o grupo de profissionais que há na escola precisa estar junto para “ressignificar” seus papéis, como afirma Mantoan (2006).

Nessa perspectiva, é importante que se desenvolva um ensino colaborativo, pois essa forma de abordagem em redes possibilita tornar inclusiva às práticas pedagógicas e a fortalecer as relações estabelecidas no ambiente escolar levando em consideração os princípios da inclusão. Segundo, Almeida, Mendes e Toyoda (2011) o ensino colaborativo ou coensino é um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes, havendo, portanto, uma troca de conhecimento entre os seus pares, um alinhamento entre conteúdo e metodologias. “Esta abordagem aumenta as opções de instrução, melhora os programas, reduz a estigmatização dos estudantes e fornece apoio aos profissionais envolvidos”, afirmam Cook, L. & Friend, M. (1995). Essa forma de trabalho docente não é uma prática comum no Brasil e se constitui um grande desafio assim também é tornar uma escola inclusiva, pois envolve professores altamente qualificados, planejamento, adoção de novas metodologias, investimentos financeiros e cooperação dos sujeitos no processo educativo, dentre outras variáveis.

O coensino adotado em países como Estados Unidos, Reino Unido, inclui, de acordo com Cook & Friend (2010), os profissionais que planejam e fornecem instruções usando, fazendo uso de seis abordagens segundo variações delas, com seleção baseada nas necessidades do aluno e intenção instrucional:

> 1. Coensino de observação – um professor ensina em grandes grupos enquanto o outro reúne dados acadêmicos, comportamentais ou sociais sobre alunos específicos ou grupo da sala.
> 2. Coensino em estações – os professores dividem o material e a classe em três estações. Os estudantes rodam de estação, sendo ensinado pelos professores em duas estações e trabalhando independentemente na terceira;
> 3. Coensino paralelo - os dois professores, cada um com metade da turma grupo, apresentam o mesmo material com o objetivo principal de promover a diferenciação instrucional e aumentar a participação dos estudantes.
> 4. Coensino alternativo - um professor trabalha com a maioria dos alunos enquanto o outro se ocupa com um pequeno grupo desenvolvendo atividades para preparação, enriquecimento, mediação, enriquecimento, preparação, enriquecimento e avaliação, entre outras.
> 5. Coensino em equipe - ambos os professores da equipe desenvolvem formas de ensinar grupos grandes em parceria, representando pontos de vista opostos em um debate, ilustrando duas maneiras para resolver um problema e assim por diante;
> 6. Coensino de apoio - um auxiliar, no qual um professor conduz instrução enquanto o professoroutra circula entre os estudantes oferecendo assistência individual.

Vilaronga (2014) destaca que esse apoio emergiu como uma alternativa aos formatos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, especificamente para responder às demandas das práticas de inclusão escolar dos estudantes, pois, uma vez que o aluno deve ser inserido numa classe comum, todos os recursos dos quais ele pode se beneficiar têm que ir junto com ele para o contexto de sala de aula, incluindo entre eles o professor especializado. Na realidade brasileira, esse apoio não seria substitutivo a outros apoios de direito do aluno, mas sim realizado de forma conjunta, se assim avaliado como benéfico. Não se trata de transferir os serviços da educação especial para a sala comum, mas de dar condições para que os alunos aprendam, de que tenham acesso ao currículo, sem exclusão. Essa condição também se estende ao professor, que precisa de apoio pedagógico para desenvolver seu trabalho docente de forma colaborativa, respeitando as relações que são estabelecidas no ambiente de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem o tempo para o planejamento é essencial para a organização do trabalho docente e, consequentemente, sucesso desse projeto.

Outra proposta educacional para se trabalhar com a educação inclusiva é a bidocência. Ao realizar pesquisa no Catálogo de Dissertações e Teses da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - (CAPES) com a categoria “bidocência”, encontrou-se registro de 11 títulos, sendo 10 dissertações e 1 tese, compreendendo as seguintes áreas do conhecimento: 10 em educação e 01 no ensino de Ciências e Matemática.

Para verificação de todas as pesquisas, fez-se uma leitura nos textos das dissertações e tese na íntegra, pois muitos desses trabalhos científicos não trazem em seus títulos e em seus resumos a categoria bidocência. Essas produções são oriundas de Instituições de Ensino Superior e regiões distintas: Porto Alegre/Sul, Rio de Janeiro/Sudeste, Pelotas/Sul, Blumenau/Sul, Vitória/Sudeste, Lages/Sul, Brasília/Centro-Oeste, Juiz de fora/Sudeste e Catalão/Centro-Oeste.

Quadro 4 - Dissertações e Tese que trabalham com categoria, bidocência

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO	
			DISSERTAÇÃO	TESE
01/08/2007	Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã	MACIEL, Rosangela Von Muhlen	X	
01/10/2007	A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência	FONTES, Rejane de Souza		X
01/10/2011	Educação física, infância e inclusão: aproximações à prática docente	NUNES, Dione Moreira	X	
01/12/2012	A construção da linguagem escrita de estudantes com Síndrome de Down por	BOFF, Ana Paula	X	
29/08/2016	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado.	MACEDO, Patrícia Cardoso	X	
29/08/2016	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais	MACEDO, Patrícia Cardoso	X	

Quadro 04 – Dissertações e Tese que trabalham com categoria, bidocência (Período de 2007 a 2017)

Conclusão

DATA	TÍTULO	AUTOR	TIPO	
			DISSERTAÇÃO	TESE
	no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado	MACEDO, Patrícia Cardoso		
18/08/2017	A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente	AIRES, Rubia Denise Islabao	X	
05/02/2016	Escolarização de alunos com deficiência intelectual: a construção de conhecimento e o letramento	ALMEIDA, Rosiney Vaz de Melo	X	
29/08/2016	Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado	MACEDO, Patrícia Cardoso	X	
18/08/2017	A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente	AIRES, Rubia Denise Islabao	X	

Fonte: Produção da pesquisadora a partir do Catálogo da CAPES (2018)

Com base nas pesquisas citadas, nota-se que tanto na codocência, quanto na bidocência, a cooperação entre trabalho do professor Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o professor da Sala comum – (SC) deve acontecer respeitando-se o estilo de colaboração de cada profissional. Para desenvolver um trabalho dessa natureza é necessário que haja tempo e espaço para que os docentes realizem o planejamento com o apoio dos gestores das escolas, da figura do coordenador pedagógico, os quais precisam compreender da organização pedagógica da escola, desenvolverem no ambiente escolar um sentimento de confiança um no outro para juntos buscarem estratégias para atenderem as necessidades educacionais dos alunos.

Alterado pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, o Art. 59, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9.394/96, dispõe que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação:

> 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, 2013)

Esse direito de dispor de professores capacitados para trabalharem com esse público ainda se constitui uma problemática para consolidação da política da Educação Especial no país, ainda mais quando a questão recai sobre o próprio ensino e exige um quadro de profissionais habilitados para trabalharem na educação inclusiva. No caso específico da Secretaria Municipal de Rio Branco – (SEME/RB), essa situação tem sido invertida a partir do Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco – Acre, instituído pela Lei Complementar nº 35, publicada em 19 de dezembro de 2017. Para assegurar esse direito, foi criado o cargo de professor da Educação Especial, o qual poderá exercer 04 atribuições: Professor do Atendimento Educacional Especializado – AEE; Professor de Libras (Língua Brasileira de Sinais); Professor de Libras/Língua Portuguesa (Língua Brasileira de Sinais): Bilíngue; Professor Mediador. Dentre as atribuições típicas do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), está o estabelecimento da articulação de seu trabalho docente com os professores da Sala Comum – (SC), visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

As atribuições típicas na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais), na área da Libras/Língua Portuguesa (Língua Brasileira de Sinais): Bilíngue e atribuições do Professor Mediador – (PM) também são diversas. No entanto, manter-se em constante interlocução com o professor da Sala de aula Comum – (SC) e com o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é uma função comum atribuída para os três últimos professores, conforme demonstra quadro:

Quadro 5 - Atribuição do professor da educação especial com mediação

CARGO DE PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/ ÁREA DE ATUAÇÃO	ATRIBUIÇÃO/MEDIAÇÃO
Área do Atendimento Educacional Especializado - AEE	Mediar o processo inclusivo, o trabalho de equipe na escola e a constituição de redes de apoio buscando a participação da família no processo educativo, bem como o da comunidade escolar; Mediar os processos de avaliação coerentes com o aprendizado na correção das provas escritas valorizando os aspectos semânticos e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;
Área de Libras (Língua Brasileira de Sinais):	Intermediar as relações entre os professores e os alunos utilizando a Língua Brasileira de Sinais interpretando, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
Área da Libras/Língua Portuguesa (Língua Brasileira de Sinais): **Bilíngue.**	Intermediar a participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar, utilizando a Língua Brasileira de Sinais; Intermediar as relações entre os professores e os alunos utilizando a Língua Brasileira de Sinais interpretando, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; Mediar à organização da rotina e as atividades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual através da comunicação, nas interações sociais tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola; Mediar à participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar; Mediar o acesso aos conteúdos proporcionando experiências para a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual;
Mediador:	Mediará às interações sociais e a aprendizagem Mediar à participação do aluno em todas as ações vivenciadas no contexto escolar; Mediar o acesso aos conteúdos proporcionando experiências para a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual; Mediar o processo inclusivo, o trabalho de equipe na escola e a constituição de redes de apoio buscando a participação da família no processo educativo bem como da comunidade escolar;

Fonte: Produção da pesquisadora a partir do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco (2018)

Como se observa no quadro 5, a função do professor braillista não está contemplada no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco – Acre, muito embora conste no Plano Municipal de Educação de Rio Branco – (PME/RB) que prevê a criação desse cargo específico para atender aluno cego, como uma das estratégias para cumprir a meta 4 desse plano. Esse cargo já é comtemplado no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Secretaria Estadual de Educação e Esporte –SEE – AC, no entanto, a Instrução Normativa 01/SEE/2018 não cita a figura desse profissional quando o Plano Estadual de Educação – PEE/2015 já o tem contemplado, havendo, portanto, um descompasso entre as bases legais e o que se é projetado como o alcance da meta estabelecida nos planos educacionais, precisando, portanto, essa Instrução ser revisada.

A exemplo, pode-se citar o processo de alfabetização das crianças cegas no Sistema Braille no Estado do Acre, em ambas as dependências administrativas, que ao longo da implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), deixaram e/ou não conseguiram alfabetizar esse público, quando a escola Especial de Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual e/ou centro especializado realizava de forma efetiva a educação dos alunos com deficiência visual. Dessa forma, aconteceu com os alunos surdo com a desativação do Centro Especial de Educação de Surdos – (CEES/AC). A política educacional deve avançar no sentido não somente da ampliação do acesso à escola, mas deve garantir aos educandos a aprendizagem, que de uma maneira geral, precisa ser significativa, atendendo, dessa forma, as necessidades educacionais dos alunos.

Observa-se também no quadro 5, que o professor mediador não assume regência de sala de aula, não se caracterizando, portanto, por força da lei, um trabalho realizado a partir da bidocência. Depreende-se que seria um ganho para a escola e para as partes interessadas se houvesse à docência compartilhada do professor da Sala Comum – (SC) e este profissional da Educação Especial, principalmente, nos anos iniciais da educação básica, pois o processo de inclusão dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação ainda se constitui um grande desafio para muitas escolas no país e desse modo, dever-se-ia privilegiar a intervenção pedagógica desses profissionais trabalhando sob a zona de desenvolvimento proximal dos alunos, que segundo Vygotsky trata-se:

> da distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (OLIVEIRA, 2002, p. 60)

Nesse processo de mediação é valorizado também o ambiente cultural, o percurso da aprendizagem e as relações estabelecidas entre o professor e o seu objeto de trabalho, bem como a interação entre as crianças. Desse modo, entende-se que a intervenção pedagógica significativa requer que se tenha bem definido o papel dos professores da Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e da Sala Comum – (SC).

O Capítulo III, das Diretrizes Operacionais, Art. 7º, da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre - (CEE/AC) nº 277/2017, publicada no Diário Oficial, que altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013, que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao Atendimento de pessoa com deficiência ou Altas Habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre, traz a seguinte definição sobre o Atendimento Educacional Especializado – (AEE), ao passo que também descreve a função do professor desse profissional.

> Constitui-se um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente de forma a garantir que sejam conhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante, de forma complementar e suplementar em perfeita articulação com a parte pedagógica da Educação Básica (classes comuns), cabendo ao professor da sala de recursos multifuncionais, em articulação com o professor e equipe pedagógica da escola, a elaboração, execução e acompanhamento dos serviços.

Ao definir o Atendimento Educacional Especializado – (AEE), essa Resolução orienta que as atividades sejam elaboradas, executadas e acompanhadas em articulação com o professor e equipe pedagógica da escola. Não se trata de uma docência compartilhada, mas de um trabalho que deve ser realizado em colaboração com o professor da Sala Comum – (SC). “A cooperação, as autonomias intelectual e social e a aprendizagem ativa são condições que propiciam o desenvolvimento global de todos os professores no processo de aprimoramento profissional”. (MANTOAN, 2006, p. 55)

Por meio do trabalho colaborativo o professor tem condições de não apenas identificar as necessidades educacionais dos alunos públicos do AEE, mas de toda a turma, procurando superar suas dificuldades por meio da troca de experiências pedagógicas e, consequentemente, trazer até inovações na prática docente que se fortalece a partir da reflexão crítica, da construção coletiva e análise das situações problemas vivenciados na sala de aula em seus mais diversos contextos e espaços físicos. Díez (2003), ao falar de aprendizagem colaborativa entre os profissionais de apoio, traz questionamentos que ajudam também a pensar sobre o trabalho docente realizado entre o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o professor da Sala Comum – (SC): Como se colabora? Em que consiste a colaboração? Como se faz presente? Ao responder essas questões, o autor expõe que a colaboração é transferida para o diálogo entre professores em uma série de regras e atitudes que o governam, como:

> **Ouvir** (ser capaz de ouvir os problemas dos outros, tentando vê-los do seu ponto de vista); **Paciência** (para dar espaço aos ritmos e tempos dos outros); **Tolerância** (com a diversidade de manifestações e posicionamento); **A não-emissão de juízos de valor** durante o processo de colaboração, já que restringem e impedem a liberdade de expressão dos companheiros; **A atitude de não culpado** (Não se culpar diante dos problemas encontrados); **Respeito** pelos outros como pessoas e profissionais; **Reconhecimento** das contribuições que todo professor pode fazer (e com isso uma exaltação do conhecimento gerado na prática); **Relações** baseadas na igualdade, nas relações horizontais; **O caráter ou orientação prática** dada à colaboração, que versa sempre sobre problemas ou situações reais ou concretas.

Não há dúvida de que “em qualquer ocupação, arte ou ciência, ofício ou profissão, a relação do trabalhador com o seu objeto de trabalho e a própria natureza desse objeto são essenciais para se compreender a atividade em questão” (LESSARD E TARDIF, 2005, p. 31). No contexto educacional, pode-se relacionar essa declaração com o número de atividades docentes que o professor desenvolve não somente no contexto da sala de aula e as complexidades com que se deparam para realizarem seu trabalho, o qual é modificado pelo tempo, pela prática docente e pela própria política de Estado.

Constantemente, os professores têm que trabalhar com salas de aulas superlotadas, com uma diversidade de pessoas que apresentam perfis, sonhos e

trajetórias também diversificadas, em um único espaço de tempo, enquanto que em outras profissões o atendimento ao cidadão acontece, frequentemente, de forma individualizada. De maneira alguma se desconsidera aqui o mundo das interações que o ambiente escolar proporciona, mas ressalta-se o quanto essas problemáticas do grande número de alunos e de outras questões que afetam o trabalho do professor devem ser não apenas analisadas, mas solucionadas, pois é preciso que a educação de qualidade[11] se materialize para todos das escolas, uma vez que trabalha-se com pessoas, com o desenvolvimento humano.

Ainscow (1995) defende que é necessário assegurar um estilo de trabalho bem coordenado e cooperativo que dê aos professores a confiança de que precisam para improvisar, numa busca das respostas mais adequadas para os alunos das suas classes; por outras palavras, um sistema mais fortemente unido sem perder os benefícios que advêm da separação-união.

De uma maneira geral, nenhum país precisa de políticas públicas que otimizem recursos, precarizem e intensifiquem o trabalho do professor, mas necessita de planos de governo que valorizem o trabalho docente, priorize a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento da escola como um todo. Com efeito, na próxima seção, discutir-se a Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – (AEE) com base nos principais documentos internacionais e nacionais, que marcam a história da Educação Especial, procurando compreender o discurso dessa política.

[11] Segundo Casassus (2002), a qualidade da educação, como objetivo, tornou-se um conceito estratégico nas formulações de política educacional na grande maioria dos países. O termo surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos, em 1983, com a publicação do Relatório da Comissão Nacional de Excelência em Educação. De acordo com o autor, no decorrer dos debates nacionais e internacionais, configurou-se um consenso em torno da ideia de que a educação é o instrumento de política pública mais adequado para resolver os problemas cruciais da sobrevivência e do desenvolvimento das sociedades como são o crescimento econômico e a integração social. Em meados dos anos 80, a percepção predominante era que uma pessoa tem melhor educação que outra quando tem mais anos de escolaridade. Durante a década de 90 foram instalados, em nível nacional, em todos os países da região, sistemas para medir variáveis que possibilitassem uma avaliação da qualidade da educação, além de ter possibilitado estudos internacionais. Ao seu ver, qualidade é um conceito ambíguo e tautológico. Quando se diz “qualidade da educação” enfrenta-se a dificuldade de não se especificar ao que se está aludindo. Acrescenta que qualidade na educação aparece, desta forma, como um desses conceitos significantes, mobilizadores, carregados de força emocional e valorativa que são amplamente utilizados na sociedade. Sua força e sua riqueza estão precisamente em sua ambiguidade, porque refletem o “algo mais” que é necessário construir socialmente, como todo objeto de construção cultural.

3 ATENDIMENTOS EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - (AEE) NOS MARCOS LEGAIS

Esta seção tem por objetivo fazer uma abordagem da legislação e documentos relacionados a inclusão e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma que tenhamos uma compreensão de que a política educacional é de grande relevância para o desenvolvimento do país e de que a legislação é de fundamental importância para a garantia dos direitos humanos, bem como a cultura que é formada pela sociedade é essencial para que o homem modifique a sua realidade.

A seção se encontra organizada em três subseções. Na primeira subseção discute-se os marcos legais internacionais sobre a inclusão e o Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Na segunda subseção, descreve-se o movimento histórico da legislação brasileira sobre o Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Por fim, na terceira e última subseção apresenta-se esse movimento histórico da legislação a partir dos marcos legais do Estado do Acre.

3.1 Marcos Legais Internacionais sobre Inclusão e Atendimento Educacional Especializado – (AEE)

Vários documentos internacionais que foram produzidos na década de 90, tornaram-se marcos na construção da política de inclusão das pessoas com deficiência. No entanto, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), que repercutem na legislação educacional de muitos países instaurando uma regulamentação quanto aos acordos estabelecidos durante as conferências e convenções realizadas entre os países signatários, as quais foram financiadas por organismos internacionais como o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - (PNUD), Organização das Nações Unidas - (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância – (UNICEF). Abre-se, portanto, nesta subseção, discussões em torno da política de inclusão e do

Atendimento Educacional Especializado – (AEE) a partir desses documentos que são construídos para que os países desenvolvidos executem os princípios neles estabelecidos. Observa-se no quadro 6 a abordagem dessa legislação a partir da Declaração Mundial de Salamanca (1990):

Quadro 6 - Legislação internacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Documentos	Abordagem/Referência
1990 – Declaração Mundial de Educação para Todos	Constituído por 10 artigos, este documento elaborado durante a Conferência Mundial sobre a Educação para todos que ocorreu no período de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, Tailândia, tendo como prioridade **satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Participaram dessa Conferência cerca de 150 países signatários. **Disponível em:** http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf
1994 – Declaração de Salamanca	Elaborada na Conferência Mundial sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais, no período de 07 a 10 de junho de 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o **direito de todos os indivíduos à educação;** renova na Conferência Mundial sobre a Educação para todos. Participaram dessa Conferência 92 países e 25 cinco organizações internacionais. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf
1999 – Convenção da Guatemala	Realizada em 28 de maio na Guatemala, essa Convenção Interamericana é um instrumento que visa **a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência.** **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm
2009 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Assinada em Nova York, no dia 30 de março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, é promulgada no Brasil pelo Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009. Ao todo participaram dessa Convenção Internacional 192 países, com objetivo de "**promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade".** **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
2015 - Declaração de Incheon	Aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, no período 9 e 22 de maio de 2015, a **Declaração de Incheon** tem como objetivo central **"Assegurar até 2030 uma educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos"**. Participaram desse Fórum representantes de 160 países incluindo o

Quadro 6 - Legislação internacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Conclusão

Documentos	Abordagem/Referência
2015 - Declaração de Incheon	Brasil. Participaram desse fórum ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado. **Disponível em:** https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por

Fonte: Produção da pesquisadora a partir das legislações regulamentadoras (2018)

Logo no preâmbulo Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), tem-se uma breve apresentação da educação no mundo:

> mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento: mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (UNESCO, 1998, p. 2)

Dentre seus objetivos, artigo 1, propõe satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, sendo que essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. No entanto, a amplitude e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, devendo, portanto, adaptá-las de acordo com suas exigências e circunstâncias.

O artigo 3 tem por objetivo universalizar o acesso à educação e a promover a equidade melhorando sua qualidade, de forma a diminuir a desigualdade. A educação básica deve, portanto, ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, fica claro que um compromisso deve ser assumido para superar as disparidades educacionais. Nesse contexto, se inserem as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras[12] de deficiências que requerem atenção especial a partir de medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Representada por 92 (noventa e dois) países e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, Espanha, no período de 10 de Junho de 1994, versa sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Nesta declaração, reconhece-se a necessidade de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no quadro do sistema regular de educação (UNESCO 1994).

O termo "necessidades educacionais especiais", nesse documento, refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Nessa perspectiva, as escolas regulares, com orientação inclusiva, são eleitas:

> como meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

A Convenção de Guatemala (1999) também se constitui um documento global que tem por objetivo, segundo seu Art. 2º, prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade. Contudo, é bem clara, quando afirma que para se alcançar esses objetivos, os Estados Partes comprometem-se:

[12] Termo empregado na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

> 1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para e liminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: a) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração; b) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência; c) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e d) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo. 2. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas: a) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis; b) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e c) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Essa declaração vai influenciar na legislação brasileira na formulação de várias leis. No entanto, é aprovada no congresso nacional somente em 13 de junho de 2001, por meio do Decreto Legislativo nº 198 e tem sua promulgação pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, com um total de 14 artigos.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova York em 2007 e ratificada no Brasil por meio do Decreto 186 em 2008, ganhando cláusulas pétreas, valor de emenda constitucional, contém 50 artigos, necessitando, portanto, ser mais difundida no meio jurídico, nas graduações, dentre outros espaços que se fizerem necessários. Dentre essas divisões, destaca-se o artigo 24, que trata do direito à educação. Categoricamente, os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência a partir do compromisso assumido em Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas – (ONU). No entanto, para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades,

os signatários assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

> a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Para cumprimento desses objetivos, os Estados Partes devem assegurar que:

> a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

Entretanto, os objetivos lançados em 1990, na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em Jontien, não foram todos alcançados, mesmo após o Fórum Mundial sobre a Educação, ocorrido em abril de 2000, em Dakar. Assim sendo, em 2015, aconteceu o Fórum Mundial de Educação, na Coréia do Sul. Na ocasião, foi aprovada a Declaração de Incheon, um documento que reconhece a educação como impulsionadora para o desenvolvimento e para o alcance das metas também copiladas em 2014 pelo Grupo Aberto de Trabalho dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável – (ODS), precisando, portanto, reunir novos esforços, para cumprimento de uma agenda internacional até 2030, que tem a educação como centro dessa tática para o Desenvolvimento Sustentável sob a influência de organismos internacionais.

Com efeito, a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 é constituída de 17 objetivos e 169 metas, sendo que a ODS 4 consiste em assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade para todos, em todos os níveis, além de promover

oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Para atingir esse objetivo sobre educação e as metas educacionais incluídas em outros ODS, será necessário mobilizar esforços nacionais, regionais e globais que visem a:

> estabelecer parcerias eficazes e inclusivas; aprimorar políticas educacionais e a forma como elas funcionam em conjunto; garantir sistemas educacionais equitativos, inclusivos e de qualidade para todos; mobilizar recursos para um financiamento adequado da educação; e garantir monitoramento, acompanhamento e revisão de todas as metas.

Para implementar a Educação 2030, serão necessários:

> Mecanismos nacionais, regionais e globais de governança, responsabilização, coordenação, monitoramento, acompanhamento e revisão, comunicação e avaliação, além do estabelecimento de estratégias, inclusive parcerias e financiamento.

Não se pode esquecer que professores e educadores e suas respectivas organizações também chamados a cumprirem essa agenda que, de certa forma, regula a dinâmica da escola, a formação do professor, a formulação do próprio currículo e a avaliação dos resultados com fins a responder aos objetivos da lógica de mercado, cabendo aos governos implementarem os ODS. Nesse contexto, as Organizações da sociedade civil assumem papel importantíssimo como estratégia para o alcance das metas, pois promovem mobilização social, podendo fiscalizar e responsabilizar o governo pela oferta dos serviços.

Quanto a governanças, responsabilização e parcerias, os governos têm a responsabilidade principal de cumprir com o direito à educação e desempenham um papel central como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente, equitativo e eficaz da educação pública. Eles deveriam, portanto, manter a liderança política para a educação e guiar o processo de contextualização e implementação dos objetivos e das metas da Educação 2030, com base nas experiências e nas prioridades nacionais, ao mesmo tempo em que garantam um processo transparente e inclusivo com outros parceiros-chave. Nesse caso, o papel do Estado é crucial para regular padrões, melhorar a qualidade e reduzir disparidades entre regiões, comunidades e escolas. Dessa forma, os governos deveriam, nos contextos em que for apropriado, integrar o planejamento da educação com redução da pobreza,

estratégias de desenvolvimento sustentável e respostas humanitárias, além de garantir, ao mesmo tempo, que as políticas estejam alinhadas com as obrigações legais do governo de respeitar, proteger e fazer cumprir o direito à educação. (UNESCO, 2016).

Com base nos documentos, pode-se observar que a história dos direitos das pessoas com deficiência é constituída por um processo de luta marcado pelos movimentos sociais, principalmente, da sociedade civil, quando na própria Declaração Universal dos Diretos Humanos – (DUDH), de dezembro de 1948, tem-se o reconhecimento, artigo 1º, que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Nota-se, portanto, que as políticas de atendimentos foram transformadas ao longo dos anos, deixando de ser um direito para ser transformado em um serviço ao passo que ouve a universalização do ensino. Fala-se em erradicação da pobreza, diminuição de conflitos, igualdade de oportunidades, cooperação para execução da agenda, mas é preciso que sejam estabelecidas metas que defendam a educação com valor de liberdade, formas de descravizar o homem de toda e qualquer forma de alienação, de decifrar a codificação que é criada e jogada nas mídias diariamente.

A próxima subseção amplia essa discussão a partir de documentos que publicados no Brasil que alicerçam o processo de inclusão e o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas brasileiras.

3.2 O Movimento histórico da legislação brasileira sobre Atendimento Educacional Especializado – (AEE)

A política de educação no país versa que a inclusão dos alunos público do AEE deve ser não apenas assegurada, mas também garantida e que nesse processo os sistemas de ensino deverão ser orientados para implementação das políticas públicas desde a educação infantil, devendo, portanto, haver um diálogo entre a Educação Especial e o ensino regular para que as práticas educativas sejam realmente inclusivas, que contribua para a escolarização dos estudantes que são atendidos nesse modelo educacional que tem como pilar as Salas de Recursos

Multifuncionais – (SRM) movimentadas por seus professores que assumem uma docência com atribuições diversas, quando anterior as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, esse trabalho era exercido por vários profissionais especializados. A seguir apresenta-se um quadro constando documentos nacionais incluindo Leis, Decretos, Resoluções e Diretrizes que regulamentam a inclusão e o atendimento aos alunos com deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD), Altas Habilidades/Superdotação no Brasil, dispostos de acordo com ordem cronológica, revogação e vigência de sua publicação.

Quadro 7 - Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
1961 – Lei Nº 4.024	**Art. 88º**	Revogado pela Lei n° 9394, de 1996, o Art. 88, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 4024/61**, diz que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. **Disponível:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm
1971 – Lei Nº 5.692	**Art. 9º**	Decretada e sancionada no 11 de agosto de 1971, a **Lei** n° **5.692** fixou **Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus**. **Art. 9º** - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
1988 – Constituição Federal	**Art. 208**	**Art. 208 -** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino[...] **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
1989 – Lei Nº 7.853		A **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989,** dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
1989 – Lei Nº 7.853	**Art. 2º**	**Art. 2 -** Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
1990 – Lei Nº 8.069	**Art. 54** **Art. 55**	A **Lei nº 8.069**, de 30 de julho de 1990, dispõe sobre o **Estatuto da Criança e do Adolescente** e dá outras providências. **Art. 54**. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: 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 cinco 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 adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. **Art. 55.** Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
1994 – Política Nacional de Educação Especial		Dentre os objetivos específicos da **Política Nacional de Educação Especial (1994)** está o Atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social da escola favorável à integração social dos alunos, pessoal devidamente motivado e qualificado. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf
1996 – Lei Nº 9.394	**Art. 58**	A **Lei nº 9.394,** de 20 de dezembro de 1996**,** estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** **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) § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
1996 – Lei Nº 9.394		condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
1999 – Decreto Nº 3.298	**Art. 1º**	O **Decreto nº º 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Art. 1º** - A Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência compreende o conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm
2001 - Decreto n.º 3.956	**Art. 1º**	Publicado no dia 08 de outubro de 2001, o **Decreto n.º 3.956**, de promulga **a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. **Art.** 1º - A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm
2001 – Lei Nº 10.172		A **Lei n° 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, aprova o **Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Dos objetivos e metas do plano, cabe a educação especial: [...] 4. Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam. **Das diretrizes:** a educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2		Publicada em 11 de setembro de 2001, a **Resolução CNE/CEB** nº 2 contém 22 artigos e institui **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, dentre as quais destacam-se:
	Art. 1º.	**Art. 1º** - A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.
	Art. 2º.	**Art. 2º** - Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.
	Art. 7º.	**Art. 7º** - O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
2001 - Decreto n.º 3.956		O **Decreto n.º 3.956**, publicado no dia 08 de outubro de 2001, promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.**
	Art. 1º	**Art.**1º - A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm
2002 – Resolução CNE/CP Nº 1		A **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002, institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.
	Art. 1º	**Art. 1º** - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf
2002 – Lei Nº 10.436/02		A **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.**
	Art. 1º	**Art. 1º** - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2002 – Lei Nº 10.436/02	**Art. 4º**	**Art. 4º** - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm
2005 – Decreto Nº 5.626/05	**Art. 3º** **Art. 14** **Art. 22** **Art. 23**	O **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras,** e o **art. 18 da Lei no 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. **Art. 3º** - A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Art. 14.** - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. **Art. 22 –** As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva. **Art. 23 -** As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos		Iniciado em 2003, com a criação do **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH),** por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, **o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)** é 'fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada'. Contém concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação sobre seguintes eixos: **I.** Educação Básica; II. Educação Superior; **III.** Educação não-formal; **IV.** Educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e **V.** Educação e Mídia.

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2006 – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos		**Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192
2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)		Lançado em 24 de abril de 2007, juntamente com o **Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE),** como um conjunto de programas para solucionar problemas da qualidade da educação, foi estruturado em cinco eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação. A questão é urgente, estratégica e reclama resposta nacional. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf
2007 – Decreto Nº 6.094/07	**Art. 2º**	Publicado em 24 de abril de 2007, o **Decreto nº 6.094** dispõe sobre a implementação do **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Art. 2º** – A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva		Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela **Portaria Ministerial nº 555**, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela **Portaria nº 948**, de 09 de outubro de 2007, traz Marcos históricos e normativos, Diagnóstico da Educação Especial, Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Alunos atendidos pela Educação Especial e Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf
2008 – Decreto Nº 6.571		Revogado pelo **Decreto nº 7.611,** de 2011**,** o **Decreto nº 6.571** dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de

Quadro 07 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2008 – Decreto Nº 6.571	**Art. 1º**	20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Art. 1º -** A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. **Disponível em:** https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
2009 – Resolução Nº 4 CNE/CEB	**Art. 5º**	A **Resolução 4**, de 02 de outubro de 2009, institui **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** **Art. 5º -** O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. **Disponível em:** http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
2011 – Decreto nº 7.611.	**Art. 1º** **Art. 2º** **Art. 3º** **Art. 4º** **Art. 5º**	Publicado em 17 de novembro de 2011, o **Decreto nº 7.611**, dispõe sobre **a educação especial e o atendimento educacional especializado.** **Art. 1˚** - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes; **Art. 2º**- A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. **Art. 3º** - Trata dos objetivos do atendimento educacional especializado; **Art. 4º** - Diz que o Poder Público estimulará o acesso ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, assegurando a dupla matrícula nos termos do art. 9º-do Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Art. 5º** - A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais;

Quadro 07 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Continua

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2011 – Decreto nº 7.611.	**Art. 9º**	**Art. 9º** - Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
2012 – Lei nº 12.764	**Art. 3º**	A **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012, institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;** e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Art. 3º -** São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista[...]Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
2014 – Lei nº Lei nº 13.005 Plano Nacional de Educação (PNE)	**Art. 1º**	A Lei nº **13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. O plano possui 20 metas e 254 estratégias, abrange, portanto, todos os níveis de formação: da educação infantil a Pós-graduação de ensino. **Art. 1º** - É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. **Meta 4:** universalizar, para a população de quatro a 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. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
2015 – Lei nº 13.146	**Art. 1º**	A **Lei nº 13.146**, publicada em 6 de julho de 2015, institui **a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência) com 127 artigos, sendo que muitos deles foram vetados e outros foram alterados em 2016, distribuídos em 18 Capítulos. **Art. 1º** - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Quadro 7 – Legislação Nacional que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado

Conclusão

Documentos	Artigo	Abordagem/Referência
2015 – Lei nº 13.146	**Art. 27º**	**Capítulo IV - do direito à educação:** **Art. 27.** A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. **Parágrafo único.** É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. **Disponível em:** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
Resolução CNE/CP Nº 2		Publicada em 22 de dezembro de 2017, pelo Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno CNE/CP, **a Resolução nº 2 institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. **Disponível em:** http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf

Fonte: Produção da pesquisadora a partir das legislações regulamentadoras (2018)

Notoriamente os documentos normativos elaborados em nosso país, receberam influência das conferências internacionais, principalmente, a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien, Tailândia, ocasionando também transformações nas políticas da educação especial, tendo como base a política neoliberal para atender as exigências da lógica de mercado racionalizando conhecimentos, causando dentro do próprio campo educacional um

verdadeiro dualismo, subordinando à educação ao jogo de interesse dos organismos internacionais.

Segundo Gentilli (2018) quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, onde o professor tem que apresentar uma performance que seja adaptativa ao mercado de trabalho. Com isso, “os professores acabam inseridos na performatividade[13] pelo empenho com que tentam corresponder aos novos (e às vezes inconciliáveis) imperativos da competição e do cumprimento de metas”, afirma Ball (2005: p. 548).

Pode-se citar, a princípio, como consequência, a construção do Plano Decenal de Educação para Todos (1994 - 2003), o qual foi definido como um conjunto de diretrizes de política, com fins a “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental" nesse período. Para tanto, essa responsabilidade deve ser assumida pela União, pelos Estados, Municípios, pelas famílias e de outras instituições da sociedade civil (BRASIL,1993).

O que as políticas educacionais pós-Jomtien promovidas e mantidas pelo Banco Mundial escondem, portanto, é o que diversos pesquisadores chamaram de educação para a reestruturação capitalista[14], ou educação para a sociabilidade capitalista (LIBÂNEO 2012). Nesse contexto, “a educação e a escola constituem uma das condições gerais de produção e reprodução da força de trabalho” (SANTOS, 2004, p. 80). Nesse caso, as políticas públicas vão ao encontro de promover ações para o alcance dessa meta com a ajuda dos sistemas educacionais, os quais vão se ajustando a nova regulação, à qual é articulada pelo governo que deixa de ser provedor para ser um avaliador e controlador da própria política implementada pelo Estado.

No Brasil, o atendimento escolar especial às pessoas com deficiência teve seu início precisamente em 12 de setembro de 1854, quando Dom Pedro II fundou,

---

[13] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. (BALL, 2005: p. 543)

[14]“ Processo de reorganização geral do modo de produção capitalista em âmbito global, que teve início nos anos setenta e prosseguiu nas décadas seguintes”, que segundo Bruno (2010) apresenta diversas dimensões: econômica, política, social e cultural.

por meio do Decreto Imperial nº 1428, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. De acordo com o Art. 1º, desse decreto, o Imperial Instituto tem por fim ministrar-lhes: “a instrução primária; a educação moral e religiosa; o ensino de música, ou de alguns ramos de instrução secundária, e o de ofícios fabris”. Por meio do Decreto 1320, de 24 de janeiro de 1891, esse instituto passou a ser denominado Instituto Benjamin Constant - (IBC).

Mazzotta (2011) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil, marcados pela abrangência das ações desencadeadas para educação dos portadores[15] de deficiência: 1º - de 1854 a 1956 e 2º - de 1957 a 1993 com iniciativas de âmbito nacional. No primeiro período, a ênfase de atendimento era dada ao modelo clínico e teve a participação de instituições particulares como Instituto dos Cegos e o Instituto Nacional de Educação de Surdos - (INES). O 2º período é marcado por Campanhas oficiais promovidas pelo governo federal, dentre as quais destacam-se as voltadas Campanhas para a Educação dos Surdos Brasileiro (1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (1958), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME - (1960). Mantoan (2018) divide a história da Educação Especial em três períodos constituídos por esses dois primeiros, sendo que o 3º período é marcado a partir de 1993 e é caracterizado, pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

A Educação Especial se organizou tradicionalmente como Atendimento Educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência (grifo nosso, BRASIL, 2008). Esse caráter substitutivo ao ensino comum se manteve na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e na Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) trata dessa

[15] Termo utilizado pelo autor.

modalidade como sendo um atendimento transversal que perpassa todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa questão, dentre outras, tem promovido embates entre o Ministério da Educação – (MEC) e o movimento da educação inclusiva que defende a política educacional implementada, pois está na agenda do governo federal reformá-la. É notório, que para haver mudanças é necessário abrir uma grande discussão com base em estudos científicos, relatórios que não apresentem apenas dados de evolução de matrículas, mas considerem também análises da proposta da educação inclusiva desde sua implementação no país.

De acordo com documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555/2007, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 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:

> a) acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; b) transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; c) oferta do atendimento educacional especializado; d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; e) participação da família e da comunidade; f) acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Na avaliação de Oliveira e Saraiva (2015), no caso brasileiro, as reformas foram contemporâneas da consolidação do movimento de democratização quantitativa[16] do acesso ao Ensino Fundamental e ampliar o acesso sem que os "novos" alunos tenham as mesmas oportunidades de permanência e prolongamento dos anos de estudos, a desigualdade não é eliminada, mas apenas deslocada para o ambiente escolar, tornando assim a democratização apenas quantitativa. O objetivo da democratização escolar "consiste em fornecer serviços educacionais que atendam

[16] As autoras utilizam o termo democratização quantitativa da educação para definir o processo que permitiu a entrada de uma parcela, até então excluída, no Ensino Fundamental.

especificamente às diferentes necessidades dos alunos, daí a importância da diversificação do trabalho docente e escolar" (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 90).

Esses serviços são definidos também pelo Plano Nacional de Educação – PNE, que depois de ter sido discutido em todo o país e, principalmente, por meio da Conferência Nacional de Educação - (CONAE) e Fórum Nacional de Educação - (FNE), além de ter tramitado no Congresso, foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, correspondente ao decênio (2014-2024). Como política de Estado fixa 10 diretrizes e 20 metas, distribuídas por meio de 14 artigos, dentre as quais destacamos a educação especial:

> Meta 4 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.

Quanto ao seu alcance, segundo Relatório do Observatório do Plano Nacional de Educação – (PNE)[17], não há indicadores de percentagem de alunos suficientes para a construção de um indicador para monitorar a meta, que por sinal já prescreveu. Observa-se que tanto o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – (IBGE) apresentam descompassos em suas análises combinatórias, evidenciando que não há como precisar o número de alunos matriculados nas salas comum e nem tão pouco quem está fora da escola, muito menos quem está frequentando as Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM). Projetos dessa natureza e dimensão deveriam ser prioridade no Congresso Nacional, pois uma educação sem uma profunda análise será mais difícil de ser relampejada e ainda acabará sendo desacreditada.

Ressalta-se, neste estudo, a estratégia 4.7 dessa mesma meta que trata da garantia da oferta de Educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de 0 a 17 anos, em escolas e classes

[17]Dados conforme Relatório do Observatório do Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/4-educacao-especial-inclusiva/indicadores. Acesso dia: 29 agost. 2018.

bilíngues inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. Essa estratégia também dialoga com Meta 9 tem por função elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015. No entanto, o Brasil não conseguiu alcançar essa meta. A tabela 8 evidencia que, em 2017, por exemplo, na região Norte, os estados do Acre e do Tocantins obtiveram os menores percentuais de alfabetizados na faixa etária ou mais de idade, apresentando 87,9% e 89,8%, respectivamente, quando os seus estados vizinhos (Amazonas, Amapá e Roraima, atingiram, em 2017, taxas de alfabetização maiores que 93,0%.

Tabela 8 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, por grande região e unidade da Federação – 2012-2017

Brasil/Região/UF	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	91,4%	91,7%	92,1%	92,3%	92,8%	93,0%
Norte	90,4%	90,6%	91,1%	90,9%	91,5%	92,0%
Rondônia	90,9%	91,9%	91,2%	92,2%	93,3%	92,8%
Acre	86,2%	85,2%	85,5%	86,5%	86,9%	**87,9%**
Amazonas	92,5%	92,8%	92,9%	92,2%	93,1%	93,8%
Roraima	93,1%	93,3%	93,3%	93,4%	93,4%	94,0%
Pará	89,8%	90,0%	91,0%	90,3%	90,7%	91,4%
Amapá	93,0%	91,5%	93,0%	93,5%	95,0%	95,0%
Tocantins	87,6%	88,1%	88,3%	89,2%	89,6%	**89,8%**
Nordeste	82,9%	83,4%	83,9%	84,3%	85,2%	85,5%
Maranhão	80,8%	81,6%	82,1%	81,4%	83,3%	83,3%
Piauí	79,6%	79,9%	80,7%	80,3%	82,8%	83,4%
Ceará	82,9%	83,5%	83,8%	83,8%	84,8%	85,8%
Rio Grande do Norte	83,4%	84,3%	84,4%	85,1%	85,3%	86,5%

Fonte: (BRASIL, 2018)

Após aprovação do Plano Nacional de Educação – (PNE) em 2014, a Lei Brasileira de Inclusão – (LBI) n° 13.146, em 6 de julho de 2015, em seu Art. 2°, responsabiliza ao poder a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar; IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência; X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XII – oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação; XIII – acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas; XIV – inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento; XV – acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; XVI – acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII – oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII – articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.

No entanto, faz-se necessário repensar sobre os desdobramentos dessa política que, indubitavelmente, altera a estrutura e organização da escola e, consequentemente, a configuração do trabalho docente. Nessa reflexão, se insere também a responsabilidade do poder público e de todos que estão vivenciando esse processo voltado para a inclusão educacional das pessoas com necessidades educacionais especiais e/ou específicas.

Reportando-se não apenas a Constituição Federal – CF (1988), a Declaração Universal dos Direitos humanos – (1948), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ao Plano Nacional de Educação (2014), dentre outros documentos abordados, ao repensar a educação como bem fundamental a todas às pessoas, assevera-se que a identidade do outro jamais deverá ser forjada, golpeada, roubada. Normalmente, fala-se de inclusão, mas ao seu lado anda a exclusão. Vive-se em pleno século XXI, na chamada sociedade da informação, da revolução tecnológica, do conhecimento, quando milhares de crianças no Brasil e em outros países não são alfabetizadas, não possuem casa para morar, alimento para comer e somente a certeza de um direito que está disponível, mas que é ao mesmo tempo inacessível, porque foi engolido pelo próprio egoísmo do homem que não as deixou ter infância, acesso aos livros, às escolas.

O Brasil vive não apenas uma crise econômica, mas também política e isso restringe os investimentos destinados à educação. Nesse contexto, se insere os casos de corrupção que não deixam de ser uma violação moral aos direitos fundamentais, sobretudo, de crianças que necessitam de uma escola estruturada com professores qualificados e bem remunerados. Como consequência dessa contrafação, o índice de desigualdade tende a aumentar no país e o Plano Nacional de Educação – PNE fica mais distante de ser cumprido, por envolver, principalmente, todo um gerenciamento de recursos financeiros.

De acordo com o Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (2018)[18], o mercado de trabalho dinâmico, juntamente com melhor acesso à educação e amplos programas de transferências, permitiu que milhões de brasileiros conseguissem melhores empregos e um melhor padrão de vida. Ao todo foram 25 milhões de brasileiros que saíram da pobreza desde 2003, tornando o crescimento tornou-se muito mais inclusivo. No entanto, o Brasil continua sendo um dos países mais desiguais do mundo:

[18] Disponível em: https://www.oecd.org/eco/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf. Acesso em: 30 de out. 2018.

> Metade da população tem acesso a 10% do total da renda familiar enquanto a outra metade tem acesso a 90%. Graves desigualdades continuam a colocar mulheres, minorias raciais e jovens em desvantagem. Trabalhadores homens recebem 50% mais do que as mulheres, uma diferença 10% maior do que na média dos países da OCDE. As mulheres também estão mais propensas a desempenhar trabalho informal. A pobreza é alta entre as crianças e o desemprego entre os jovens é mais do que o dobro da média geral. Essas desigualdades tendem a potencializar umas às outras, limitando consideravelmente a capacidade de parte da população de realizar seu potencial produtivo e melhorar de vida.

Na atual conjuntura que vive o Brasil, gradativamente superar essa problemática que exige esforços por parte dos governos fica cada vez mais distante se não haver crescimento econômico, se não for priorizando a educação. No mês de novembro deste ano, foi divulgado em vários meios de comunicação[19], inclusive em Redes Sociais, que mais uma vez haveria cortes de recursos para a educação e saúde: a proposta já aprovada pelo Senado é de que em torno de 50% dos recursos da comercialização do pré-sal seja destinada a expansão de gasodutos e participação dos estados e municípios, ação esta que uma vez aprovada pela Câmara Federal posterga melhorias não apenas nas condições de trabalho do professor, mas também benefícios para às escolas brasileiras, onde todos tenham oportunidades de aprender, a terem autonomia não apenas para atuar no mercado de trabalho, mas para que façam suas escolhas como cidadãos conscientes, pois não se faz política transferindo o direito um em benefício de outrem.

O Ministério de Educação – MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - (SECADI), mesmo não tendo uma análise completa e/ou detalhada dos avanços reais e problemáticas enfrentadas pelas escolas quando a questão é inclusão escolar, após 10 anos de implementação da política, propõe fazer alterações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), começando a mudança a partir do título que coincide com ODS4 para Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida, com base em seus consultores, que visitaram alguns

[19] Matéria disponível em: https://exame.abril.com.br/economia/senado-aprova-corte-em-fundo-para-educacao/. Acesso em: 9 nov.2018/ https://veja.abril.com.br/politica/senado-aprova-corte-em-fundo-para-saude-e-educacao/. Acesso em: 9 nov.2018.

Estados para construção de informações. Essa proposta de revisão está disponível para consulta pública[20].

A primeira reunião com fins de alteração da política, aconteceu no dia 16 de abril de 2018, na sala de reunião da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Participaram desse encontro representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação - (CONSED), dirigentes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Instituto Benjamin Constant - (IBC), Instituto Nacional de Educação de Surdos - (INES), Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência - (CONADE), Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (CORDE), Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down (FEBASD), Conselho Brasileiro para Superdotação - (COMBRASD), representantes da Federação Nacional das APAES, Federação Nacional de Pestalozzi e Organização Nacional de Cegos do Brasil - (ONCB), entre outros, conforme informações divulgadas no site do Ministério de Educação[21].

Segundo o MEC (2018), a proposta de revisão é resultado de visitas técnicas nas cinco regiões brasileiras, estudos, levantamentos, debates, relatórios de consultorias e escutas de segmentos da sociedade interessados no assunto, como integrantes da educação especial, familiares, representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área. Não deve-se, portanto, desconsiderar o que dispõe o artigo 5º do Plano Nacional de Educação – (PNE) quanto a execução e o cumprimento de suas metas, as quais serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação – (MEC); II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação – (CNE); IV - Fórum Nacional de Educação.

Isso significa dizer que as pesquisas realizadas pelos o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP) também devem serem consideradas, assim como as pesquisas realizadas pelo censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior, conforme artigo 4º da Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE) e dá outras

[20] Texto na íntegra da proposta Política Nacional de Educação Especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Disponível em: http://pnee.mec.gov.br/integra

[21] http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao. Acesso em: 17 de abril 2018.

providências. Acredita-se que outras pesquisas de grupos de estudos qualitativos e observatórios na área da educação especial divulgados no país poderiam servir de parâmetro para análise do alcance e impactos das metas da educação e possíveis mudanças em suas pastas.

No dia 07 de novembro de 2018, aconteceu o Seminário da Comissão dos Direitos das Pessoas com Deficiência no Congresso Nacional do Brasil para discutir essa proposição e revisão da própria política, porém, muitos representantes que, estavam presentes nesse evento, alegaram que não tiveram acesso ao novo documento antes de participar dessa plenária e nem tão pouco participaram de sua construção. Essa discussão seguiu para a audiência pública no Conselho Nacional de Educação – (CNE)[22], realizada no dia 19 do mês em curso, em Brasília, devendo, portanto, ser incluída em 2019, na agenda do próximo governo.

São 10 anos de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI), no entanto, é preciso que se encontre caminhos para as velhas problemáticas da educação que vão desde a remuneração dos professores, condições de trabalho, aos recursos financeiros, valorização do desenvolvimento da aprendizagem do aluno com respeito, autonomia e criatividade, para que as escolas acompanhem as mudanças ocorridas nos últimos anos, promovidos pela era digital. Compreende-se que a matrícula não garante permanência, assim como a permanência na escola não significa aprendizagem do aluno, mas o conjunto de metas e ações voltadas para essa finalidade.

Na próxima subseção, observa-se que a legislação internacional, bem como a legislação nacional da educação brasileira reflete na política de Atendimento Educacional Especializado no Estado do Acre.

3.3 O Movimento histórico da legislação sobre Atendimento Educacional Especializado no Acre

Localizado no sudoeste da Região Norte, o Estado do Acre, com população no último censo do IBGE (2010) de 733.559 pessoas, ocupando 21º no ranking de Índice de Desenvolvimento Humano - (IDH) de 0.663 entre as 27 unidades federadas

[22]Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-Nm1xlB5kcI. Acesso em: 19/11/2018

no Brasil, tem construído, com base em documentos internacionais e nacionais, sua política de Atendimento Educacional Especializado para promover à educação aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação.

Segundo Bezerra (2011), a política de inclusão precisamente chegou a Rio Branco, capital do Acre, via discurso oficial de lei, a ser cumprida pelos órgãos governamentais, na década de 1990, cuja proposta se constituía na elaboração dos planos e projetos educacionais da SEESP/MEC e dela para as Secretarias de Educação como uma sugestão de educar as pessoas “portadoras de necessidades especiais preferencialmente na rede regular de ensino”

A autora acrescenta que apesar de essas propostas e de essas políticas terem se efetivado com mais vigor a partir do ano 2000, as bases de sua sustentação foram sendo construídas desde metade da década de 1990, quando foi promulgada a nova Lei LDBN Nº 9.394/96, e junto com ela foi dada a largada para o conjunto de reformas e medidas promovidas pelo governo brasileiro, atingindo o do Acre, a fim de adequar os sistemas de ensino público às exigências de ingresso de um novo aluno que passaria a compor os quadros de estudantes das escolas regulares: o aluno com “deficiência” (p. 70).

A história da Educação Especial no Estado do Acre coincide com o ano de publicação da Lei 5.692/1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, trazendo, segundo Art. 9º, tratamento especial aos alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, aos que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e aos superdotados, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Nesse mesmo ano, foi criada a pasta na Secretaria de Estado de Educação, para tratar do atendimento aos alunos considerados excepcionais, tendo estes atestados se poderiam enquadra-se no sistema geral de educação, a fim de “integrá-los na comunidade”, ainda sob o discurso presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Em Rio Branco-Acre, a primeira ação específica relativa à educação dos indivíduos com deficiências da visão ocorreu através da implantação do Projeto Piloto da Proposta Curricular para o “portador” de deficiência visual, como parte de sua política nacional, em 1978, após o atendimento dos surdos (1974), e dos indivíduos com deficiências Intelectuais (1976), contrariando o que sucedeu noutras partes do

Brasil, quanto à ordem em que esses atendimentos iniciaram. Iniciou-se, primeiro para os sujeitos com deficiências visuais: cegos, (em 1854), e, depois, aos “surdos-mudos” (1857). (BEZERRA, 2011, p. 64)

Lima (2016), ao pesquisar sobre as repercussões verificadas no trabalho docente, ante a inclusão de alunos, público-alvo da educação especial (alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação), no sistema regular de ensino, também faz um breve histórico da educação especial no Acre e ao contextualizá-la, traz a seguinte informação:

> Diante da demanda verificada, notadamente o grande número de crianças com dificuldades de aprendizagem, foram selecionados oitenta alunos e alocados em quatro unidades escolares da Rede Estadual: Grupo Escolar Presidente Dutra, Escola Dr. Mário de Oliveira, Escola Prof.ª Maria Angélica de Castro e Escola Francisco Sales Filho, que iniciaram o atendimento com uma sala especial em cada unidade de ensino, registrando-se uma média de 20 alunos por sala de aula, observando-se, ao final do período de dois anos (1972/1973) uma baixa evasão, porquanto as salas se mantiveram com cerca de setenta alunos, dos oitenta alunos inicialmente recebidos. Em 1974, inicia-se o atendimento ao deficiente auditivo (D.A) com apenas dois alunos em uma classe especial da Escola Presidente Dutra. Em 1975, foi extinta a classe especial da Escola Francisco Sales filho, porém foram criadas mais três classes especiais, sendo duas escolas municipais e uma estadual: Pe. Antônio Diogo Feijó e Giocondo Maria Grotti, e outra na Escola Estadual Neutel Maia, sendo que os dois professores pertencentes à rede municipal dispunham de especialização na área de ensino especial. Em 1976, com a reforma do prédio da antiga Escola Rural “Dom Bosco”, nesta unidade escolar foi repassada ao ensino especial, iniciando-se, assim, o atendimento ao deficiente mental, auditivo e visual. O Centro de Ensino Especial Dom Bosco, foi criado pelo Decreto Governamental nº 13, de 11 de fevereiro de 1976, tendo como finalidade coordenar a educação especial e o atendimento da clientela de alunos com deficiência mental (DM), deficiência auditiva (DA) e alunos com aprendizagem lenta (AE). No ano de 1978, no Centro de Ensino Especial Dom Bosco, deu-se início ao atendimento dos alunos com deficiência visual (D.V), dispondo a sala de um aluno cego e quatro alunos com baixa visão. Os dados referentes ao ano de 1979 dão conta de que em Rio Branco eram atendidos 211 alunos especiais, os quais eram identificados pelas escolas apenas enquanto alunos com dificuldade de aprendizagem. Ademais, já neste período, cresciam as solicitações de assessoramento vindas do interior do Estado.

Em 2008, com a publicação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) e com o processo de municipalização das escolas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, segundo Gomes (2016), a Secretaria Municipal de Rio Branco – (SEME/RB) organizou um setor para coordenar a educação especial no município, com a implementação de uma equipe para dá continuidade ao trabalho desenvolvido pela SEE/AC, considerada até então a única responsável por apoiar pedagogicamente as secretarias municipais de educação do Acre. Conforme a autora, esse apoio durou quatro décadas (anos 1970 - 2008), uma “parceria” estabelecida com a Secretaria Estadual de Educação do Acre - (SEE) com a finalidade de promover o apoio especializado aos alunos da Educação Especial. Para tanto, esse trabalho dava-se da seguinte forma:

> Os alunos da Educação Especial, nos casos graves, eram direcionados às únicas instituições estaduais e/ou administradas pelo ente federal, como a Escola Especial Dom Bosco (criada em 1976); o Centro de Educação dos Surdos, Professora Hermínia Moreira Maia (criado em 1994); [...]a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE – criada em 1980), únicas instituições vigentes na época. (GOMES, 2016, 67-68)

As instituições citadas por Gomes têm sua importância na história da educação especial no Acre, pois iniciaram os primeiros atendimentos às pessoas com deficiência mesmo sob perspectiva no modelo clínico, mas era preciso começar. Lamentável que educação, pautada nas condições de adequação que escola integradora, padronizadora e normalizadora, tenha começado dessa forma exigindo um estudante considerado também “padrão e normal”.

Com a implementação da política, estas organizações governamentais e não governamentais também têm se reconfigurado, não deixando de terem sua significativa contribuição, principalmente, no processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência no Acre, pois funcionam como rede de apoio pedagógico às escolas e a comunidade. A escola especial Dom Bosco, por exemplo, encontra-se em processo de transição, transformando-se em Centro de Atendimento Educacional Especializado; o Centro Estadual de Educação dos Surdos Profa. Hermínia Moreira deixou de existir em 2010, passando a funcionar somente o Centro de Apoio ao Surdo – (CAS); o qual foi criado em 2005; o Centro Estadual de Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – (CEADV) deixou de funcionar, ficando apenas o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência visual – (CAP-AC), implementado em 2000; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - (APAE)

continua realizando seu trabalho junto à comunidade, mudanças ocorridas sem consultoria pública. Em 2007, foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação - (NAAHS) do Acre com a finalidade de identificar e atender os alunos matriculados no sistema público de ensino. Em 2014, foi inaugurada a Central de Interpretação de Libras – (CIL) em Rio Branco, por meio da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - (SDH) e nesse mesmo ano houve a inauguração de mais uma central em Cruzeiro do Sul, as quais são mantidas pela Secretaria de Estado de Educação – SEE/AC.

Com objetivo de disseminar a Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS), no segundo semestre de 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – (SEME/RB) lançou o Projeto piloto Escola Acessível: Caminhos para o Bilinguismo em 04 escolas de sua rede administrativa. A meta é atingir 100% das escolas até 2021. O número de escolas participantes aumentou no decorrer dos anos não tão quanto o esperado, porém a falta de profissionais habilitados na área de LIBRAS se constitui uma das dificuldades para que mais escolas municipais sejam contempladas com esse projeto. O Ministério Público – (MP) do Acre tem renovado a cada ano o Termo de Ajustamento de Conduta – (TAC), uma forma de garantir a continuidade e universalização desses serviços, principalmente, para todos alunos e profissionais de das escolas do ensino fundamental inicial.

No final de 2013, foi instituído o Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - (CAS/ Rio Branco), uma forma do Sistema municipal de educação garantir e incluir o ensino da Língua Brasileira de Sinais – (Libras) nos cursos de formação para os professores, como parte integrante das ações para alcançar essa universalização. Em dezembro desse mesmo ano, a Câmara Municipal de Rio Branco - Acre aprovou a Lei nº 1.954, que reconhece no âmbito desse município LIBRAS como meio de comunicação e expressão das pessoas surdas. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto 890 de julho de 2014. Ressalta-se a importância da Universidade Federal do Acre – (UFAC), dos Institutos de Ensino Superior em Educação do Acre – (IFAC) e da Associação dos Surdos do Acre – (ASSACRE) de estarem também nesse processo de disseminação e implementação da LIBRAS.

Conforme dados da Estatística da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE (2018), em 2017, em todo o Estado, ocorreram 11.048 matrículas de alunos com deficiência. Dos 22 municípios, o maior número de concentração de

matrícula está nas escolas de Rio Branco. Um dado bem expressivo e que chama a atenção é o registro de alunos com deficiência intelectual que alcançou o total de 6.057. Todas as crianças têm o direito de aprender, de disporem de escolas que tenham conforto, segurança, atividades bem planejadas, de professores qualificados e valorizados. O quadro 8 é um espelho das publicações de leis, dentre outros documentos, que orientam o processo de inclusão educacional das pessoas com deficiência no estado do Acre, além de conter dispositivos legais que contemplam o município de Rio Branco-Acre.

Quadro 8 - Legislação Estadual que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Acre

DOCUMENTO	ARTIGO	ABORDAGEM/ REFERÊNCIA
2012 - Lei nº 1954		A Lei nº 1954, de 27 de dezembro de 2012, **reconhece no âmbito do município de Rio Branco a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS** como meio de comunicação e expressão dos surdos e dá outras providências. Disponível em: http://www.riobranco.ac.leg.br/leis/legislacao-municipal/2012/1954.pdf
2014 - Constituição do Estado do Acre	**Art. 213**	**Art. 213**, SEÇÃO II, da Pessoa Portadora de Deficiência[23], prevê o atendimento especializado para portadores de deficiência física, sensorial, mental, múltipla e ao superdotado e de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência. **Disponível em:** http://www.al.ac.leg.br/wp-content/uploads/2014/10/constitui%C3%A7%C3%A3o_atualizada.pdf
2015 – Lei nº 2.116 Plano Municipal de Educação (PME)	**Art. 1º** **Art. 2º**	A Lei nº 2.116, de 29 de junho de 2015, aprova **o Plano Municipal de Educação de Rio Branco-Acre para o decênio 2015 – 2025.** **Art.1º** - Fica aprovado o Plano Municipal de Educação da Cidade de Rio Branco – PME, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo Único, com vistas ao cumprimento do disposto no inciso I, do artigo 11 da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 8º, da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e no capítulo VI, Seção I da Lei Orgânica do Município de Rio Branco. **São diretrizes do PME:** I - Universalização da oferta de pré escola até o ensino médio para todos os cidadãos em idade escolar e ampliação gradativa do atendimento em creches para a população até 3 anos;

[23] Termo utilizado na Constituição do Estado do Acre.

Quadro 08 – Legislação Estadual que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Acre

Continua

DOCUMENTO	ARTIGO	ABORDAGEM/ REFERÊNCIA
2015 – Lei nº 2.116 Plano Municipal de Educação (PME)		IV - Garantia de acesso, permanência com qualidade do ensino e continuidade dos estudos nas etapas e níveis mais elevados da educação a todos e a cada uma das crianças e jovens do município de Rio Branco; VII - Implementação de políticas públicas que garantam uma Educação Inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis de escolaridade, a todos os alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação e ainda aos alunos com transtornos funcionais: Déficit de Processamento Auditivo Central (DPAC), dislexia, discalculia, disortografia**,** dislalia. **Disponível em:** http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.116-de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf
2015 - Lei nº 2.965 Plano Estadual de Educação (PEE)	**Art. 1º**	A Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015, aprova **o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024.** **Art. 1º -** Fica aprovado o Plano Estadual de Educação de que trata o art. 199, da Constituição Estadual de 1989, para o período decenal 2015-2024, nos termos do art. 8° da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação. **Disponível em:** http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf
2017 – Lei Complementar nº 35	**Art. 5º**	A Lei Complementar nº 35, aprovada em 19 de dezembro de 2017, institui **o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco** e dá outras providências". **Art. 5º** - O quadro de pessoal da Educação Pública do Município de Rio Branco compreende os seguintes cargos públicos: IV - Professor da Educação Especial; VI - Assistente Educacional; [...] XV - Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Disponível:** http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/Lei_35_19_12_2017.pdf
2018 - Lei nº 2.284		A Lei da Câmara Municipal de Rio Branco-AC **nº** 2.284, de 02.04.2018, institui a **política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista - TEA** e estabelece diretrizes para sua consecução, do Atendimento no Serviço Público de Educação às Pessoas com TEA.

Quadro 08 – Legislação Estadual que regulamenta Inclusão e Atendimento Educacional Especializado no Acre

Conclusão

DOCUMENTO	ARTIGO	ABORDAGEM/ REFERÊNCIA
2018 - Lei nº 2.284	**Art. 6º**	**CAPÍTULO III – Do Atendimento no Serviço Público de Educação às Pessoas com TEA:** **Art. 6º** - Será dever do sistema público de educação e de sua respectiva rede de escolas públicas do Município: III – Assegurar a todos os estudantes com TEA o direito a currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, nas unidades escolares ou no Atendimento Educacional Especializado; IV – garantir o acesso à educação por meio do Atendimento Educacional Especializado para pessoas com TEA em idade adulta não alfabetizadas. § 1º - Em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por professor mediador no ensino fundamental e cuidador pessoal educação infantil. **Disponível em:** https://leismunicipais.com.br/AC/RIO.BRANCO/LEI-2284-2018-RIO-BRANCO-AC.pdf

Fonte: Produção da pesquisadora a partir das legislações regulamentadoras (2018)

A Constituição do Estado do Acre (1989), em seu Art. 213, Seção II, da Pessoa Portadora de Deficiência, prevê o atendimento especializado para portadores[24] de deficiência física, sensorial, mental, múltipla e ao superdotado e de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante treinamento para o trabalho e a convivência. Observemos que esse direito à educação desses cidadãos fica condicionado esse tipo de atendimento.

Destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI nº 13.146, de 6 de julho de 2015, considera, em seu o Art. 2º a pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Este dispositivo trabalha o conceito deficiência a partir do modelo social, respeitando o princípio da isonomia. Essa lei tem servido de referência o para

[24] Termo mantido de acordo com a Constituição Federal CF/88.

que as pessoas com deficiência conheçam e lutem pela garantia de seus direitos, inclusive os educacionais.

Falando-se em direito educacionais, a Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015, decretada e sancionada pela Assembleia Legislativa do Estado do Acre – (ALEAC) aprovou o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 nos termos do art. 8° da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação. São objetivos desse Plano, Art. 3°:

> [...] III – garantir a equidade no atendimento educacional, com isonomia nas oportunidades, nas condições para o acesso e permanência na Educação Básica e nos padrões mínimos de qualidade do ensino aos alunos da zona urbana e da zona rural; IV – implementar, de acordo com a Base Nacional Comum, currículos que contribuam com os esperados desenvolvimentos epistemológicos, filosóficos, biopsicossociais, científicos, tecnológicos e culturais, inerentes ao processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, com adoção de práticas acadêmicas adequadas às necessidade e possibilidades dos alunos, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício da cidadania; V – promover a educação inclusiva, garantindo a todos o direito ao acesso à escola de qualidade, que atenda aos múltiplos interesses, necessidades e possibilidades de aprendizagem; VI – promover a educação diferenciada que possibilite: a) ampliar as oportunidades de oferta da Educação Especial em qualidade, de acordo com as necessidades da demanda; b) às comunidades indígenas o direito ao acesso à escola, a valorização de suas culturas no próprio sistema educacional, o ensino bilíngue e processos próprios de aprendizagem[...] X – ampliar as oportunidades de ingresso, formação, promoção e melhoria salarial para os profissionais da educação pública; [...] e XII – avaliar, fortalecer e aprimorar a participação responsável da gestão escolar do sistema público de educação no completo alcance dos objetivos de melhoria da qualidade do ensino, do envolvimento das famílias, dos profissionais da educação e da sociedade no processo. (BRASIL, (2015)

Antes de ser aprovado na Assembleia Legislativa do Estado do Acre, o Plano Estadual de Educação do Acre, uma exigência prevista no Art. 214[25] na Constituição Federal – CF/88, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e Art.

[25] **Art. 214 -** A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

8 [26] da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que cria o Plano Nacional de Educação – PNE, foi aprovado no Fórum Estadual de Educação realizado no dia 11 de maio de 2015 por unanimidade por seus membros representados pela Secretaria Estadual de Educação – (SEE), Conselho Estadual de Educação – (CEE), União dos Dirigentes Municipais de Educação do Acre – (UNDIME/AC), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – (UNCME/AC), pelo Instituto Federal de Educação do Acre – (IFAC) e Universidade Federal do Acre – (UFAC).

Para elaboração desse Plano foram realizadas conferências nos municípios do estado do Acre com a participação coletiva de vários gestores, professores, conselheiros, dirigentes ligados a várias instituições educacionais e sociedade civil. Só depois de aprovado no Fórum Estadual de Educação, é que esse documento foi encaminhado para aprovação na Assembleia Legislativa do Estado do Acre. O plano versa sobre 19 metas, dentre as quais destacamos a 4 que tem como proposta:

> Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, altas habilidades e/ou superdotação, dislexia, discalculia, disgrafia, disortografia e distúrbio de processamento auditivo central, 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 bilíngues, escolas bilíngues ou serviços especializados, públicos e/ou conveniados. (ACRE, PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. 14)

No Acre, esse plano também teve uma construção coletiva que reuniu vários segmentos: professores, psicólogos, gestores, inclusive contou a participação da sociedade civil, lideranças políticas e sindicatos, definindo a política educacional que repercute não apenas no índice de matrículas de alunos nas escolas do Estado do Acre, na própria organização da escola. A grande questão está relacionada ao acompanhamento e cumprimento das metas ainda mais quando se trata da garantia de um sistema educacional inclusivo que envolve recursos, profissionais qualificados e atendimentos educacionais especializados. Já se passaram mais de dois anos da aprovação do Plano Estadual de Educação, e essa universalização não comtemplou

[26] **Art. 8º -** Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

todas os estudantes com faixa etária de 4 a 17 anos. Houve acréscimo, porém não foi superada. Nesse mesmo ano, foi aprovado o Plano Municipal de Educação de Rio Branco-Acre – (PME/RBR) para decênio 2015 – 2025, constituído de 13 artigos, 8 metas e 13 estratégias a partir da mobilização e participação da sociedade.

Como forma de garantir o Atendimento Educacional Especializado, em 2015, foram criados os Cargos dos Profissionais da Educação Especial pela Lei nº 2.127 de 14, de setembro desse mesmo ano. A partir desse ato normativo, foi realizado no Município de Rio Branco o 1° concurso efetivo para profissionais na área da Educação Especial, homologado pelo Decreto nº 525, de 30 de junho de 2016. Assim, em março de 2017, a Educação Especial teve uma grande conquista histórica com a posse de 92 professores mediadores, 03 professoras de Libras, 35 cuidadores pessoais e 43 professores do AEE, e alguns desses profissionais foram selecionados para compor a Equipe Multiprofissional da Coordenação de Educação Especial.

Segundo o Art. 4º, da Lei Complementar nº 35 de 19, de dezembro de 2017, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências, os grupos ocupacionais estão constituídos da seguinte forma:

I - Grupo 1: Apoio Administrativo Educacional ocupado por servidores da educação pública municipal em que o cargo exige formação mínima de ensino fundamental;

II - Grupo 2: Assistente Administrativo Educacional ocupado por servidores da educação pública municipal em que o cargo exige formação mínima de ensino médio;

III - Grupo 3: Técnico Administrativo Educacional ocupado por servidores da educação pública municipal em que o cargo exige formação mínima em ensino médio técnico ou ensino médio Magistério;

IV - Grupo 4: Profissional do Magistério, ocupado por servidores do Magistério com formação mínima de ensino superior;

De acordo com o Capítulo III, Art. 5º, dessa mesma Lei, o quadro de pessoal da Educação desse município compreende os seguintes cargos públicos:

I - Professor;

II - Professor Coordenador;

III - Professor da Educação Infantil;

IV - Professor da Educação Especial;

V - Assistente de Creche;

VI - Assistente Educacional;

VII - Assistente Escolar;

VIII - Cuidador Pessoal;

IX - Inspetor de Alunos;

X – Merendeira;

XI - Técnico em Alimentação Escolar;

XII - Técnico de Multimeios Didáticos;

XIII - Técnico de Secretaria Escolar;

XIV - Técnico de Infraestrutura Material e Ambiental; e

XV - Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – (LIBRAS)

Esses cargos são divididos não apenas por grupo ocupacional, mas também por categoria: o grupo 4, por exemplo, está dividido em 4-A e 4-B. No grupo 4-A, categoria magistério, é composta por 2.105 professores que integram ao Quadro de Pessoal Permanente da Educação Pública do município de Rio Branco – Acre. Desse universo, 1.335 possuem o cargo de professor, 120 são contratados como professor coordenador, 350 são professores da educação infantil e 300 são professores da Educação Especial. No decorrer desses últimos anos, houve ampliação do quadro de profissionais da educação especial chegando a duplicar com o aumento do número de matrícula e, consequentemente, atuação dos professores como mediadores em sala de aula, alterando assim, a folha pagamento da SEME/RB, uma questão que requer um outro estudo bem detalhado. Para cada cargo é exigida uma formação, conforme quadro adaptado:

Quadro 9 - Cargo e formação dos professores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Rio Branco-AC

Nº DE ORDEM	DENOMINAÇÃO DO CARGO	PRÉ-REQUISITOS
1.	Professor	Formação em licenciatura plena em Pedagogia ou nível superior na área de atuação.
2.	Professor Coordenador	Formação em licenciatura plena em Pedagogia ou em nível de pós-graduação na forma do art. 64 da Lei Federal n° 9.394/96 e experiência mínima de 2 anos na forma da Resolução n° 3/97 da CEB/CNE.
3.	Professor da Educação Infantil	Formação em licenciatura plena em Pedagogia.

Quadro 9 - Cargo e formação dos professores da Educação Especial da Secretaria Municipal de Rio Branco-AC

Conclusão

Nº DE ORDEM	DENOMINAÇÃO DO CARGO	PRÉ-REQUISITOS
4.	Professor da Educação Especial	Diploma em curso de licenciatura plena em qualquer área de formação e formação continuada na área de educação especial, com carga horária mínima de 360h e/ou especialização na área de educação especial, com carga horária mínima de 360h.

Fonte: Adaptação da pesquisadora com base no Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco (2018)

Observa-se no quadro 9 que para atuar como professor da Educação Especial da Secretaria Municipal de Rio Branco – (SEME/BR) é exigido diploma de licenciatura plena em qualquer área de formação, quando para os demais cargos é exigido como pré-requisito formação em pedagogia. O perfil de formação do professor é uma questão que precisa ser analisada ainda mais quando se trata da alfabetização de crianças seja no sistema convencional, em Libras, em Braille ou em outro sistema.

Integram ao grupo 4-B, 05 professores que pertencem ao quadro de pessoal suplementar da educação pública do município de Rio Branco, um cargo de Professor S2, Nível Superior - Licenciatura Curta, que está em extinção. Considera-se de suma importância essa visão da própria distribuição de cargos de professores da Secretaria Municipal de Rio Branco-Acre, pois ajuda compreender melhor o objeto desta pesquisa que tem como sujeito 03 (três) professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) e 19 (dezenove) professores da Sala Comum (SC) que atendem alunos público-alvo do AEE, totalizando 22 professores.

O anexo XIII, dessa mesma Lei, traz atribuições e descrições para cada cargo da educação pública municipal. O professor da Educação Especial tem como atribuições:

> Identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando com suas necessidades específicas e complementando e/ou suplementando a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência, articulando com a proposta pedagógica do ensino comum na atuação do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ministrar o ensino de Libras -

> Língua Brasileira de Sinais ao aluno da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos em quaisquer atividades, constantes dos planos de estudos da Unidade Escolar e da Secretaria Municipal de Educação e assessorar, dirigir, supervisionar, coordenar, orientar, planejar, avaliar as atividades inerentes ao ensino e a educação a cargo do Município, atuando na área de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Interpretar a língua portuguesa para língua de sinais ou vice-versa na sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como ensina a língua de sinais e media situações pedagógicas e de comunicação que envolva as pessoas com surdez na escola, atuando com a Libras/Língua Portuguesa: Bilíngue. Mediar interações sociais, tanto na sala quanto nos outros ambientes da escola, organizar a rotina e as atividades dos alunos por meio da comunicação, assim como mediar às ações relativas ao currículo e outras situações pertinentes ao aluno com Transtorno do Espectro Autista – TEA, TDAH, cegueira e deficiência intelectual na escola, comprovada a sua necessidade, atuando como Mediador. (ACRE, 2017, p. 65)

Nota-se que as atribuições descritas estão em consonância com Resolução nº 4 do Concelho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, de 02 de outubro de 2009. Reconhece-se da importância de o profissional dispor de conhecimento teórico e prático para exercer a função de Professor da Educação Especial. Normalmente, para pertencer ao Quadro da Secretaria Municipal de Rio Branco –AC/SEME, o professor passa por um certame e ao ser selecionado é convocado de para atender a demanda das escolas. Acredita-se que o grande entrave consiste em encontrar um perfil com tantas habilidades para atuar no Atendimento Educacional Especializado – AEE, que necessita de professores com várias habilidades para ensinar as crianças com necessidades educacionais bem específicas. Essa problemática faz parte da realidade da maioria das escolas brasileiras, precisando, portanto, ser melhor discutida em âmbito nacional por todos que realizam esse trabalho docente, levando em consideração também a quem necessita dos serviços da educação especial.

Momentos históricos e políticos marcam a construção da Educação Especial: no segundo semestre de 2017, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre reuniu-se com representantes da Coordenação de Educação Especial da Secretaria de Estado de Educação e Esporte – SEE e Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-Acre - SEME/RB para discutir e realizar alterações na Resolução 166/2013, com base nas demandas educacionais surgidas ao longo dos últimos anos.

Além dessa representação, participaram dessa construção representantes do Centro Especializado Dom Bosco, Centro de Apoio ao Surdo – (CAS), Central de Interpretação de Libras – (CIL), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com deficiência Visual – (CAP-AC), o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, Conselho dos Direitos da Pessoa com Deficiência – (CONED/AC), Coordenação de Educação Especial Estadual e Municipal. Estudantes com deficiência e representação de seus familiares participaram de algumas seções. Como consequência dessas discussões, foi publicada no dia 1 de fevereiro de 2018, no Diário Oficial, a Resolução Nº 277 do Conselho Estadual de Educação do Acre – CEE/AC, que altera no que couber a Resolução 166/2013, estabelecendo, assim, normas para a Educação Especial, no tocante ao Atendimento de Pessoa com Deficiência ou Altas habilidades nas escolas de educação básica do Estado do Acre.

De acordo com o Art. 7º, Capítulo III, das Diretrizes Operacionais, dessa Resolução, o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é definido como:

> um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente de forma a garantir que sejam conhecidas e atendidas as particularidades de cada estudante, de forma complementar e suplementar em perfeita articulação com a parte pedagógica da Educação Básica (classes comuns), cabendo ao professor da sala de recursos multifuncionais, em articulação com o professor e equipe pedagógica da escola, a elaboração, execução e acompanhamento dos serviços.(ACRE, RESOLUÇÃO Nº 277/17/CEE/AC)

Tem-se, portanto, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM), o professor e a equipe pedagógica da escola, como grandes responsáveis pela elaboração, execução e acompanhamento dos serviços. Para tanto, é preciso considerar, segundo o Artigo 15 desse dispositivo, as competências das escolas de educação básica da rede regular de ensino, as quais devem prever e prover na organização de suas classes:

I – Projeto Político-Pedagógico que contemple as ações de educação inclusiva, organizando-se para atender aluno - público-alvo da Educação Especial, envolvendo a participação da família, a ser executado em articulação com as demais políticas públicas;

II – Institucionalizar no Projeto Político-Pedagógico da escola a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prevendo na sua organização:

a) Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

b) Matrícula no Atendimento Educacional Especializado - AEE de alunos matriculados nas classes da Educação Básica na própria escola ou de outra escola.

Como resultado, principalmente, do movimento da sociedade civil, a Lei da Câmara Municipal de Rio Branco-AC nº 2.284, de 02.04.2018, institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista - TEA[27] e estabelece diretrizes para sua consecução do Atendimento no Serviço Público de Educação às Pessoas com TEA. De acordo com o Capítulo III, Art. 6º, desse dispositivo, será dever do sistema público de educação e de sua respectiva rede de escolas públicas do município:

> I - promover qualificação profissional e formação continuada para os professores do atendimento educacional especializado e do ensino regular a fim de qualificá-los para a inclusão dos estudantes com TEA nas classes comuns e no atendimento educacional especializado; II - incluir informações sobre o TEA nos programas de formação continuada para toda a comunidade escolar; III - assegurar a todos os estudantes com TEA o direito a currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades, nas unidades escolares ou no atendimento educacional especializado; e IV - garantir o acesso à educação por meio do atendimento educacional especializado para pessoas com TEA em idade adulta não alfabetizadas. (LEI 2.284/18 – LMR)

Conforme o § 1º dessa Lei, em caso de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular terá direito a acompanhamento por professor mediador no ensino fundamental e cuidador pessoal na educação infantil, enquanto a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que

[27] Art. 1º , § 1º , para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.
§ 2º - A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu artigo 3º, parágrafo único, nos termos do inciso IV do art. 2º, traz em sua redação que este terá direito a um acompanhante especializado. Defende-se que o professor da educação especial tenha formação em nível superior e na área especializada com a qual trabalha para mediar a aprendizagem, realizar planejamento e intervenções pedagógicas.

O trabalho docente realizado em classes com alunos de Transtorno do Espectro Autista – (TEA) no Estado do Acre pode ser considerado novo. Muitos professores, para atender essa criança, mesmo possuindo nível superior e título de pós-graduação na área da educação especial e/ou inclusiva, têm procurado se especializar por meio de oficinas, palestras, workshop, seminário. Os Cursos de Especialização, lato sensu, na área da Educação Especial, são promovidos em sua maioria por faculdades a distância, e têm se tornado um dos mais solicitados, pois se constitui campo de trabalho. No entanto, enfatiza-se que as formações devem contribuir para o processo de identidade do professor e, consequentemente, para o fortalecimento dos processos educacionais inclusivos.

Segundo Art. 2º da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Acre - (CEE/AC) compete aos Sistemas Ensino Estadual e Municipais:

> Matricular todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essa mesma competência é expressa na Resolução do CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

> Art. 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001)

Compreende-se que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) se constitui como uma dessas condições para o alcance de qualidade para todos os alunos público do AEE. Segundo o Art. 13, da Resolução 277/17, do Conselho Estadual de Educação do Acre, são objetivos do Atendimento Educacional Especializado:

I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem nas classes de Educação Básica aos alunos com deficiência e altas habilidades;

II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial na Educação Básica;

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

IV - assegurar as condições para a continuidade dos estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino;

V - Promover a interface entre os variáveis tipos de apoio para o atendimento educacional e os profissionais que atuam nas classes de educação básica, a fim de propiciar uma melhor aprendizagem.

VI - propiciar condições para que o aluno com deficiência possa construir o seu aprendizado, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe serão disponíveis, tornando-se agente capaz de produzir conhecimento, fazendo pensar, realizar ações em processamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõe;

VII – Proporcionar as condições necessárias para a reflexão e estudos teóricos acerca da educação inclusiva, articulando experiências e conhecimentos, de acordo com as necessidades e possibilidades surgidas no desenvolvimento do processo educativo, contando com o apoio e a colaboração dos centros de apoios pedagógicos especializados como CAP/AC; DOM BOSCO; CAS, NAAHS e com as Instituições Superiores de Ensino e de pesquisa.

Observa-se que essa Resolução 277/17 procurou adaptar a legislação a realidade local colocando o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) como um grande articulador das ações a serem desenvolvidas quando a questão é inclusão, mas as condições para que esse profissional trabalhe com qualidade é fundamental. Nesse contexto, reconhece-se que as escolas realmente precisam se organizar para promover o ensino e aprendizagem de todos os alunos matriculados, porém elas também necessitam de condições financeiras, técnicas, estruturais e pedagógicas para prestarem um serviço de melhor qualidade à

comunidade. Normalmente, o aluno com deficiência, que chega na escola e precisa de recurso com alta tecnologia, passa o ano inteiro sem recebê-lo e isso prejudica o seu desenvolvimento na escola. Como já se discutiu a formação é importante, entretanto, a prática docente com a inexistência de recursos didáticos e pedagógicos, com ambientes inadequados, colabora para que se tenha menos experiências enriquecedoras.

Não se pode esquecer de que intervenção pedagógica do Professor do AEE, a ser desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM), deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagem específicas de cada estudante, complementando e contribuindo para a aprendizagem dos conteúdos na classe comum, utilizando-se ainda, de metodologias e estratégias diferenciadas, com o objetivo de desenvolver a autonomia e independência do estudante. (ACRE, INSTRUÇÃO NORMATIVA 01 DA SEE/2018). Nesse contexto, é fundamental que as políticas públicas estejam voltadas para a promoção da educação e que haja investimento em sua totalidade e que as Secretarias realmente reorganizem os seus Planos de Educação com base das necessidades das escolas.

Nesse caso, a Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-AC – (SEME/RB), via Coordenação de Educação Especial/SEME, vem reorganizando o Plano de ação para as Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) de sua rede administrativa com base na Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, para orientar professores e escolas quanto ao processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo do AEE. Destaca-se, dentre as ações a serem executadas pelos professores: organizar a SRM, elaborar plano do AEE, participar do planejamento com os professores e coordenação pedagógica com efetiva colaboração, realizar o atendimento aos alunos público alvo, elaborar relatório semestral sobre o trabalho desenvolvido pelo professor do AEE na escola e demais profissionais da educação especial, garantir uma articulação com o professor da sala comum e com a coordenação administrativa, participar de formação continuada, cursos oferecidos pela SEME na área da educação especial, reunir com os pais dos alunos com deficiência, organizar as atividades realizadas pelo aluno. De certa forma, essas atribuições serão abordadas na próxima seção que trata sobre o trabalho docente realizado entre esses especialistas e os professores da Sala Comum – (SC).

4 TRABALHO DOCENTE DO PROFESSOR DA SALA COMUM E TRABALHO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: ANÁLISES E RESULTADOS

Esta seção tem como objetivo expor e analisar os resultados da pesquisa empírica realizada com os professores da Sala Comum – (SC) e dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), resultados estes oriundos da aplicação do questionário semiaberto que procurou responder a seguinte problemática: em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre?

Para melhor compreensão, esta seção encontra-se organizada em três subseções: a primeira, trata da caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa segundo sexo, estado civil, faixa etária, deficiência, cargo, função e formação. A segunda, descreve atribuições, planejamento e práticas docentes do (a) professor (a) da Sala Comum – (SC) e do professor do Atendimento Educacional Especializado com as crianças público-alvo do AEE e, a terceira, apresenta as principais dificuldades e desafios para se realizar um trabalho docente colaborativo entre esses profissionais das escolas **A**, **B** e **C** pesquisadas.

4.1 Perfil dos professores que realizam trabalho docente na Sala Comum – (SC) e no Atendimento Educacional Especializado – (AEE)

Os dados apresentados a seguir possibilitam analisar como tem se configurado o trabalho docente de 22 (vinte e dois) sujeitos da pesquisa, sendo 03 que (três) amostras são constituídas pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) e 19 (dezenove) professores que trabalham nas Salas Comuns – (SC) dos ano s iniciais do Ensino Fundamental pertencentes a área administrativa municipal de Rio Branco-

Acre, os quais foram identificados como **PAEE** e **PSC**, conforme recebimento dos questionários aplicados nas escolas **A**, **B** e **C**.

Para esse resultado, a princípio foi mantido no primeiro momento contato com gestores das instituições educativas para falar do objetivo deste estudo e, no segundo, foi realizado diálogo com os professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Via a esses docentes, foram marcadas as datas de aplicação e recolhimento do questionário.

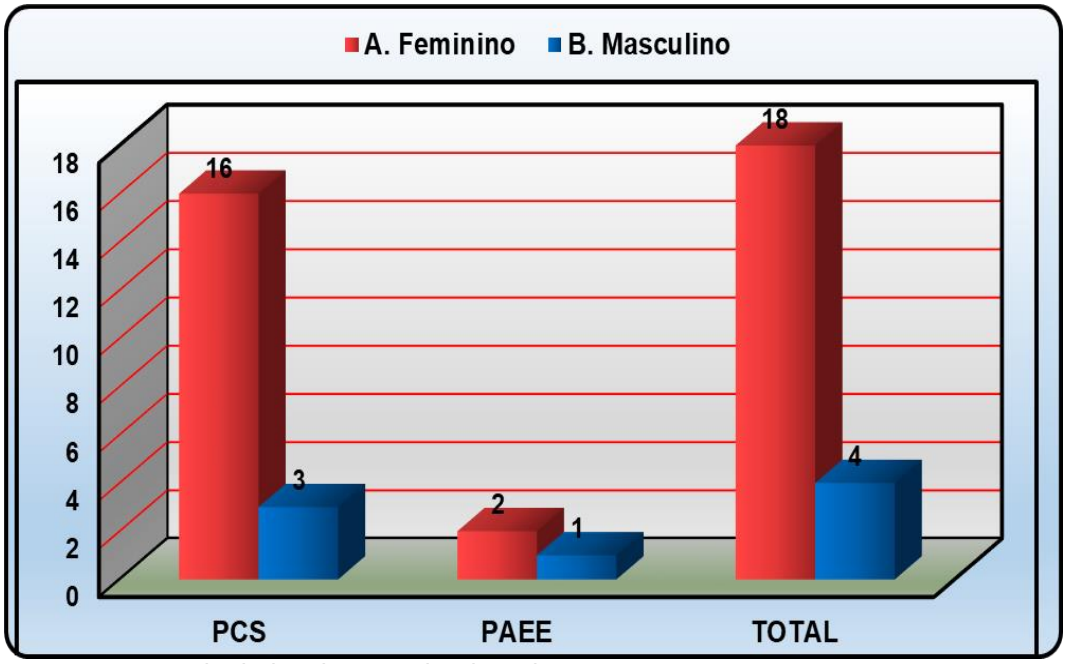
Como afirmam Tardif e Raymond (2000) se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Ambos os autores, acrescentam que com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas ideias, suas funções, seus interesses etc.

Com efeito, nesta etapa da análise empírica, esta pesquisa delineou características dos sujeitos, relacionadas a predominância de sexo, estado civil, faixa etária, deficiência, seguidos das características concernentes ao cargo, função, carga horária de trabalho, formação inicial, sistema de formação, pós-graduação, formação continuada, dentre outros elementos que se relacionam com a prática docente dos professores que trabalham com alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação.

4.1.1 Perfil dos sujeitos segundo sexo, estado civil e faixa etária

De acordo com o gráfico 2, pode-se constatar que dos sujeitos pesquisados, 18 (dezoito) são do sexo feminino, o que corresponde a 82% (oitenta e dois por cento) e apenas 04 (quatro) professores são do sexo masculino, correspondente a 18% (dezoito por cento) do universo de 22 (vinte e dois) professores.

Gráfico 2 - Sujeitos da pesquisa segundo sexo



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Essa predominância do sexo feminino se evidencia também na pesquisa de Damasceno sobre o trabalho docente no movimento de reformas educacionais no estado do acre.

> Nesta pesquisa, a posição majoritária do sexo feminino na docência é confirmada. Do total de 240 professores da educação básica, envolvidos na primeira etapa da investigação e que exercem a profissão no meio urbano da capital do Acre, Rio Branco, 78% dos docentes são do sexo feminino e 22% são do sexo masculino. (DAMASCENO, 2010, p. 157)

De uma maneira geral, esse resultado coincide com os estudos publicados pelas notas estatísticas do Censo Escolar de 2017, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018). De acordo com esse Instituto, dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica brasileira, 80% são professoras. Desse universo, 1,4 milhões de professores atuam no ensino fundamental, sendo que 761,7 professores trabalham nos anos iniciais. Nesse segmento, os docentes também são predominantemente do sexo feminino. No entanto, a diferença é menor nos anos finais em comparação com os anos iniciais.

Enquanto para os anos iniciais, 9 (nove) de cada 10 (dez) professores são do sexo feminino, para os anos finais são 7 (sete) de cada 10 (dez).

É preciso considerar o processo histórico do trabalho docente dos professores, o qual foi se modificando com o tempo, principalmente, com a participação das mulheres no magistério. Baseados em dados históricos da Inglaterra e dos Estados Unidos, Apple (1988), pesquisados por Benger (1982), discute sobre trabalho e gênero, fala o porquê do magistério tornou-se em parte feminino:

> O que veio a se chamar “feminização” do magistério se revela claramente nos dados da Inglaterra. Antes do aumento rápido da educação elementar de massa, em 1870, os homens eram um pouco mais numerosos que as mulheres. Para cada mulher havia 99 mulheres empregadas como professoras. Mas essa foi última vez em que os homens as superaram numericamente[...] Os homens o abandonaram. Para muitos homens, o “custo de oportunidade” era muito alto para permanecerem no magistério. Muitos professores ensinavam em tempo parcial (por exemplo, entre as colheitas) ou como ponto de partida para outros empregos mais lucrativos ou prestigiosos. Mas o crescimento da classe média nos Estados Unidos, com a formalização do ensino e dos currículos na segunda metade do século passado, e com os maiores requisitos de credenciais e certificados que passaram a ser exigidos para o magistério nessa época, os homens começaram a – e quase sempre conseguiram – procurar trabalho em outro lugar.

Fica evidente a grande dificuldade dos homens em permanecerem no magistério, uma ocupação que foi sendo ocupada também por mulheres. Em se tratando de Brasil, durante o período colonial, segundo Dermartini e Antunes (1993), a mulher brasileira esteve afastada da escola. Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender e dedicar-se a tarefas ditas “próprias” ao seu sexo”: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar de crianças. No entanto, esse princípio fundamental foi conquistado, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, que criou as escolas de primeiras letras e, consequentemente, as primeiras vagas no magistério para o público feminino.

Conforme Costa (2010), as importantes transformações culturais, sociais, econômicas e políticas que se esboçam já ao final do século XIX abriram espaço, em no país, para o incremento da entrada das mulheres das camadas médias no mercado de trabalho, sendo o magistério primário uma das ocupações femininas socialmente

aprovadas. Dessa forma, os quadros docentes da escolarização inicial foram amplamente feminizados e as professoras subordinadas às burocracias escolares em que os homens ocupavam os cargos diretivos.

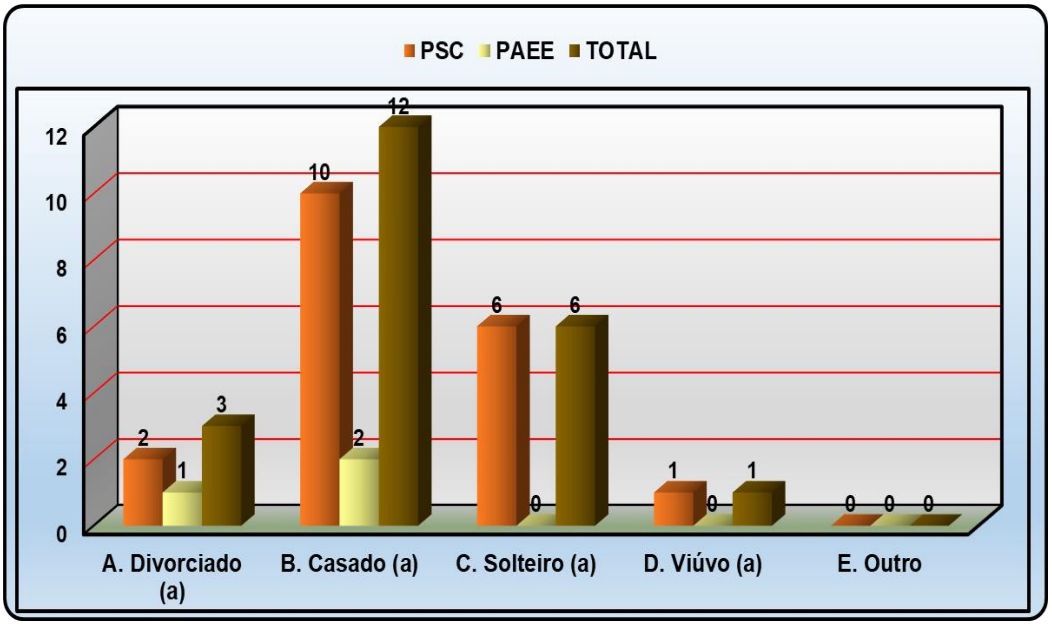
É importante considerar que a medida que o magistério passou de predominantemente masculino a feminino, a próxima constituição do trabalho também mudou. Isso levou a que aumentassem significativamente os controles sobre o currículo e a prática docente ao nível de formação das professoras e ao nível da sala de aula, afirma Apple (1993), permanecendo, portanto, a divisão sexual do trabalho. Essa divisão sexual do trabalho dentro da escola teve outros impactos.

A conduta sexista, segundo Almeida (1998), consiste em atribuir às diferenças anatômicas e fisiológicas de homens e mulheres correspondentes diversificações ou aptidões para o exercício de determinadas funções sociais e no mundo do trabalho, num prejulgamento do que é adequado para cada sexo. O processo de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica a existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica na qual as fêmeas sempre saem perdendo, dado que as atividades masculinas sempre foram consideradas de primeira ordem e as femininas, de segundo escalão.

De uma maneira geral, as inserções das pessoas na sociedade, nos grupos sociais devem permitir que estas tenham os mesmos direitos de oportunidades. Não se trata de cada um defender hormônios masculinos ou femininos, mas de defenderem suas histórias, seus trabalhos e valorizarem as relações que são estabelecidas no convívio com seus pares.

Com relação ao estado civil, dentre os 22 (vinte dois) sujeitos da pesquisa, 3 (três) declararam-se divorciados, o que corresponde a 14% (quatorze por cento), 12 (doze) são casados, o que corresponde a 55% (cinquenta e cinco por cento), 6 (seis) são solteiros, correspondendo a 27% (vinte e sente por cento), e 1 (um) apenas, correspondendo a 4% (quatro por cento) do estudo declarou-se viúvo, conforme demonstra gráfico 3.

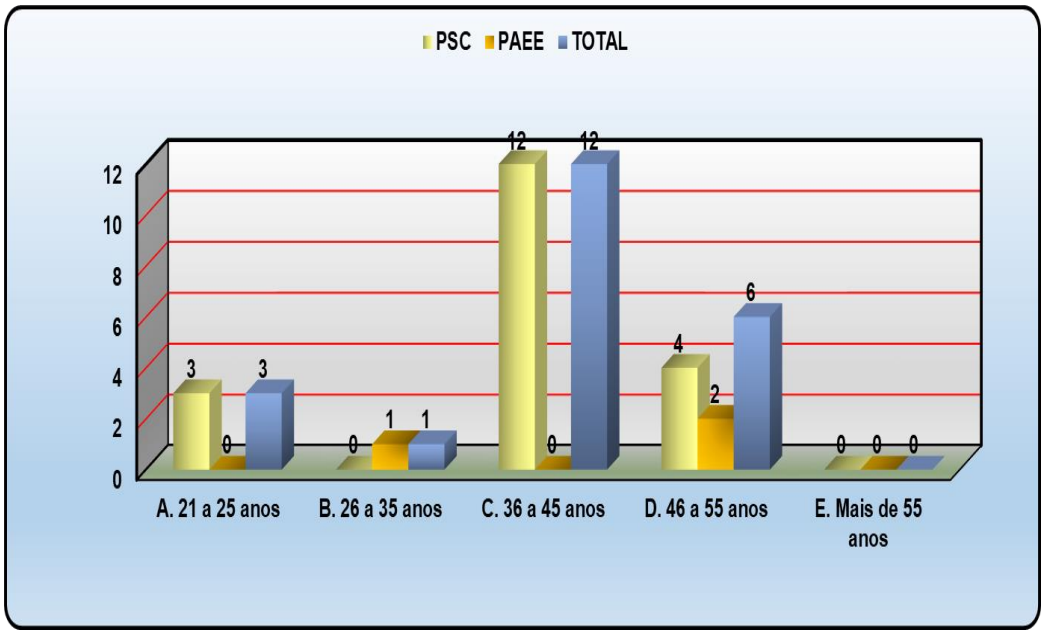
Gráfico 3 - Sujeitos de pesquisa segundo estado civil



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Em relação a faixa etária, conforme gráfico 4, 3 (três) sujeitos da pesquisa têm entre 21 a 25 anos, o que corresponde a 14% (quatorze por cento), 1 (um) tem entre 26 a 35 anos, correspondente a 4% (quatro por cento), 12 (doze) sujeitos têm entre 36 a 45 anos de idade, o que corresponde a 55% (cinquenta e cinco por cento), 6 (seis) têm entre 46 a 55 anos, o que corresponde a 27% (vinte e sete por cento) não sendo identificado nenhum professor com mais de 55 anos.

Gráfico 4 - Sujeitos da pesquisa segundo faixa etária



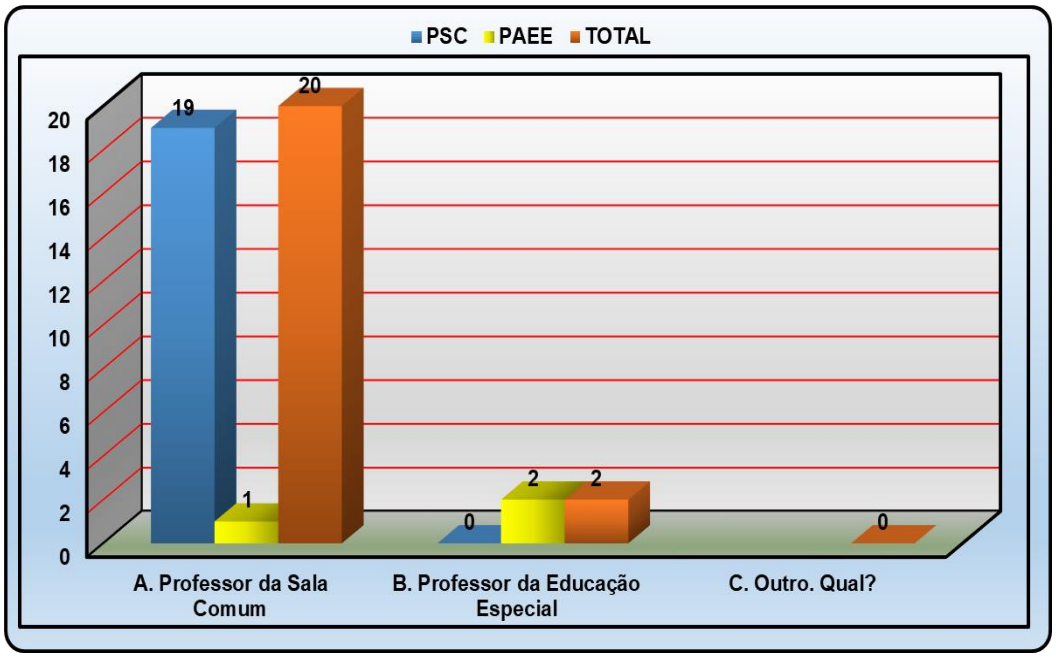
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

De acordo com notas estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2018), na educação básica, há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 30 a 39 anos e de 40 a 49 anos (34,5% e 31,2% do total, respectivamente). Os professores mais jovens, com até 24 anos, somam 4,2% (quatro vírgulas dois por cento) do total. Já os docentes com idade acima de 60 anos, correspondem a 3,2% dos professores da educação básica.

4.1.2 Perfil dos sujeitos segundo cargo, função, deficiência e razão pela qual escolheu ser professor como profissão

Por meio da aplicação do questionário foi possível obter informações sobre os sujeitos da pesquisa, segundo cargo e função que exercem na escola. Segundo art. 2º, inciso VIII, do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco Acre, cargo é a unidade administrativa instituída por lei, com denominação própria, atribuições específicas, estipêndio correspondente, provido e exercido por seu titular aprovado em concurso público.

Gráfico 5 - Sujeitos de pesquisa segundo cargo

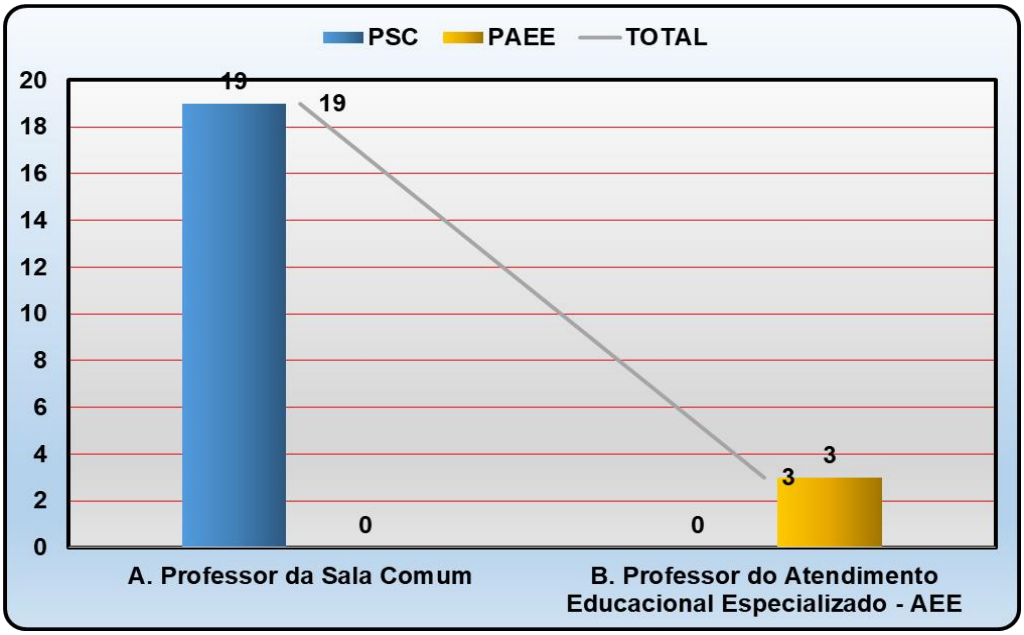


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Observa-se, no gráfico 5, que 20 (vinte) sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 91% (noventa e um por cento) são contratados como professor para exercer à docência na Sala Comum – (SC) e 2 (dois) sujeitos, correspondendo a 9% (nove por cento) são contratados para exercer à docência nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM).

Dialogando ainda com o art. 2º desse Plano de Educação, inciso XV, o professor é o servidor da educação que exerce suas atividades de ensino mediando conhecimento em sala de aula em qualquer nível escolar. Comparando-se os gráficos 5 e 6, constata-se que ao passo que foi implementada a Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) na rede municipal de educação de Rio Branco-AC, 1 (uma) professora foi remanejada para esse espaço educacional para exercer a função de professora do Atendimento Educacional Especializado – (AEE).

Gráfico 6 - Sujeitos de pesquisa segundo função



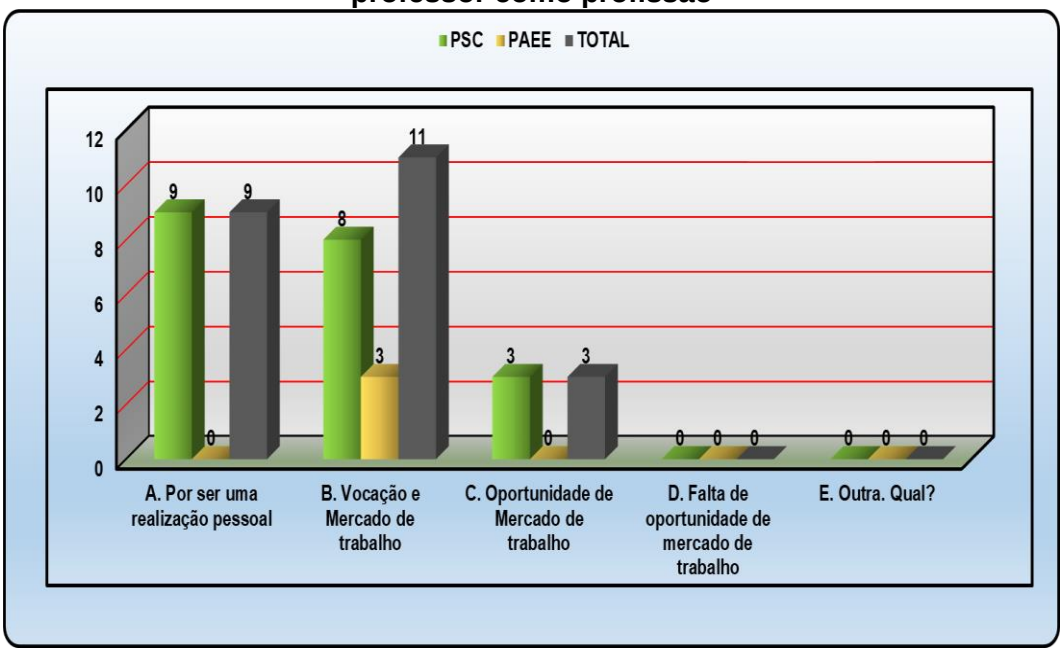
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

É possível verificar que 19 (dezenove) sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 86% (oitenta e seis por cento), exercem à docência em Sala Comum – (SC) e 3 (três), o que corresponde a 14% (quatorze por cento), trabalham do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). No caso específico desta pesquisa, a amostra não registrou nenhum caso de professor com deficiência realizando o trabalho docente nas escolas pesquisadas.

De acordo com Censo Demográfico (2010), o Brasil possui uma população de 190.755.799. Dessa amostra, 45,6 milhões de pessoas declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas, correspondendo a 23,9% (vinte e três vírgula nove por cento) da população brasileira. No Acre, o número registrado foi de 165.823, correspondente a incidência de 22,61% (vinte e dois vírgula sessenta e um por cento). Clarifica-se que essa questão tratada no questionário dá ênfase as oportunidades no mercado de trabalho que ainda são estreitas para esse público que muitas vezes é visto por sua deficiência específica e não por sua habilidade, competência e/ou formação.

No Concurso Público para preenchimento de vagas para o Cargo efetivo de Professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco – (SEME/RB), realizado em 2016, houve reserva de vagas para pessoa com deficiência, inclusive candidatos a esse certame com deficiência visual foram aprovados e convocados para exercer suas funções docentes.

Gráfico 7 - Sujeitos de pesquisa segundo razão pela qual escolheu a função de professor como profissão



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como pode ser observado no gráfico 7, a maioria dos sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 48% (quarenta e oito por cento), respondeu que escolheu exercer a função de professor como profissão por ter vocação e por mercado de trabalho.

Para falar sobre o docente como profissão, Enguita (1991) apresenta 5 (cinco) características clássicas:

Competência: o profissional mesmo que formado por uma instituição universitária, não é reconhecido como docente e sim como pelo conhecimento técnico. Além disso, seu saber é julgado por pessoas alheias que não são do mesmo grupo profissional.

Vocação: derivado do verbo no latim "*vocare*" que significa "chamar", normalmente o termo é empregado com a ideia de sacerdócio, como doador e como tal não pode ser pago, porque não tem preço, seu exercício é "liberal. Para o autor, ainda que no termo "professor ressoe a ideia de vocação para uma parte dos docentes, no termo "maestro [professor primário] ressoa simplesmente a ideia de trabalhador qualificado, significado original da palavra em castelhano. A profissão caracteriza-se por sua vocação de servidor à humanidade. O principal atrativo de uma profissão liberal é constituído por seus rendimentos e outras vantagens materiais e simbólicas.

Licença: o docente em um campo demarcado, mas só parcialmente. A lei não permite a outras pessoas avaliar e certificar os conhecimentos dos alunos, mas tampouco outorga aos professores dos diferentes níveis, exclusivamente, a capacidade de ensinar.

I**ndependência**: os docentes possuem autonomia parcial frente às suas organizações e ao seu público, mesmo sendo reconhecidos formalmente, têm garantidas competências exclusivas, em quase sua totalidade são assalariados, desfrutam de uma maioria segura nos órgãos colegiados e estão submetidos a autoridades que, em geral, são também docentes.

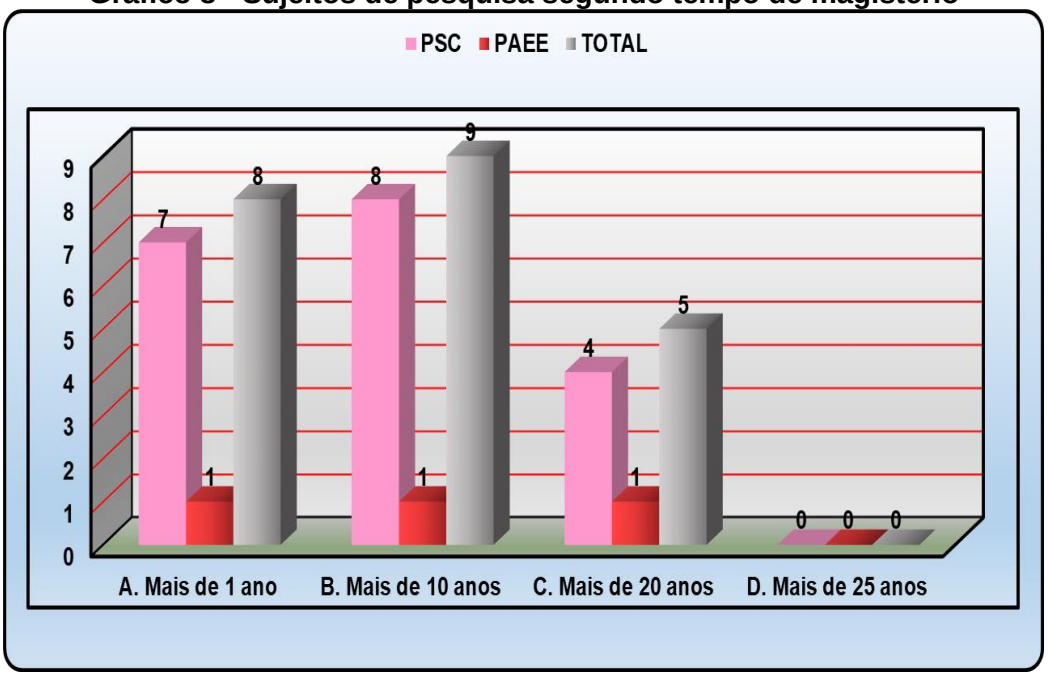
Autoregulação: necessidade dos docentes terem seu código ético e mecanismos próprios para julgar aos seus membros ou resolver conflitos intrínsecos a sua profissão, assim como em outras profissionais.

Ser professor não é tarefa fácil, exige-se formação, competências e habilidades para exercer essa profissão que é relacionada com as dos profissionais liberais justamente pelas características citadas. Os professores podem não terem essa autonomia em sua totalidade como os médicos, advogados e dentistas têm para trabalhar, mas seus trabalhos ultrapassam a racionalidade técnica, porque trabalham com a formação humana em sua essência. Assim sendo, esse profissional precisa ser valorizado, ter condições melhores para trabalhar, ser bem remunerado, pois a educação não pode ser tratada como uma instituição de caridade, mas como um bem primordial para o desenvolvimento do país, das nações e dos estados.

4.1.3 Perfil dos sujeitos segundo tempo de magistério, trabalho docente na Sala Comum – (SC), trabalho docente na Educação Especial, trabalho docente na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM)

Os Jesuítas, no período colonial (1549 a 1759), tiveram uma grande participação na educação brasileira. Segundo Louro (1989), embora com uma forte e centralizada organização escolar, eles tinham a educação como missão e sua ação pedagógica e evangelizadora serviu por muito tempo aos interesses do Estado, mas eles conservaram, de fato, uma grande autonomia e poder sobre seu trabalho, de tal modo que chegaram a ser percebidos como uma ameaça, como um poder paralelo e foram afastados (1759). Contudo, no Brasil, o magistério, tendo sua origem na catequese, tem se modificado ao longo dos anos, por meio lutas de movimentos docentes em tempos de crise e reformas, com base na implementação de leis, decretos, dentre outros dispositivos, ajustando-se as novas exigências do mercado de trabalho, conforme agenda educacional estabelecida no país, mas não deixando de reivindicar melhorias na qualidade da educação brasileira.

Gráfico 8 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de magistério

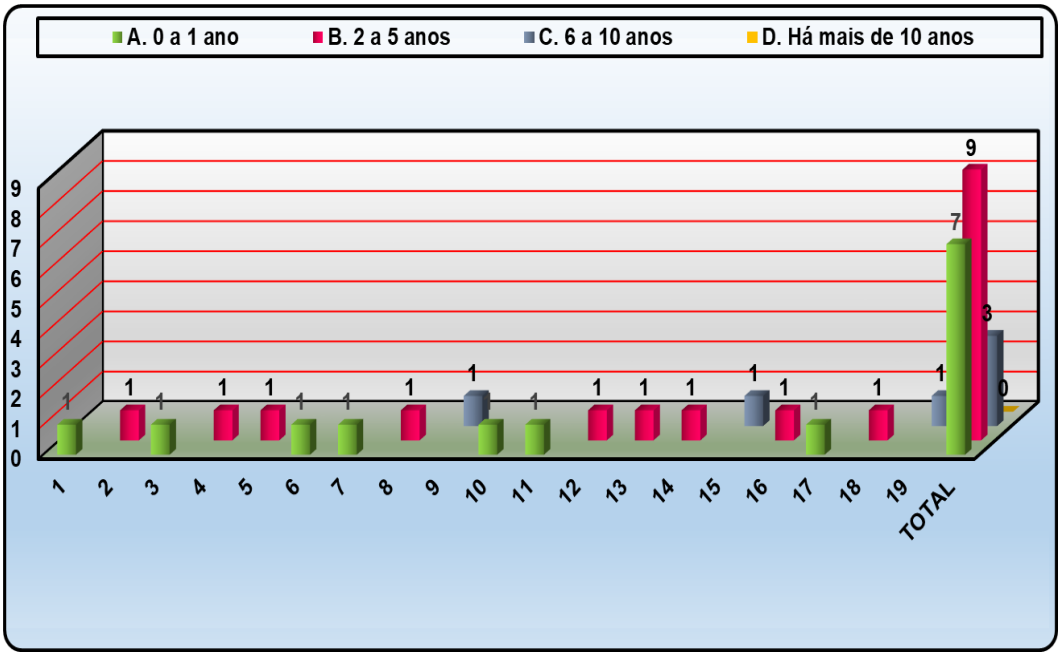


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

O estudo indica que 8 (oito) sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 36% (trinta e seis por cento), têm mais de um ano de magistério, 9 (nove), o que

corresponde a 41% (quarenta e um por cento), têm mais de 10 anos, 05 (cinco) sujeitos, correspondendo a 23% (vinte e três por cento), têm mais de 20 (vinte anos) e nenhum apresenta mais de 25 (vinte e cinco) anos nessa carreira. Essa variação também ocorreu entre os professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE.

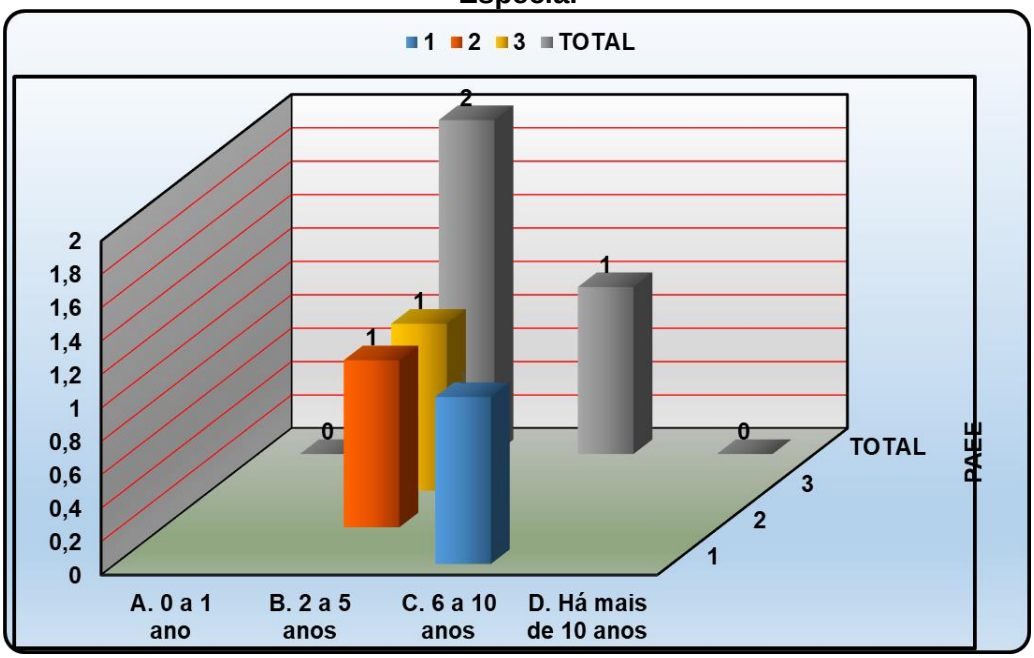
Gráfico 9 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na sala comum da escola pesquisada



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Em relação ao tempo de trabalho docente dos professores da Sala Comum – (SC) das escolas pesquisadas, conforme gráfico 9, 9 (nove) sujeitos, o que corresponde 47% (quarenta e sete por cento), responderam que têm entre 2 a 5 anos, 3 (três), o que corresponde a 16% (dezesseis por cento), têm entre 6 a 10 anos e nenhum sujeito está há mais de dez anos. Quanto ao tempo de trabalho realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) na Educação Especial, a pesquisa apontou, de acordo com o gráfico 10, que nenhum sujeito da pesquisa tem entre 0 a 1 ano de trabalho na educação especial, 2 (dois) sujeitos, o que corresponde 67% a (sessenta e sete por cento), têm entre 2 a 5 anos de experiência, 1 (um) sujeito, correspondendo 33% (trinta e três por cento), têm entre 6 a 10 anos e nenhum sujeito possui mais de 10 anos.

Gráfico 10 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na Educação Especial

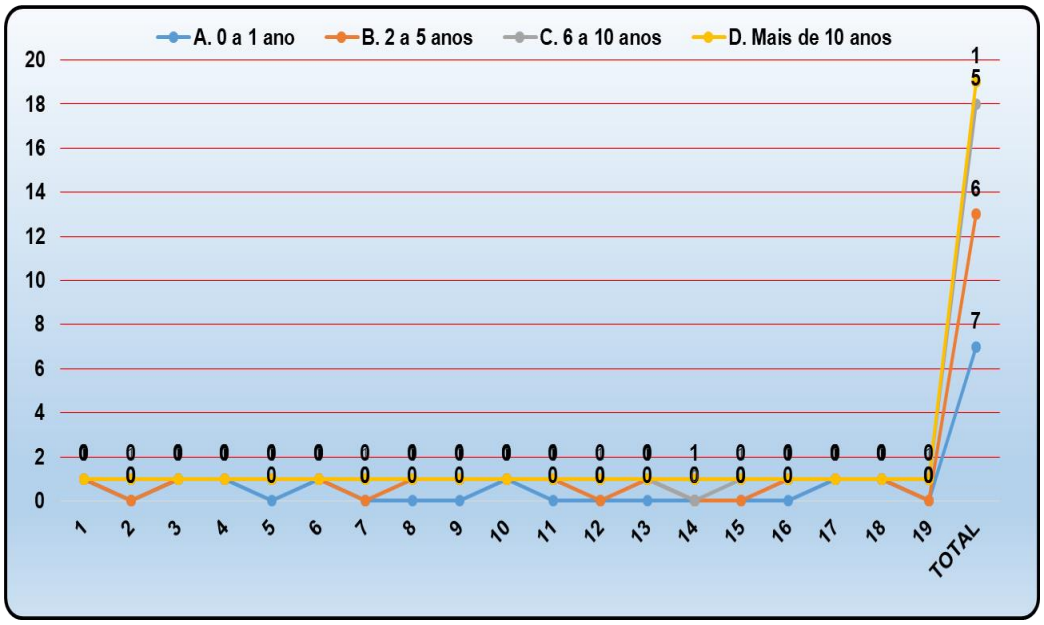


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Nota-se nos gráficos 9 e 10, que o tempo de trabalho da maioria dos professores de ambos os cargos coincidem-se. Esse resultado traz várias reflexões, dentre as quais, destacam-se: como esses professores têm construído suas identidades e práticas docentes para atender a demanda da escola, quais as barreiras que enfrentam para assegurar a “educação inclusiva e equitativa de qualidade”, que promova oportunidades de aprendizagem ao longo da vida em uma sociedade com grande disparidade de distribuição de renda, uma vez que, normalmente, são considerados protagonistas no cumprimento de metas das agendas de políticas que regulam e intensificam o trabalho docente.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005), os objetivos gerais e resultados do trabalho docente trazem inevitavelmente a marca das exigências sociais, culturais e ideológicas em torno das quais nunca se tem consenso definitivo e claramente definido num determinado período. Favorecer, portanto, o desenvolvimento da pessoa, sua socialização nos valores dominantes e a aprendizagem dos saberes escolares nem sempre são fins convergentes.

Gráfico 11 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente com alunos com Público do AEE na Sala Comum



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

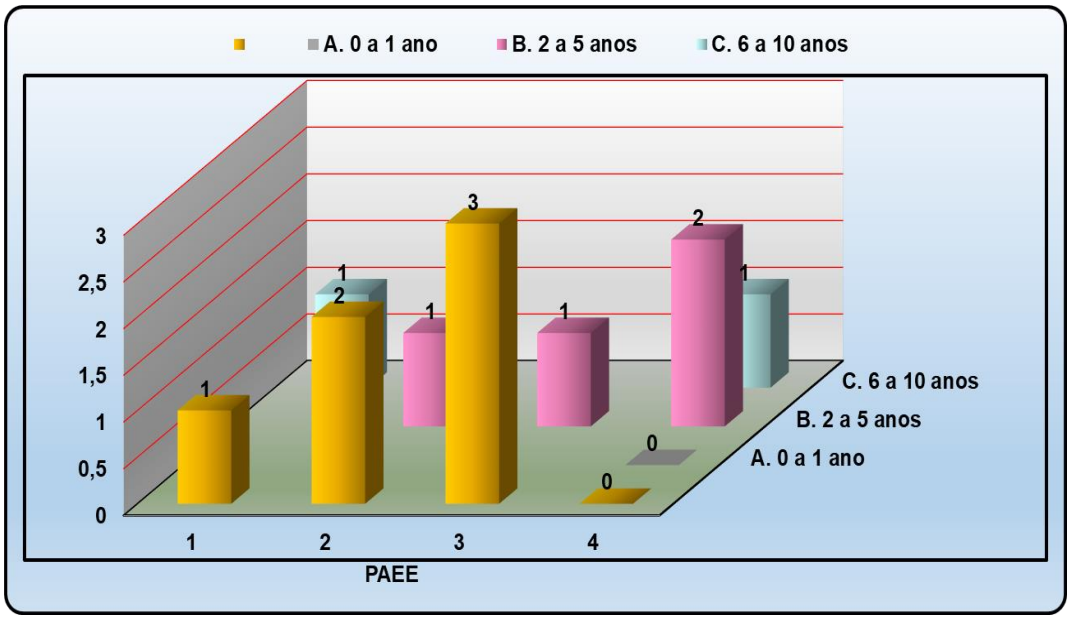
Os dados demonstram, conforme gráfico 11, que 7 (sete) sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 37%(trinta e sete por cento), têm entre 0 a 1 ano de trabalho com alunos público do AEE, 6 (seis) sujeitos, o que corresponde a 32% (trinta e dois), responderam que têm entre 2 a 5 anos de experiência; 5 (cinco) dos sujeitos responderam que têm entre 6 a 10 anos, o que corresponde a 26% (vinte e seis por cento) e 1(um) apenas respondeu que têm mais de 10 anos de experiência, o que corresponde a 5% (cinco por cento) do universo da pesquisa.

Observa-se que o número de professores da Sala Comum – (SC) iniciando trabalho docente com alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação é bem maior que o número de sujeitos que apresenta experiências docentes, quando o tempo mínimo seria de 10 anos considerando o tempo de implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) em 2008.

O trabalho docente vive em constante mudança para adaptar-se aos programas, objetivos e realidades das escolas, devendo o professor organizar-se para realizar um trabalho interativo com as crianças, com os gestores, coordenadores, com os pais mesmo em se tratando de um ambiente regulado. Nesse processo, ressalta-se a importância do trabalho colaborativo do professor do AEE, principalmente, com

os professores que não têm experiência docente, para juntos façam as possíveis intervenções pedagógicas nessa fase de adaptação e aprendizagem.

Gráfico 12 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo de trabalho docente na Sala de Recurso Multifuncional



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

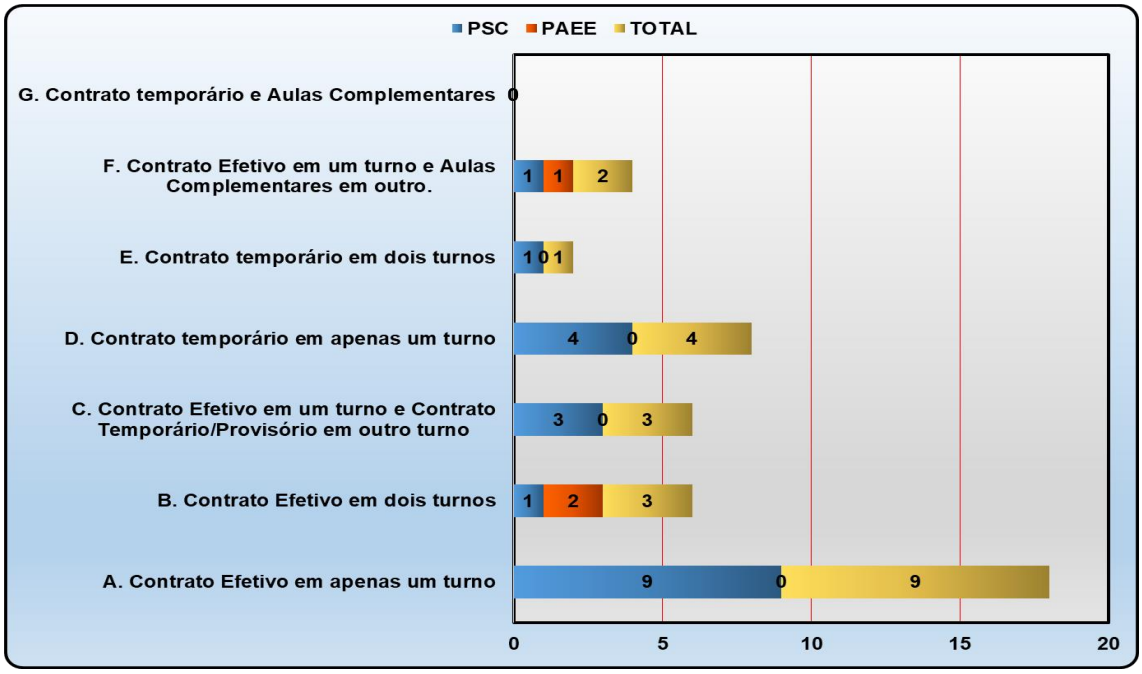
Como já foi discutido na seção 2, as Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) constituem espaços físicos organizados com equipamentos mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) aos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidade/Superdotação. Para tanto, esse serviço deve ser realizado pelo professor do AEE, o qual deve ter formação específica e de preferência experiência para atuar na área.

Quando perguntou-se aos sujeitos da pesquisa qual o tempo de trabalho docente na educação especial, obteve-se como resposta: nenhum (0) sujeito da pesquisa tem entre 0 a 1 ano de experiência na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM), 2 (dois) sujeitos, correspondente a 67% (sessenta por cento) da pesquisa possuem entre 2 a 5 anos de experiência e 1 (um) sujeito, correspondente a 33% (trinta e três por cento) trabalha como professor entre 6 a 10 anos, período considerado da implementação da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM). Nota-se que esses dados não diferem do gráfico 10, pois apresentam o mesmo tempo de trabalho docente realizado na educação especial.

4.1.4 Perfil dos sujeitos segundo situação trabalhista, turno de trabalho, distribuição de carga horária e trabalho docente com público do AEE

Aos poucos a pesquisa vai apresentando o perfil dos professores das Sala de Recursos Multifuncionais – (SRM) e do professor da Sala Comum – (SC) que trabalham nas escolas municipais de Ensino Fundamental inicial de Rio Branco-Acre, uma forma de compreender melhor trabalho docente que realizam.

Gráfico 13 - Sujeitos de pesquisa segundo situação trabalhista na escola pesquisada



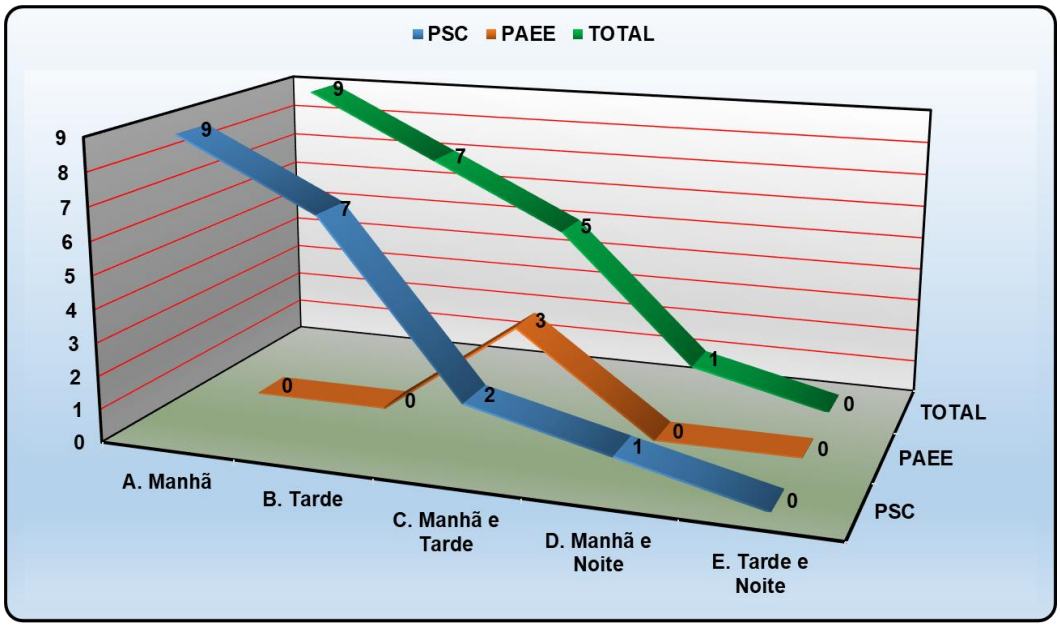
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Como se observa no gráfico 13, dos 22 (vinte e dois) sujeitos, 9 (nove) professores possuem contrato efetivo e trabalham em apenas um turno, o que corresponde a 41% (quarenta e um por cento), 3 (três) sujeitos possuem contrato efetivo em dois turnos, correspondente a 14% (quatorze por cento), 3 (três) possuem contrato efetivo em um turno e contrato temporário em outro turno, correspondente a 14% (quatorze por cento), 4 (quatro) possuem contrato temporário em apenas um turno, o que corresponde a 18% (dezoito por cento), 1(um) possui contrato temporário em dois turnos, correspondente a 4% (quatro por cento), 02 (dois) possuem contato efetivo em um turno e aulas complementares em outro, correspondente a 9% (nove por cento), não havendo nenhum professor que esteja somente com aulas

complementares na escola. No geral, o número de professores com contrato efetivo é predominante, dados estes que consideram-se positivos, pois uma alta rotatividade de professores certamente traz diversos prejuízos para a organização da escola, continuidade dos trabalhos, e, consequentemente, interfere no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro De 2017**,** a**l**tera as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Com essa alteração, artigo Art. 318 da Consolidação de Leis Trabalhistas – (CLT), o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição. No caso desta pesquisa, o gráfico 14 demonstra muito bem essa distribuição a partir do turno de trabalho docente nas escolas pesquisadas:

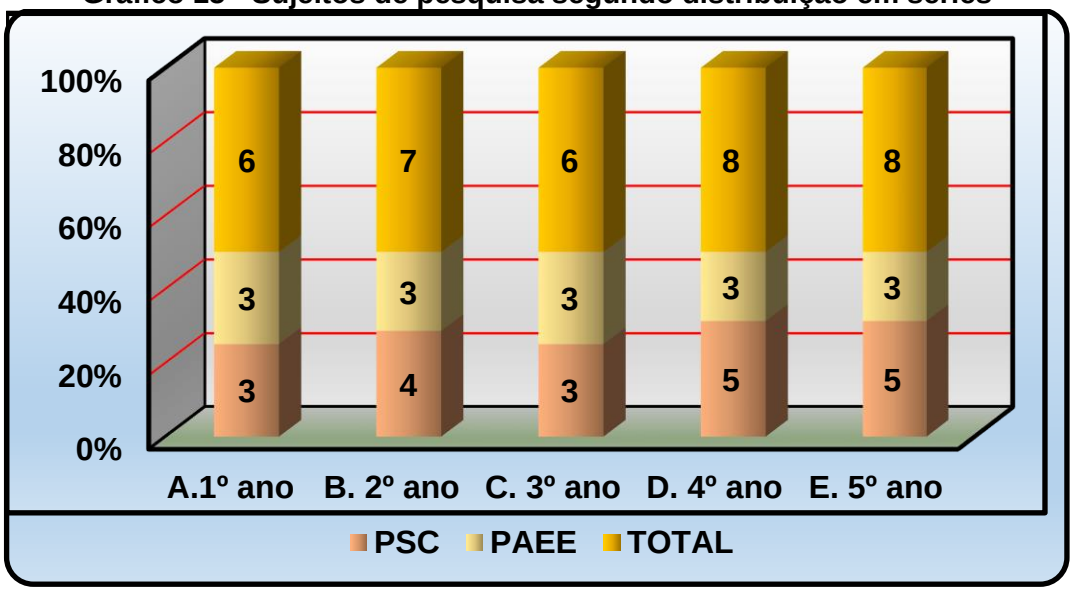
Gráfico 14 - Sujeitos de pesquisa segundo distribuição de turno de trabalho docente na escola



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Dessa forma, 9 (nove) dos 22 (vinte e dois) sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 41% (quarenta e um por cento), trabalham no turno da manhã (matutino), 7 (sete) dos sujeitos trabalham no turno da tarde(vespertino), o que corresponde a 32% (trinta e dois por cento), 5 (cinco) trabalham nos turnos da manhã e tarde (matutino e vespertino), o que corresponde a 23% (vinte e três por cento), 1 (um) sujeito trabalha nos turnos da manhã e noite (matutino e noturno), correspondendo a 4% (quatro por cento), e nenhum, o que corresponde a 0% (zero por cento) sujeito trabalha nos turnos da tarde e noite (vespertino e noturno).

Gráfico 15 - Sujeitos de pesquisa segundo distribuição em séries



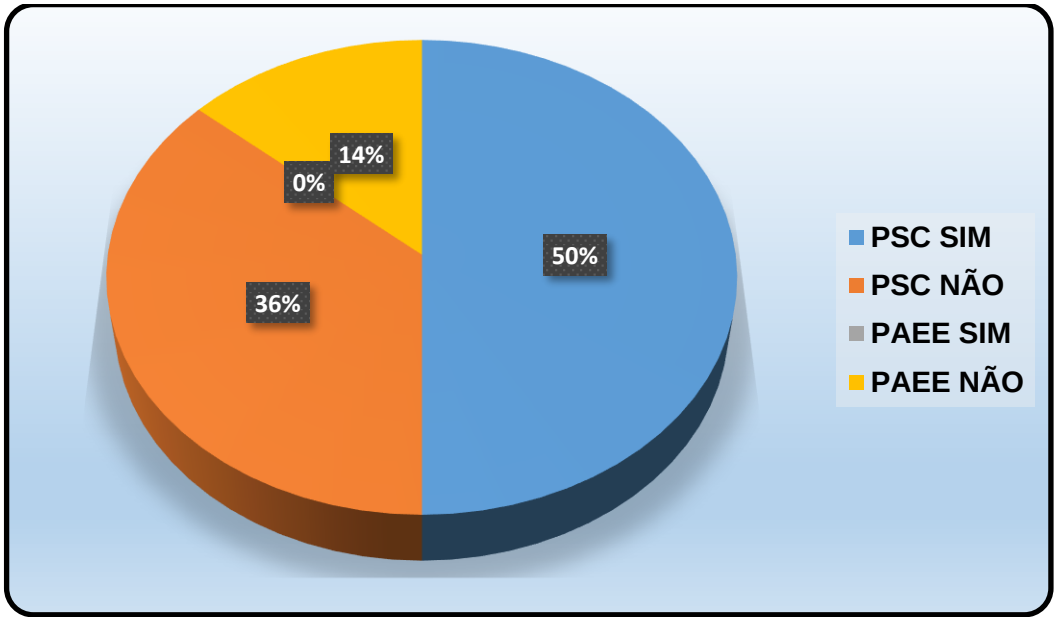
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

De acordo com o Art. 23, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. Com efeito, as escolas pesquisadas **A**, **B** e **C** são organizadas em séries. Como pode-se observar no gráfico 15, o estudo indicou que há alunos públicos do AEE matriculados em todas as séries do ensino fundamental inicial das escolas pesquisadas, havendo, portanto, uma concentração maior nos 4º e 5º anos, correspondendo respectivamente a 23 %(vinte e três por cento), sendo que o número de alunos na sala comum é maior do que o número de alunos matriculados no

Atendimento Educacional Especializado – AEE. Entende-se que o AEE é um serviço que deve ser ofertado não apenas em contraturno, afinal o aluno está na escola e é, normalmente, durante as aulas, que encontram-se suas maiores necessidades educacionais, principalmente, quando o seu tempo de aprendizagem não é respeitado. Como afirmam Tardif e Lessard (2005), o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos. O aprendizado requer um tempo variável segundo os indivíduos e os grupos, ao passo que o tempo escolar segue invariavelmente ritmos de aprendizagem coletivos e institucionais, necessitando, portanto, de um plano individualizado para os alunos.

Certamente essa organização em série, promove a fragmentação do conhecimento, segue um tempo administrativo, programado pela escola, tendo que ajustar a proposta pedagógica aos programas curriculares para atender a demanda de mercado. A divisão do currículo, segundo Mantoan (2006) em disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa e outras fragmenta e especializa os saberes e faz de cada matéria escolar um fim em si mesmo, e não um dos meios de que dispomos para esclarecer o mundo em que vivemos e para entender melhor a nós mesmos.

Gráfico 16 - Sujeitos de pesquisa segundo trabalho docente em uma outra escola

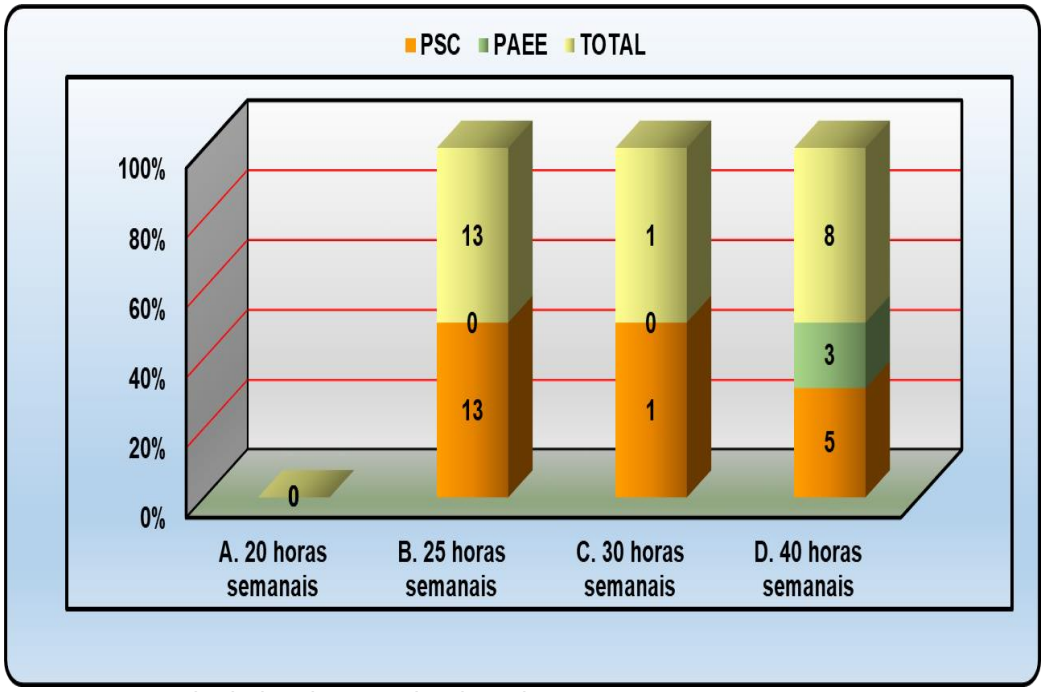


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

A falta de valorização do magistério faz com que muitos professores tenham dupla jornada de trabalho. A situação agrava-se, principalmente, quando têm que

cumprir carga horária contratual em escolas diferentes. Conforme gráfico 16, dos 22 (vinte e dois) sujeitos que responderam ao questionário, 11 (onze) professores da Sala Comum – (SC), o que corresponde a 50% (cinquenta por cento) trabalham em escolas distintas. A dupla jornada de trabalho dos professores se constitui um grande desafio e, certamente, traz várias consequências para saúde desses profissionais, diante do compromisso e responsabilidade assumidos com a escola, da intensificação do número de atividades docentes.

Gráfico 17 - Sujeitos de pesquisa segundo carga horária de trabalho exercida na escola



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

De acordo com os dados do gráfico 17, nenhum professor respondeu que exerce na escola uma carga horária de 20 horas semanais, o que corresponde a 0% (zero por cento), 13 (treze) responderam que exercem uma carga horária de 25 horas semanais, o que corresponde a 59%(cinquenta e nove por cento), 1(um) apenas respondeu que exerce na escola uma carga horária de 30 horas semanais, o que corresponde a 5%, 8 (oito) responderam que exercem na escola uma carga horária de 40 horas semanais, o que corresponde a 36% (trinta e seis por cento).

Verifica-se que a carga horária de trabalho dos professores varia de 25 a 40 horas, confirmando-se com artigo 32 do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração

dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR). No entanto, sua distribuição acontece da seguinte forma:

> **Art. 33.** A jornada de trabalho do Professor será constituída de 25 (vinte e cinco) horas semanais, distribuída em horas aula e horas atividades de planejamento. §1º. O Professor em regência de classe, da pré-escola e dos cinco primeiros anos do ensino fundamental cumprirá 20 (vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas em atividades de planejamento. §2º. O Professor em regência de classe dos quatro últimos anos do ensino fundamental e ensino médio cumprirá 20 (vinte) horas em sala de aula e 05 (cinco) horas dirigidas às atividades de planejamento. §3°. O Professor em atividade em creche, cumprirá 25 (vinte e cinco) ou 40 (quarenta) horas em sala de aula, incluído o tempo destinado ao planejamento.

A carga horária do professor pode ser analisada, segundo Tardif e Lessard (2005), de um ponto de vista “administrativo”, ou seja, definida em conteúdos e duração pela organização escolar em função das normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas, etc.) emanadas geralmente do governo e negociadas com as associações e sindicatos de professores, além de poder ser analisada sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano. Esses autores acrescentam que carga horária de trabalho é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis, para tanto, apontam fatores que podem ser considerados na determinação da carga horária dos professores:

- Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e recursos materiais disponível, fatores sociais, como localização da escola;
- Fatores ligados ao ‘objeto de trabalho, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientelas, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade’;
- Fenômeno resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc,) a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades didáticas à noite, nos fins de semana, nas férias, etc;
- Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação dos alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc;

- O modo como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evita-los.

Esses fatores realmente colaboram para o aumento da carga horária e tensões causadas ao professor que, muitas vezes realiza o seu trabalho sozinho, recebe baixo salário e não é reconhecido na sociedade. É preciso que o professor tenha seu trabalho respeitado, sem a interferência de profissionais que não sejam da área e que esse reconhecimento venha em forma de altos salários.

Com efeito, para desenvolver trabalho docente, os professores da Secretaria Municipal de Educação – SEME recebem vencimento básico, conforme, tabela 9 adaptada:

Tabela 9 - Vencimento Básico dos professores segundo PCCR

Grupo	Categoria	Nível	Requisitos	Carga horária	Vigência	
4 - A	Profissional do Magistério	I	Licenciatura ou Bacharelado, Especialização, Mestrado ou Doutorado	25 h	Jan. a dez. de 2018	1.915,20
4 - A	Profissional do Magistério	I	Licenciatura ou Bacharelado, Especialização, Mestrado ou Doutorado	40 h	Jan. a dez. de 2018	3.064,32
4 - B	Profissional do Magistério	I	Licenciatura Curta	25 h	Jan. de 2019	1.724,10

Fonte: PCCR (2017) Adaptação da pesquisadora (2018)

O Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR) para os professores de Nível Superior, segundo valor que contrapõe a Meta 17 do Plano Nacional de Educação – (PNE) que objetiva valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. O salário pago aos professores não contribui para a valorização profissional dos professores da Rede Municipal, conforme está estabelecido na Meta 11 do Plano Municipal de Educação que propõe assegurar aos professores e profissionais não docentes da educação do Município de Rio Branco, até o final do oitavo ano de vigência deste PME, programa de valorização profissional que garanta: formação considerando a

legislação vigente, condições de trabalho satisfatórias para o bom desempenho, carreira e salário compatível com as demais carreiras de nível superior e dos cursos técnicos do Município de Rio Branco, pois não tem acompanhado o índice de inflação dos últimos anos, diminuindo assim, o poder de compra dos professores e alterando sua qualidade de vida.

A questão da valorização do trabalho docente dos professores está prevista também no artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho.

Quanto às condições de trabalho oferecidas ao professorado, segundo Gatti (2016), na maioria dos casos o salário é relativamente baixo e quase não há perspectivas de se agregar mais valor a ele durante os anos de exercício profissional. A carreira não se mostra compensatória. Contudo, há estados ou municípios onde se colocam diferenciais nestes salários, ainda assim, são muito pequenos e alteram muito pouco sua condição de remuneração. Isto acumula desestímulo, a não ser onde as condições de pauperização da população é tal que mesmo uma pequena remuneração se constitui em fator. Pesquisa recente realizada pela fundação Varkey Foundation[28], divulgou que dos 35 países pesquisados no Global Teacher Status Index 2018, o Brasil ficou em último no ranking quando a questão é valorização do professor pela sociedade. Gana, França, Brasil, Espanha, Coréia do Sul, Uganda, EUA, Turquia, Hungria, Índia e no Peru, as pessoas achavam que os professores eram mais parecidos com os bibliotecários. Status social do professor é sinônimo de pagamento e, consequente, bons resultados pelo reconhecimento.

[28] Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/media/4790/gts-index-9-11-2018.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2018.

A forma como os professores vêm desenvolvendo seus trabalhos têm sido uma constante, além de ministrarem aulas, realizam planejamento das atividades, elaboram e corrigem avaliações, participam de reuniões e jornadas pedagógicas, grupos de estudos, formação continuada, encontro com os pais dos alunos, eventos da escola, acompanham estágio supervisionado, fazem relatórios. Na verdade o trabalho do professor não se encerra na escola.

Quadro 10 - Distribuição de respostas segundo motivos dos professores terem dupla jornada de trabalho em escola distinta

PROFESSOR	NÚMERO DE ORDEM	POR QUE?
PSC 3	1	Porque necessito ajudar meu esposo nas despesas de casa.
PSC 6	2	Questões financeiras nos levam a ter outro vínculo.
PSC 7	3	Porque é uma escola da rede privada.
PSC 8	4	Aumentar a renda.
PSC 10	5	Trabalho para complementar a renda familiar, pois apenas um contrato não daria para cobrir as despesas.
PSC 11	6	Um dos motivos pelos quais trabalho os dois turnos são para melhorar um pouco os proventos.
PSC 12	7	Por tenho outro contrato com a SEE.
PSC 14	8	Melhorar a renda familiar para realizar conquistas materiais e faculdade dos filhos.
PSC 15	9	Tenho um contrato provisório no Estado trabalho a tarde.
PSC 16	10	Contrato Estadual
PSC 19	11	Trabalho em outra escola com contrato efetivo com a Secretaria de Educação Municipal.

Fonte: Produção da pesquisadora (2018)

Conforme quadro 10, ao retornar para casa, junto com esse profissional extraordinário, vão um turbilhão de preocupações: tarefas a serem elaboradas ou reelaboradas, as provas para serem corrigidas, as notas a serem lançadas, as leituras a serem realizadas, os estudos de grupo a serem apresentados, dentre outros trabalhos que fazem da vida do professor uma grande sala de aula móvel.

O professor vive sob pressão com número de atividades docentes que só aumentam no decorrer dos anos, no entanto, é preciso ter claro que essa distribuição não condiz com a carga horária de trabalho do professor e muito menos condiz com o seu salário. Essa situação realmente é desanimadora: a profissão docente tem deixado de ser atrativa por esse e por outros vários motivos, que vão desde as

condições de trabalho às problemáticas com alunos que não são apenas da escola, mas da sociedade. A carga horária de trabalho do professor deve permitir tempo para a reflexão de sua prática pedagógica, caso contrário, dificilmente as atividades desenvolvidas com as crianças apresentarão melhores resultados para educação.

4.1.5 Perfis dos sujeitos segundo formação inicial, modalidade de formação e formação continuada

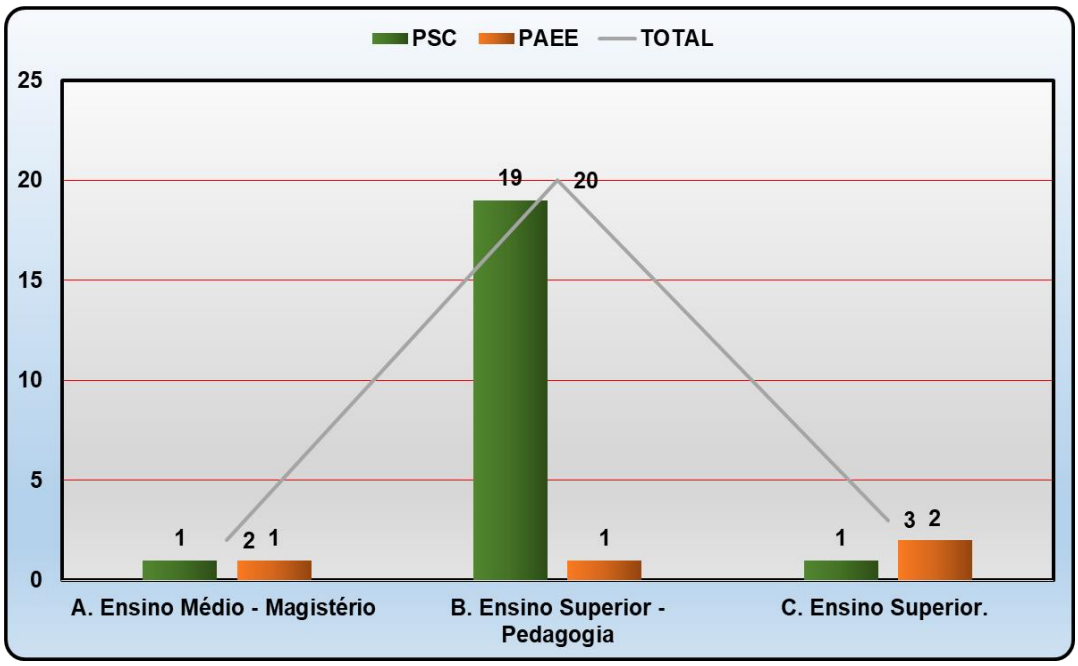
Vivemos, segundo Gatti (2017), tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, com padrões culturais formativos arraigados em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional. Essas tensões se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, bem como pelo desenvolvimento de novas abordagens em conhecimentos científicos, artísticos e letrados e de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte.

As propostas de formação necessitam contemplar os conteúdos da área da educação especial, que estão relacionadas com maneira com que cada criança aprende e devem dialogar com as práticas docentes, com as dificuldades e desafios encontrados pelas escolas, considerando-se as identidades dos sujeitos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência, que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio, sendo que os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos, afim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborarem com os especialistas e com os pais.

Quanto à formação inicial, do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas **A**, **B** e **C** pesquisadas, 100% (cem por cento) dos professores possuem nível superior completo com licenciatura, sendo que 19 (dezenove) professores da Sala Comum – (SC) são formados em Pedagogia, 01 (um)

professor da Sala de Recursos Multifuncional – (SRM) é graduado em Pedagogia e em Magistério e os professores **B** e **C** são graduados graduação em História.

Gráfico 18 - Sujeitos de pesquisa segundo formação inicial



Fonte: Banco de dados de Pesquisa (2018)

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024) propõe garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Essa meta, segundo Observatório do Plano Nacional de Educação - (OPNE), venceu em 2015, não alcançando o índice esperado. Conforme Notas Estatísticas do Censo de 2017 publicadas em 2018, em relação à escolaridade, 78,4% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo. Desses docentes com graduação, 94,7% têm curso de licenciatura.

De acordo com Damasceno (2010), um dos primeiros aspectos destacados como um dos fatores que condiciona o trabalho docente, diz respeito aos processos de formação em nível superior e formação continuada de professores. Ao seu ver, qualificar melhor os professores da educação básica pode começar a significar

melhores condições de trabalho, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto financeiro e profissional. Sobre esse índice da Meta 15, sua pesquisa aponta que, no Acre, a política de formação de professores da educação básica vem cumprindo com essa condição. Isso evidencia, segundo a autora, a partir dos programas, os programas de formação dos professores em serviço, implementados pelo Estado desde o ano 2000, que vêm mudando o perfil do professor acriano, tanto do meio urbano quanto rural, atingindo quase a totalidade desses profissionais com a formação em nível superior.

Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva (Gatti, 2017). O professor trabalha com a formação humana e esta deve responder ao processo de desenvolvimento das crianças, manter diálogo com as realidades e contextos e, dessa forma, contribuir com a sua prática pedagógica.

O Art. 5º, Capítulo II, que trata do planejamento e organização, da Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno – CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, cita sobre a formação de professores, a qual também terá uma base comum considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDB) nº 9394/96, devendo os sistemas de ensino e as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, adotá-la como referência para construírem ou revisarem os seus currículos e propostas pedagógicas.

No dia 13 de dezembro deste ano, em Brasília, o Ministério de Educação – (MECD) divulgou proposta de Base Nacional Comum de Formação de professores da Educação Básica[29], que tem por objetivo “melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor”, porém precisa ainda

[29] Informação disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=71951:base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao&catid=211. Acesso em: 14 de dezembro de 2018

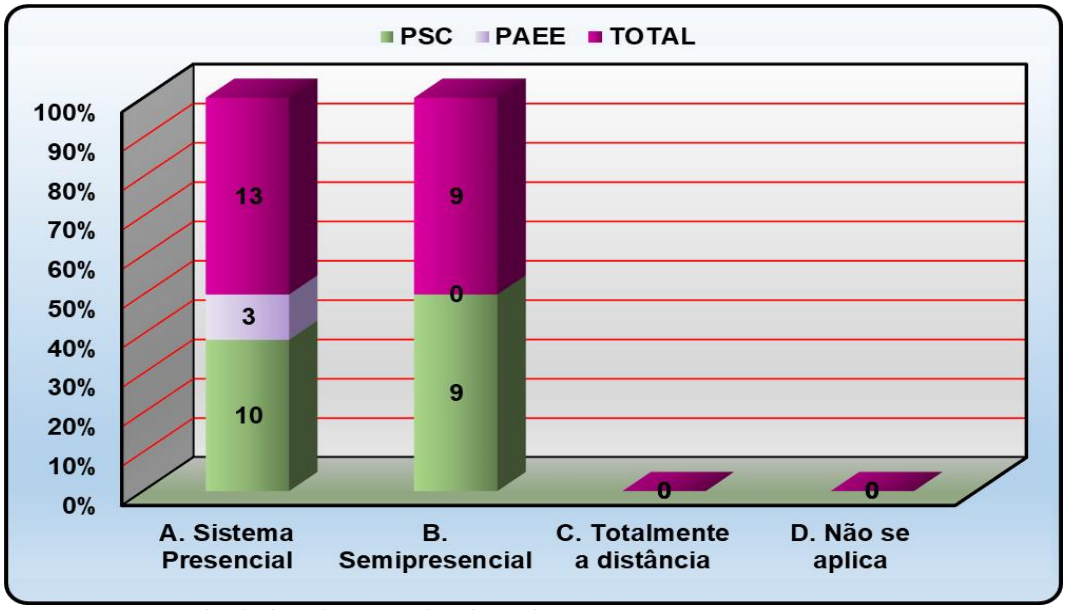
ser aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. O texto tem, portanto, o conhecimento, a prática e engajamento como eixos norteadores para a formação inicial e continuada dos docentes de todo o Brasil. Para execução desse documento, é necessário da colaboração de todos que integram os entes federados de ensino. Como consequência, esse documento propõe mudanças nas diretrizes dos cursos de Pedagogia e outros cursos de licenciatura; redefine o estágio obrigatório, o plano de carreira, substitui o estágio horas do estágio supervisionado por residência pedagógica, avaliação por competência, dentre outras alterações que precisam ter uma ampla discussão, principalmente, pela classe mais interessada que é a de professores, caso contrário, será mais um caso de regulamentação para atender a agenda da política neoliberal dos organismos internacionais, ao invés de valorizar o trabalho docente, a escola, a aprendizagem dos alunos, o desenvolvimento humano.

No que concerne à formação, Gatti (2013), defende que o profissional docente da educação básica merece uma atenção maior de conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas, pois esse problema vem assumindo contornos éticos, de respeito e valor.

A autora chama a atenção dos que detêm responsabilidades sobre essa questão que requer conhecimento e compromisso com a educação básica e com a própria licenciatura e seus estudantes. Esse compromisso também se dá pela valorização dos professores e investimentos financeiros na educação, propostas pedagógicas que deem condições para que os docentes participem das formações e que estas permitam a troca de experiência, elevação de autoestima, autonomia, bem-estar, domínio de conteúdos e metodologias de ensino.

Quanto à formação inicial, no caso específico das escolas aqui em estudo, como já se discutiu anteriormente, todos os professores são graduados em nível superior, sendo que 13 (treze) sujeitos desta pesquisa formaram-se em uma única instituição de Ensino Superior pública e, portanto, gratuita. O gráfico 19 também demonstra o número considerável de professores que estudaram na faculdade privada, tendo, portanto, 1 (um) apenas estudado por meio do sistema de bolsa. No entanto, a busca por melhores salários e ingressos em concurso podem ser fatores que têm contribuído para o alcance desse percentual.

Gráfico 19 - Sujeitos de pesquisa segundo sistema de realização da formação inicial



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

De acordo com Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2017), divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP), no país 296 instituições de ensino superior, o que corresponde a 12,7% (doze vírgula sete por cento) são públicas e 2.152 são privadas, o que corresponde a 87,3% (oitenta e sete vírgula três por centro), sendo que das matrículas nos cursos de licenciatura registradas nesse ano, 37,9% (trinta e sete vírgula nove por centro) estão em instituições públicas e 62,1% (sessenta e dois vírgula um por cento) estão em instituições de ensino superior privadas.

Outro dado interessante é que no período compreendido entre 2007 e 2017, a rede privada cresceu 53,1% (cinquenta e três vírgulas um por cento) enquanto que a rede pública aumentou 41,7% (quarenta e uma vírgula sete por cento). Contudo, em 2017, o número de ingressantes teve um cresceu de 8,1% em relação a 2016. Com efeito, esse aumento foi ocasionado, principalmente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,3% (vinte e sete vírgulas três por cento) entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve um acréscimo de 0,5% (zero vírgula cinco por cento).

Quanto a categoria administrativa em que realizam suas formações, principalmente, a inicial, 13 (treze) dos sujeitos da pesquisa, o que corresponde a 59% (cinquenta e nove), cursaram suas graduações de forma presencial, 09 (nove) dos sujeitos, compreendendo 41% (quarenta e um), realizaram sua formação em sistema

semipresencial, conforme gráfico 21. Nota-se, portanto, que a formação desses professores centralizou-se na educação presencial, por outro lado, percebe-se que há um significativo aumento da formação, por meio da Educação a Distância – (EAD). O Ensino Superior, por meio dessa última modalidade, tem aumentado consideravelmente nos últimos anos no Estado do Acre, assim também tem acontecido em todo o Brasil.

As Notas Estatísticas do Censo da Educação superior 2017, divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP) informam que entre 2007 e 2017, as matrículas de cursos de graduação a distância aumentaram 375,2% (trezentos e setenta e cinco vírgulas dois por cento), enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 33,8% (trinta e três vírgula oito por cento), sendo que em 2017, o número de matrículas na modalidade em EAD atingiu a quase 1,8 milhão, o que já representa uma participação de 21,2% (vinte e um vírgula dois por cento) do total de matrículas de graduação. No entanto, os alunos matriculados em cursos de bacharelado são a maior parte na modalidade presencial, enquanto que na educação a distância – (EAD) há predominância nos cursos de licenciatura.

Ao realizarem pesquisa sobre a situação relativa à formação, carreira e salário dos professores da educação básica no Brasil Gatti e Barreto (2009) afirmam que existem bons cursos de nível superior à distância, inclusive no Brasil, contudo, a União não dispõe do aparato necessário para o devido acompanhamento e supervisão de EAD em todo o território nacional e a capacidade de multiplicação muito rápida dessas licenciaturas, dá ainda margem a excessivas improvisações, desde a própria formulação do projeto pedagógico e da estrutura curricular dos cursos, até as questões ligadas ao seu funcionamento, à frequência e aproveitamento dos alunos; ao papel dos tutores, sua formação e condição de trabalho; à construção de materiais, aos estágios nas escolas básicas e outras tantas. Contudo, as autoras declaram que há muitos indícios de que a multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância ocorre sem que um projeto político-pedagógico de formação docente mais adensado no âmbito de sua articulação nacional e local tenha sido desenvolvido e compartilhado e sem que as estruturas operacionais básicas estejam funcionando adequadamente.

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – (ANFOPE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/ Departamentos

de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – (FORUMDIR)[30] se manifestaram em 14 contrário à proposta para a Base Nacional Comum da Formação dos Professores da Educação Básica apresentada à imprensa pelo Ministério da Educação – (MEC), por considerarem que essa proposição é retrocesso, pois fragmenta a formação e retoma concepções ultrapassadas, orientadas pela noção de competências e habilidades. A análise é de que essa propositura, certamente, trará danosos impactos na carreira docente dada a lógica da reforma empresarial que orienta a proposta, como a instituição de avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira.

Desde o ano de 2015, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - (ANPED)[31] tem se posicionado acerca da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), pela sua "metodologia de elaboração quanto às evidentes implicações nos processos de avaliação de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia". Nota-se que a BNCC dialoga com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que tem por objetivo fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB, tendo como uma das estratégias 7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local, quando esse indicador não é suficiente para avaliar a problemática da educação brasileira e nem a BNCC consegue sozinha melhorar a qualidade da educação no país ainda mais quando se trata de um documento com princípio tecnicista que procura trabalhar a formação de pessoas com fins no mercado mundial. Percebe-se que essa base curricular tem alinhamento com a Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030[32] para o Desenvolvimento Sustentável, aprovada em

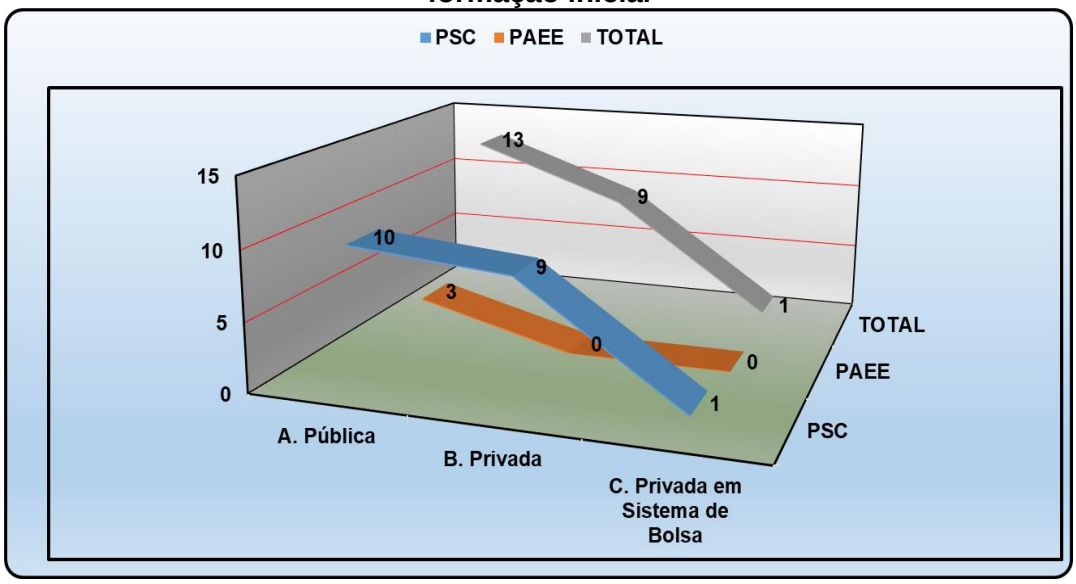
[30]Manifesto da ANFOPE em defesa da formação de professores. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/manifesto-anfope-em-defesa-da-formacao-de-professores. Acesso no dia 17 dez. 2018.

[31] Moções, Recomendação e Manifestos – 37ª Reunião Nacional da ANPED. Disponível em: http://www.anped.org.br/news/mocoes-recomendacao-e-manifestos-37a-reuniao-nacional-da-anped. Acesso em: 17 dez. 2018.

[32] Agenda 2030. Disponível em: https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf. Acesso 15 nov. 2018.

2015 em Conferência da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), onde o Brasil, dentre outros países, se compromete em fornecer a educação inclusiva e equitativa de qualidade em todos os níveis – na primeira infância, no primário e nos ensinos secundário, superior, técnico e profissional[33].

Gráfico 20 - Sujeitos de pesquisa segundo sistema do modelo educacional de formação inicial



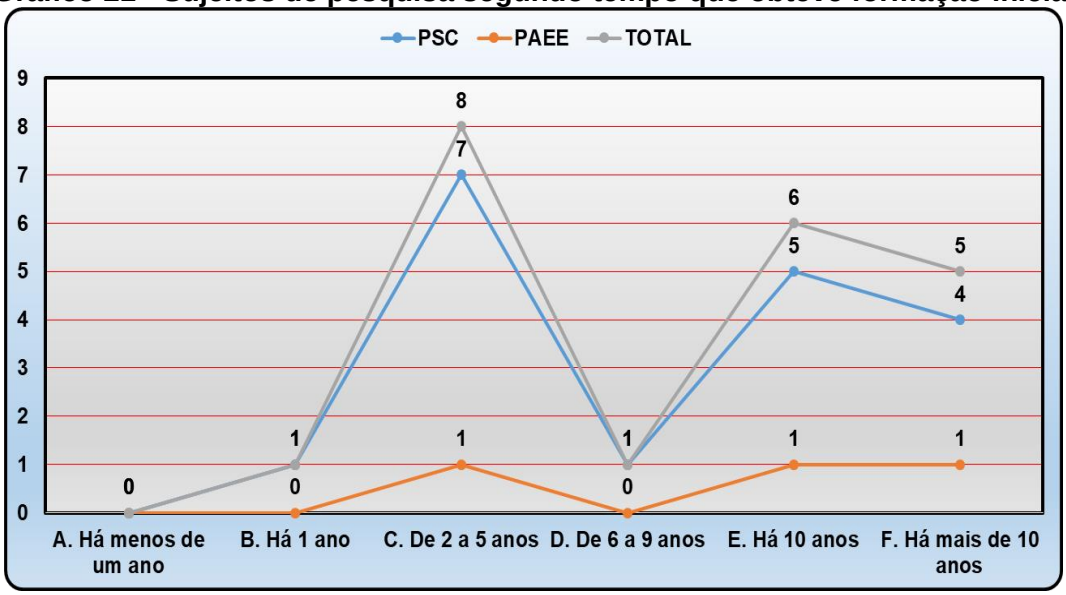
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Quando perguntamos há quanto tempo obtiveram formação inicial, os dados evidenciam que apenas 1 (um) sujeito da pesquisa, correspondente a 5%(cinco por cento), terminou sua formação em nível superior há um ano, 8 (oito) responderam que terminaram seus estudos acerca de 2 a 5 anos, o que corresponde a 38% (trinta e oito por cento), 1 (um) respondeu que terminou sua graduação entre 6 a 9 anos, o que corresponde a 5% (cinco por cento), 6 (seis) sujeitos responderam que se formaram há 10 anos, o que corresponde a 5% (cinco por cento), e 5 (cinco) sujeitos, o que corresponde a 24% (vinte e quatro por cento), responderam que terminaram seus cursos há mais de 10 anos. Destaca-se aqui a importância dos professores participarem das formações continuadas, buscando compartilhar suas experiências,

[33] Para fins de estudo comparativo entre os objetivos dos planos educacionais, recomenda-se leitura sobre o Plano Plurianual 2016-2019 do governo Federal brasileiro, que, certamente, deverá sofrer alterações diante da emergência de cumprimento de metas e situação política e econômica em que passa o país. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/ppa-2016/orientacoes_elaboracao_ppa_2016_2019_02.pdf. Acesso em: 2 de janeiro de 2018.

ao passo em que aprendem o que há de novo e até mesmo a criarem novos modelos de educação bem mais inovadores. Lembrando-se de a Resolução CNE/CP n° que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada foi em 2 de 1º de julho de 2015, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) foi publicada em 2008.

Gráfico 21 - Sujeitos de pesquisa segundo tempo que obteve formação inicial

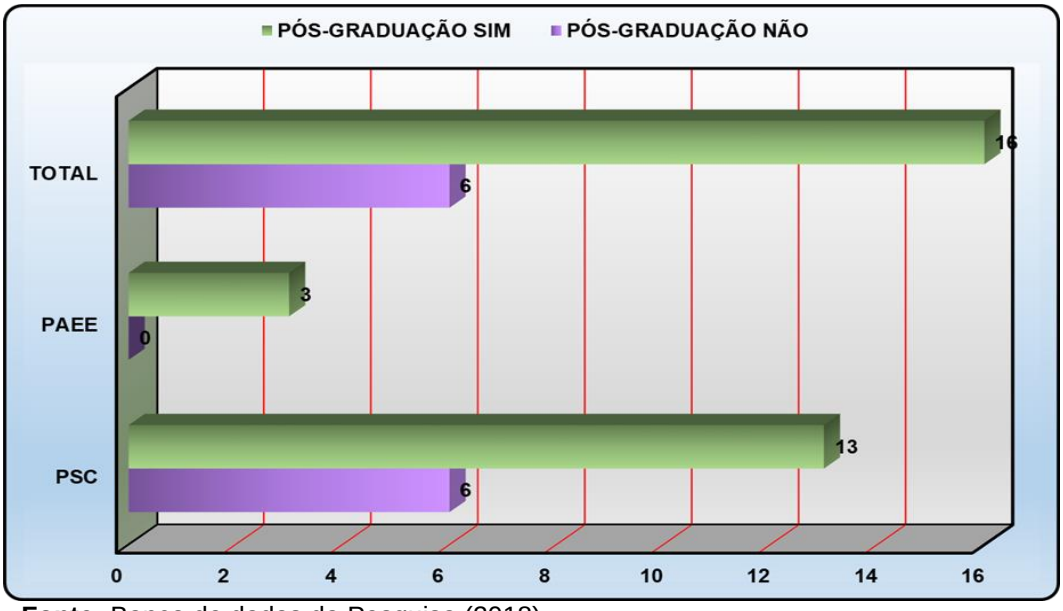


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

A formação do professor precisa atender à necessidade de desenvolvimento de aprendizagem dos alunos que estão na escola plural com sua diversidade. Como aclara Tardif (2008) os saberes dos professores são provenientes de saberes plurais, os quais são oriundos da formação profissional, disciplinares, curriculares e de suas próprias experiências docentes. Esses programas de formação, segundo Gatti (2010), devem se constituir em lugar de construção de aprendizagens, de exercício da investigação científica, de maturação quanto a teorias e tecnologias e de preparação para o exercício da docência em nível superior, novas relações educacionais internas a eles devem ser construídas. Significa dizer que as formações precisam dialogar com a prática docente, com a realidade das escolas, não se trata de titulações, mas de se compreender que as relações humanas são importantes, que as metodologias de ensino devem responder as necessidades educativas dos estudantes, assim como as formações devem responder as necessidades dos professores.

Dialogando ainda com a formação dos professores das escolas pesquisas, os dados relativos ao nível de escolaridade dos professores, precisamente ao de pós-graduação, conforme gráfico 22, revelam que 16 (dezesseis) professores, correspondendo a 73% (setenta e três por cento), têm especialização e 6 (seis) sujeitos apenas, correspondente a 25% (vinte e sete por cento) declararam não possuir nenhum curso correlacionado, conforme demonstra gráfico 22.

Gráfico 22 - Sujeitos de pesquisa segundo respostas de pós-graduação



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

A pesquisa revela que 03 (três) dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), correspondendo a 100% (cem por cento), possuem pós-graduação, um dos requisitos básicos no processo seletivo para ocupação do Cargo do Professor da Educação Especial, conforme Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR).

O primeiro objetivo da Meta 16 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) é formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência desse plano. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP) apresentou Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE 2018, constando que o percentual de professores com titulação em nível de pós-graduação no Brasil aumentou no período de 2010 a 2017 (de 24,5% para 36,2%), porém se for mantido esse ritmo de crescimento, não será possível a atingir a meta em 2024.

Nas escolas pesquisadas, do universo de 22 (vinte e dois) sujeitos, nota-se, portanto, na tabela 10, que apenas 1(um) professor, PAEE3, possui especialização em stricto sensu na área de educação, formação que é resultado do Curso Acadêmico de Mestrado da Universidade Federal do Acre. Nota-se ainda que os professores estão buscando formação na área da educação especial e que a maioria desses cursos de especialização em nível de pós-graduação lato sensu são ofertados por faculdades privadas.

Tabela 10 - Distribuição de sujeitos segundo Pós-graduações

Pós-graduação			
PROFESSOR	**A. Especialização. Área:**	**B. Mestrado. Área:**	**C. Doutorado. Área:**
PSC 1	Coordenação e Direção		
PSC 2	Gestão Escolar e Psicopedagogia		
PSC 3	Educação Inclusiva e Planejamento e Gestão Escolar		
PSC 6	Políticas de Promoção da Igualdade Racial na escola		
PSC 7	Educação Especial e Letramento		
PSC 9	Gestão Escolar e Psicopedagogia		
PSC 10	Educação Especial		
PSC 12	Educação Infantil e Psicopedagogia		
PSC 13	Educação Especial		
PSC 14	Gerência de Projetos e Psicopedagogia		
PSC 15	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva		
PSC 16	Educação		
PSC 19	Gestão Escolar e Psicopedagogia;		
PAEE1	Psicopedagogia e Ensino Estruturado para Pessoa com TEA		
PAE2E	Educação Especial Inclusiva	Educação	
PAEE3	Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva		

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Na realidade, muitos professores tiram dinheiro de seus baixos salários e sacrificam suas agendas para a formação, quando poderiam investir em qualidade de vida e esses dados são contabilizados como fazendo parte do alcance de meta. Compreende-se que a necessidade da continuidade da formação vai além do número

de títulos, passa pela constituição de saberes que modificam a prática docente e, consequentemente, a aprendizagem dos alunos.

4.1.6 Perfil dos sujeitos segundo formação continuada na área da educação especial, seus motivadores e grau de importância

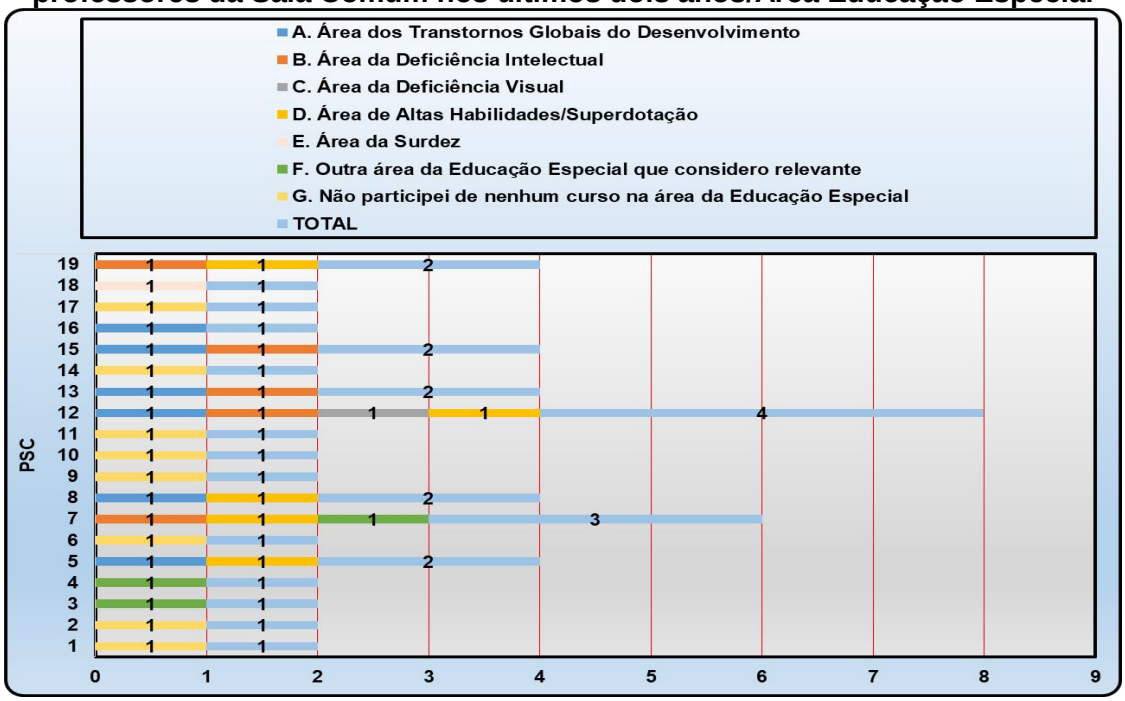
Segundo Beyer (2002), para os professores em atividade, para quem a proposta da integração/ inclusão escolar surge como um adicional “complicador”, uma formação continuada deve propiciar ferramentas básicas, tendo em vista sua capacitação. No entanto, essa formação deve encerrar os requisitos essenciais para uma condução razoável do processo de ensino-aprendizagem, desde os fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até os aspectos pedagógicos implícitos nesse processo, tais como a metodologia de ensino, os recursos didáticos, as formas de aprendizagem de alunos com necessidades especiais, sua progressão escolar, as questões de avaliação e da terminalidade escolar, etc. Para tanto, é necessário que o tempo das formações seja vinculado ao trabalho docente do professor, que precisa ter dedicação exclusiva na escola e ser bem remunerado para exercer a função de docência.

O segundo objetivo da Meta 16 é garantir a formação continuada a todos os profissionais da educação básica em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. De acordo também com o Relatório de Monitoramento do PNE 2018, divulgado I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP), constatam-se diferenças regionais quanto à formação continuada: em 2017, o percentual de professores com essa formação era maior nas regiões Sul (54,5%) e Centro-Oeste (35,5%), sendo a região Sudeste (28,6%) a que registrou o percentual mais baixo, seguida pelas regiões Norte (31,5%) e Nordeste (34,7%).

No contexto de cada região brasileira, o maior percentual de professores com cursos de formação continuada estava nas seguintes unidades federadas: Piauí (48,7%), no Nordeste; Distrito Federal (49,3%), no Centro-Oeste; Acre (51,3%), no Norte; Paraná (65,2%), no Sul; e Espírito Santo (67,4%), no Sudeste. No entanto, o relatório enfatiza a grande dificuldade de se atingir a meta até o prazo estabelecido, uma vez que teria que mais de um milhão de professores teriam que realizar essa formação até o final do período do Plano.

Como pode-se observar no gráfico 23, nem todos os professores da Sala Comum – (SC) possuem cursos na área da educação especial. Informação esta que contraria a política nacional quando esta trata de assegurar os direitos dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, com os professores do ensino regular capacitados, contrariando também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Art. 59, inciso III, que traz esse mesmo teor.

Gráfico 23 - Sujeitos de pesquisa segundo cursos de formação continuada dos professores da Sala Comum nos últimos dois anos/Área Educação Especial



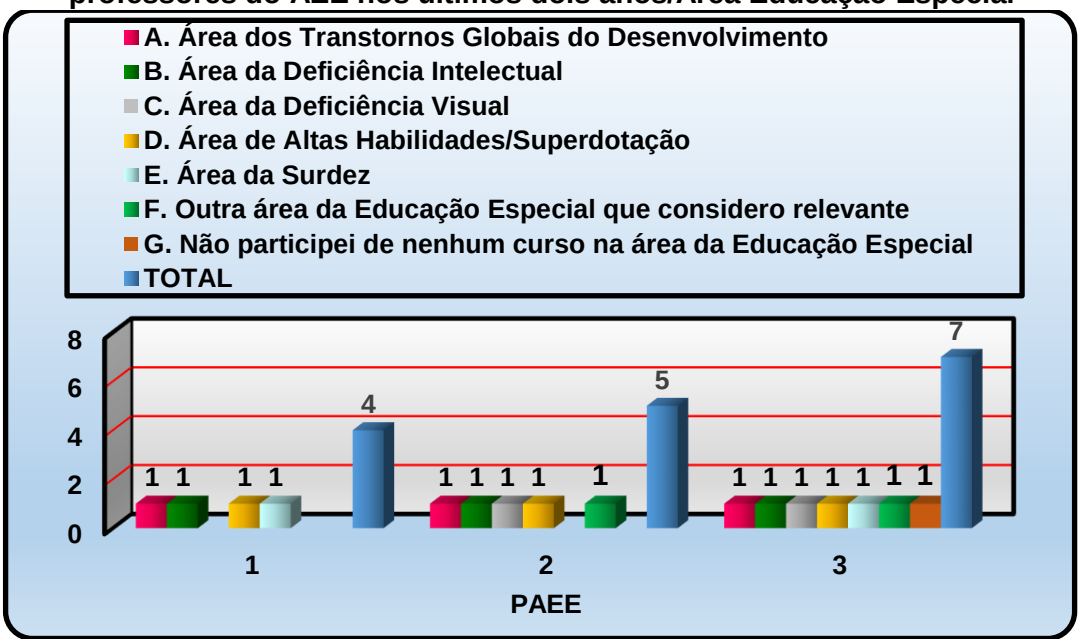
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Nota-se, conforme gráfico 24, que os números de cursos realizados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) diferem um do outro. Verifica-se que o professor – **PAEE3**, pertencente à escola **C**, é o que mais apresenta curso na área de sua atuação profissional. Nesse contexto, salienta-se que é importante que os professores tenham conhecimento teórico para guiar a prática pedagógica com todos os alunos, mas os saberes vivenciados por esses profissionais são também fundamentais para transformar e enriquecer os processos educativos.

No estado do Acre, grande parte desses cursos de formação continuada são ofertados pelo Centro Especializado Dom Bosco, Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP/AC, Centro de Apoio ao Surdo

– CAS, que são referência no estado do Acre em educação especial e Núcleo de Apoio a Inclusão de Cruzeiro do Sul e Núcleo de Apoio da Inclusão da Universidade Federal do Acre – (NAI).

Gráfico 24 - Sujeitos de pesquisa segundo cursos de formação continuada dos professores do AEE nos últimos dois anos/Área Educação Especial



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Segundo o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco – (PCCR/RB), os professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), devem, dentre outras atribuições, agir como multiplicadores nas unidades de ensino em que estão lotados, repassando, dessa forma, os conteúdos estudados nas formações continuadas da Educação Especial. Sem dúvida, essa responsabilidade intensifica o trabalho do professor AEE que tem o número de atividades aumentadas dentro da mesma carga horária de trabalho, quando o Art. 21, desse mesmo plano, atribui essa competência à Secretaria Municipal de Educação em elaborar em conjunto com as instituições educacionais credenciadas ao Ministério da Educação, políticas de formação continuada dos Professores, Professores Coordenadores, Professores da Educação Infantil, Professores da Educação Especial e servidores administrativos, lotados nas unidades de ensino e nas unidades administrativas da Secretaria Municipal de Educação, visando à melhoria do ensino e da aprendizagem.

O gráfico 25 mostra quais as principais motivações que levaram os professores da Sala Comum – (SC) e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a participarem da formação continuada, de acordo com grau de importância de 11 itens, obedecendo a seguinte escala: 1 = não importante; 3 = algo importante; 5 = muito importante. Os resultados mostram que a maioria dos professores da Sala Comum consideraram como muito importante o item 6: ter que se organizar para desenvolver atividades pedagógicas pensando sempre na inclusão dos alunos; como não importante, elegeram os itens 3, 8 e 9, respectivamente: promover o desenvolvimento pessoal, implementar as políticas de inclusão na escola e desenvolver projetos inclusivos na escola. Elegeram, em sua maioria, como algo importante o item 9: desenvolver projetos inclusivos na escola.

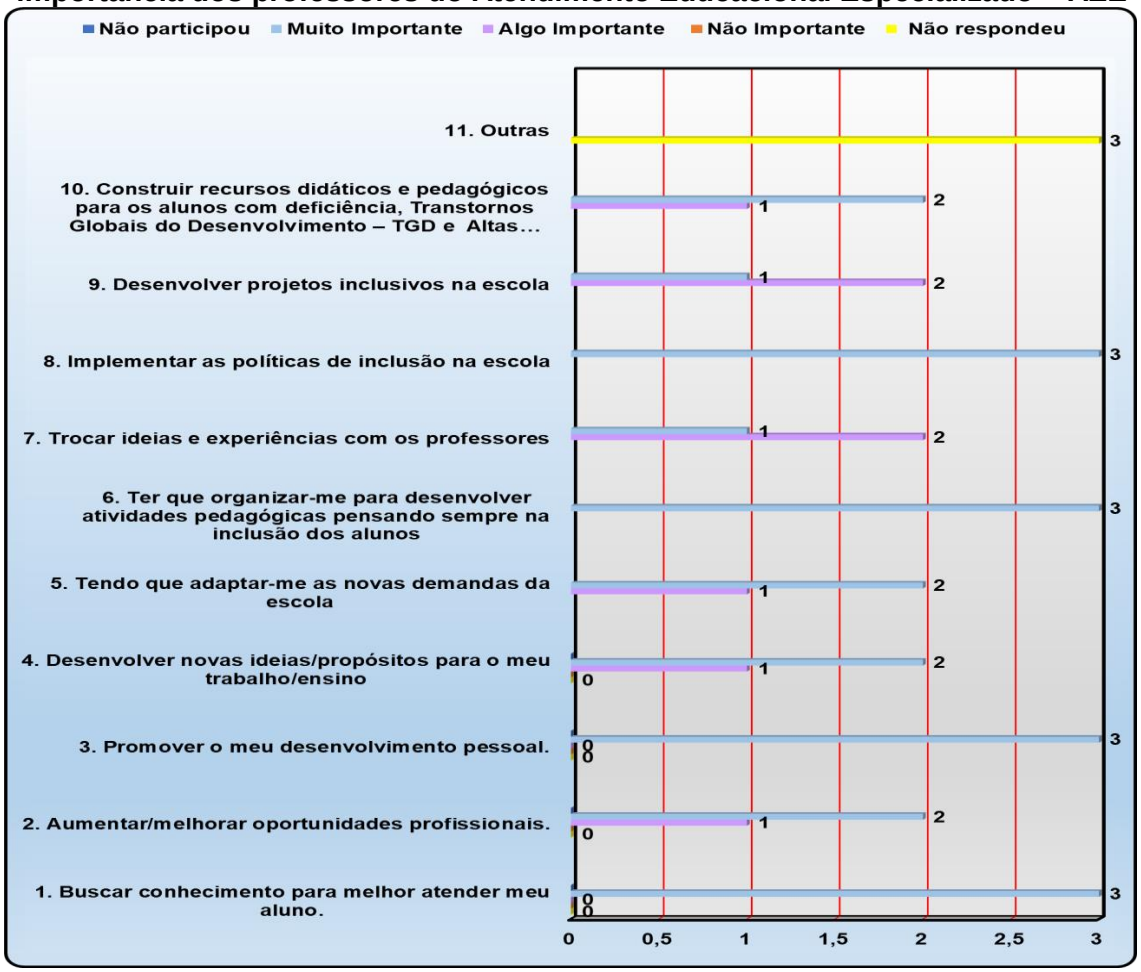
Gráfico 25 - Sujeitos de pesquisa segundo formação continuada dos professores da Sala Comum por grau de importância

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Essa mesma pergunta foi realizada aos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Conforme gráfico 26, esses docentes consideram

como muito importante os itens 1, 3, 6 e 8, respectivamente: buscar conhecimento para melhor atender seu aluno, promover seu desenvolvimento pessoal, ter que se organizar para desenvolver atividades pedagógicas pensando sempre na inclusão dos alunos e implementar as políticas de inclusão na escola, atribuindo como algo importante o item 7: trocar ideias e experiências com os professores, além de desenvolver projetos inclusivos.

Gráfico 26 - Sujeitos de pesquisa segundo formação continuada por grau de importância dos professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE



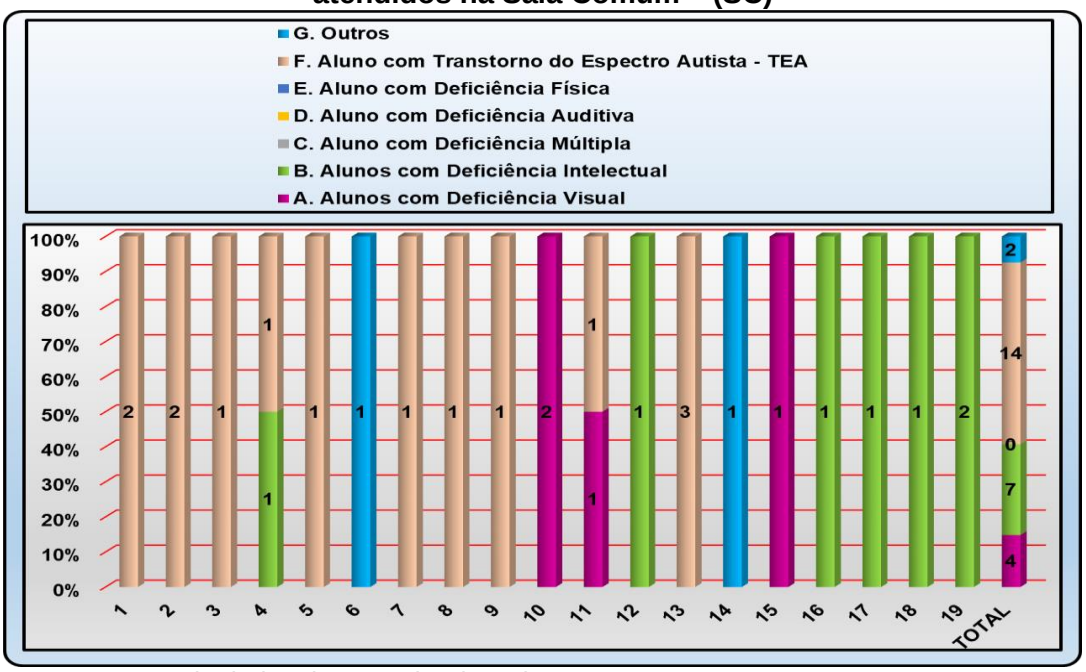
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

4.1.7 Perfil dos sujeitos segundo número de alunos público do Atendimento Educacional Especializado – AEE

O objetivo dessa subseção é demonstrar quais são os alunos público do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) que estão matriculados nas escolas

A, **B** e **C**, segundo sua distribuição entre os 19 (dezenove) professores da Sala Comum – (SC).

Gráfico 27 - Sujeitos de pesquisa segundo número de alunos público do AEE atendidos na Sala Comum – (SC)



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

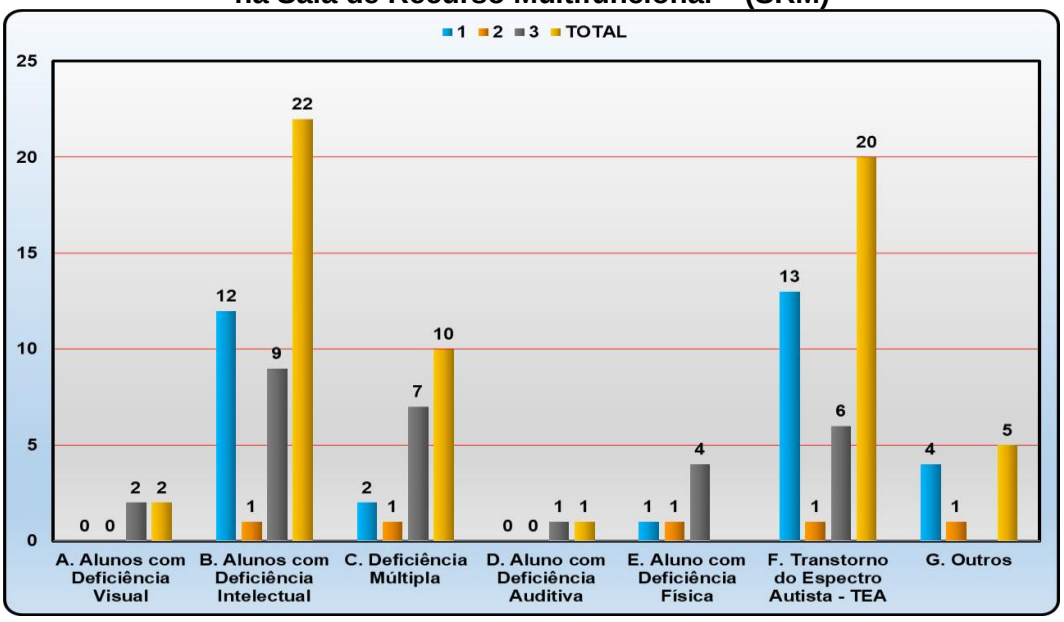
Como observa-se no gráfico 27, o maior número de alunos do público do AEE matriculados na Sala Comum – (SRM) refere-se a crianças com Transtorno do Espectro Autista – (TEA), 14 (quatorze) alunos, o que corresponde 52% (cinqueta e dois por cento), seguido do número de crianças com deficiência intelectual, 7 (sete) alunos, o que corresponde a 26% (vinte e seis por cento), 2 (duas) crianças, o que corresponde a 7% (sete por cento). Esses dados divergem do público que é atendido nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM). No caso aqui específico desta pesquisa, o número predominante de crianças atendidas pelos professores da Sala Comum – (SC) é TEA, enquanto que na SRM a predominância é de alunos com deficiência intelectual. Aclara-se que a ênfase dada a essa questão não é por em evidência a deficiência, mas destacar que os estudantes necessitam ter seus direitos de aprender respeitados e as escolas condições de promoverem a aprendizagem.

Com base na análise dos dados, acredita-se que com a figura do professor mediador realizando a mediação da aprendizagem das crianças que têm direito a esse serviço na sala de aula e em outros contextos escolares, a tendência é que muitos

desses alunos não participem do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) ofertado na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM), por atender as suas necessidades educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994) ao retomar o direito à educação tratado na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e renovar a garantia dada pela comunidade na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais, elegeu como público-alvo pessoas com "necessidades educacionais especiais" referindo-se a todas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, quando no Brasil restringe-se ao público-alvo da educação especial. Certamente, esse item deverá sofrer alguma alteração na política educacional brasileira, não podendo, portanto, prejudicar nenhuma pessoa que necessite desses serviços, pelo contrário, deve contribuir para a eliminação de todas e quaisquer formas de barreiras e discriminações que impedem e/ou dificultam o acesso, a permanência e o aprendizado do aluno na escola ou em outros espaços educativos igual função.

Gráfico 28 - Sujeitos de pesquisa segundo número de alunos público AEE atendidos na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM)



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Neste gráfico de nº 28, o maior número de alunos do público do AEE matriculados na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) refere-se a crianças com

deficiência intelectual, 22 (vinte e dois) alunos, o que corresponde a 33% (trinta e três por cento), seguido do número de crianças com Transtorno do Espectro Autista – (TEA), 20 (vinte) alunos, o que corresponde a 30% (trinta por cento); crianças com deficiência múltipla, 10 (dez) alunos, o que corresponde a 15% (quinze por cento); crianças com deficiência física, 6 (seis) alunos, o que corresponde a 9% (nove por cento) e crianças com deficiência visual, 2 (dois) alunos, o que corresponde a 3% (três por cento).

As Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) das escolas **A**, **B** e **C** são climatizadas, possuem equipamentos, mobiliários, recursos didáticos e pedagógicos adquiridos na implementação desse espaço físico educativo e outros produzidos pelos professores das do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), precisando muitos desses recursos serem repostos e/ou trocados, como muito bem declarou um sujeito da pesquisa. As escolas **A** e **C** possuem sala ampla, necessitando a escola **B** de um outro espaço de melhor dimensão.

Verifica-se que a escola **A** e **B** têm como público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidade/Superdotação em seus Projetos Políticos Pedagógicos – (PPP). A escola **C**, mesmo não apresentando em seu PPP, que está em fase de atualização, uma seção específica da educação especial e/ou inclusiva, tem um trabalho voltado para atender o aluno público do AEE, mantendo plano de atendimento e cronograma também organizado. É a escola que mais apresenta estudos de casos em andamento.

4.2 Atribuições, planejamento e práticas docentes do (a) professor (a) da Sala Comum – (SC) e do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) com as crianças público-alvo do AEE

Esta subseção apresenta as atribuições das (os) professoras (es) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e das (dos) professoras (es) da Sala Comum – (SC), como realizam o planejamento e como vivenciam a prática docente, conforme delineamento dos objetivos da pesquisa, considerando respostas dos 22 sujeitos que responderam os questionários aplicados.

4.2.1 Sujeitos segundo atribuições do professor da Sala Comum – (SC) e do professor do Atendimento Educacional Especializado – (SC) da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar.

Nesta subseção constam as atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e dos professores da Sala Comum – (SC), caracterização das Salas de Recursos Multifuncionais e dos alunos público-alvo do AEE, conforme Decreto nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Para segunda análise empírica considerou-se também o Projeto Político – (PPP) das escolas e Plano de Ação para as Salas de Recursos da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco/Acre, além de documentos tratados na seção 2 e 3.

Para Tardif e Lessard (2005), o processo de inclusão escolar se mantém pela instauração de um sistema de direitos (igualdade, democratização, integração das minorias, etc.) que traduz em necessidade, do sistema escolar, de oferecer serviços cada vez mais diversificados a uma clientela cada vez mais diferenciada. Nessa dimensão, reafirma-se que o trabalho dos professores se torna essencial para toda organização da escola para atender a esse “modelo de educação” que os desafia a buscar novos caminhos, novas estratégias e metodologias de ensino.

Contudo, a análise do trabalho docente não pode limitar-se em descrever somente as atribuições das (os) professora (es), mas deve também empenhar-se em demonstrar quais as suas dificuldades para realizar suas atividades pedagógicas, procurando compreender como lidam com as problemáticas, como as transformam em estratégias em função de suas necessidades profissionais e do contexto cotidiano de trabalho com os alunos. Da mesma forma, as pesquisas educacionais não devem apenas publicar números, mas devem dialogar com a realidade das salas de aulas, das condições de trabalho dos professores que, em sua maioria, tem uma carga horária extensa diante de tantas demandas.

Com efeito, a análise do Projeto Político Pedagógico – (PPP), evidenciou que somente as escolas **A** e **B** têm em seu dispositivo uma seção específica que trata da Educação Inclusiva como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da criança.

Esses tópicos quanto ao conteúdo assemelham-se na escrita e dialogam com os documentos oficiais do Ministério da Educação – (MEC), que de certa forma, prescrevem mais o que os professores devem fazer do como fazer. Lembrando-se de que todas essas instituições educativas recebem orientação e formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco-Acre – (SEME/RB), via Coordenação de Educação Especial/RB.

Ao realizar a pergunta aos professores da Sala Comum – (SC) sobre suas atribuições com as crianças público-alvo do AEE, obteve-se segundo quadro 11, as seguintes respostas:

Quadro 11 - Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com as crianças público-alvo do AEE

Identificação	Resposta (s)
PSC1	Minhas atribuições consistem em acompanhar os alunos tanto a nível educacional cognitivo como na parte social. Também trabalho em parceria com a mediadora adaptando atividades para o aluno de forma que o mesmo tenha uma inclusão com os conteúdos propostos.
PSC2	Na sala comum adaptamos alguns jogos para trabalhar Matemática e Língua Portuguesa.
PSC3	O aluno precisa de adaptações nas atividades.
PSC4	Realizo um trabalho com a professora mediadora, pois é melhor qualificada para acompanhar de perto a evolução do aluno e replanejar, adequando as atividades propostas para a turma ao aluno deficiente.
PSC5	Busco inserir o aluno dentro do contexto escolar, da forma que ele se sinta à vontade, buscando passar o conhecimento de forma que ele consiga assimilar com meios diferenciados.
PSC6	Compreender o tempo diferenciado que o professor deve ter com o aluno que possui um tempo de aprendizagem diferente.
PSC7	Minha atribuição é adaptar as atividades, provas, avaliações e toda rotina escolar para inclui-lo.
PSC8	As atribuições acabam sendo delegadas ao professor mediador que ao receber a rotina "planejamento conteudista" faz as adaptações de acordo com o nível do aluno.
PSC9	Realizo adaptação de provas e adaptação de atividades.
PSC10	Toda criança deve ser inserida no contexto escolar. Mesmo que essas crianças não consigam executar algum comando, mesmo assim precisam ser estimuladas. Portanto, o estimulo acontece sempre.
PSC11	Com o aluno não consigo desenvolver grandes atividades porque ele não atende aos comandos e não tem percepção para fazer as atividades da sala.
PSC12	Realizo atividades diferenciadas para o aluno conforme sua necessidade, sendo sempre flexível para que o mesmo possa desenvolver um aprendizado significativo.
PSC13	Na condição de professor regente ministro aulas e adapto atividades de acordo com a realidade do aluno.
PSC14	Planejo as aulas de acordo com os referenciais curriculares da SEME; Pesquiso melhor metodologia para que o aluno participe da atividade;

Quadro 11 – Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com as crianças público-alvo do AEE

Conclusão

Identificação	Resposta (s)
PSC14	bem como a aprenda; Acompanho o aluno durante a atividade (execução) para garantir a realização (na média do possível, pois atender sala lotada fica difícil garantir a realização todos os dias de 100%; Converso com a família para solidificar a parceria; Trabalho com o aluno em dupla com outro aluno mais experiente, para poder atender os demais alunos com dificuldade de atenção e de aprendizagem; Faço relatório quando solicitada por médicos especialistas e/ou outros; Adapto atividade, caso seja necessária.
PSC15	Não descreveu
PSC16	Trabalho com leituras colaborativas, atividades xerocadas, atividades no livro didático. Atualmente, o aluno não é mais visto como um sujeito que só poderá saber sobre a escrita. Hoje o aluno é visto como uma pessoa que aprende em diferentes âmbitos, à medida que se envolve em situações com a aprendizagem na sala de aula com os outros alunos.
PSC17	Envolvo meu aluno em todos as atividades, como levá-lo ao quadro para responder atividades de diversas disciplinas. Meu aluno faz parte de grupos de pesquisas e apresentações de trabalhos e ele é avaliado por mim igualmente alunos comuns da sala, porém com suas adaptações.
PSC18	Organizo o planejamento antecipado para propor adequações e procedimentos metodológicos diferenciais para as atividades que serão desenvolvidas com os alunos.
PSC19	Realizo atividades diagnósticas visando a fazer um planejamento que atenda as reais necessidades dos alunos; Elaboro uma rotina semanal; Seleciono os conteúdos de maneira que favoreça aprendizagem e assim suprindo as reais dificuldades e necessidades de todos, embora diferenciada e adaptada.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Verifica-se, a partir do quadro 11, que existe um grupo de sujeitos da pesquisa que apresenta dificuldade em identificar quais são as suas atribuições com alunos público do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Fica claro que muitas vezes essa responsabilidade é transferida para o professor mediador, que além de realizar a mediação da aprendizagem ajuda o professor do AEE adaptar materiais didáticos e pedagógicos. Em contrapartida, há um grupo que tem essa questão bem definida: ministra aulas levando em consideração o planejamento, envolvendo a criança nas atividades propostas, falam até da situação em que se encontra seu aluno nesse processo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96, já citada na seção 2, traz as incumbências do professor, dentre as quais destaca-se o zelamento pela aprendizagem dos alunos. Observa-se, portanto, que há essa preocupação por parte de muitos professores da Sala Comum – (SC) quando falam de suas ações voltadas para o desenvolvimento das atividades das crianças

público do AEE em colaboração com o professor mediador. Entretanto, nota-se que a interação entre professor e aluno, de certa forma, fica comprometida, pois o processo de mediação em alguns casos fica exclusivamente com o professor da educação especial que tem, dentre outras funções, mediar às interações sociais e a aprendizagem dos alunos com Transtornos do Espectro Autista – (TEA), TDAH, cegueira e deficiência intelectual segundo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR).

Nesse contexto, se insere o trabalho docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) que também são responsáveis pela aprendizagem dos alunos público do AEE, não devendo seu trabalho ser limitado a SRM, mas estender-se a sala de aula e a outros espaços educativos de forma colaborativa com os professores da Sala Comum – (SC).

Quando perguntou-se sobre suas atribuições na escola, de forma sucinta, os sujeitos da pesquisa responderam:

Quadro 12 - Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado com as crianças público-alvo do AEE na Sala de Recurso Multifuncional - (SRM)

Identificação	Resposta (s)
PAEE 1	Produzir e/ou confeccionar materiais para que sejam usados na sala de recursos ou sala de aula comum que venham promover o melhor desempenho das crianças na sala de aula comum e na vida diária, para que se equiparem ou se aproximem do aprendizado e da leitura de mundo dos seus pares.
PAEE 2	Realizar observações que ocorrem sempre no início do ano letivo; Realizar um estudo de caso, "relatório individual do aluno"; Confeccionar o "Plano do Atendimento Individual" baseado nas especificidades de cada aluno; Trabalhar o desenvolvimento de atividades de concentração, memorização, coordenação motora, trabalhos que melhorem os aspectos individuais, comportamentais e sociais. Outro trabalho muito cobrado pelos professores regentes se refere as áreas essenciais de Português e Matemática, mesmo não sendo competência do AEE nestas áreas; acabamos fazendo trabalhos lúdicos que acabam aperfeiçoando as áreas da escrita, leitura e cálculo. Todas essas ações são vinculadas a um planejamento por meio da construção de um cronograma de atendimento, sendo atendido um aluno por vez, em alguns casos atendendo até dois alunos quando possível concomitantemente. Vincula-se também ao acompanhamento por mim realizado a respeito da funcionalidade e aplicabilidade de recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum de ensino regular, bem como nos outros ambientes da escola. Orientando os docentes e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizado pelos alunos.

Quadro 12 - Distribuição de respostas segundo as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado com as crianças público-alvo do AEE na Sala de Recurso Multifuncional - (SRM)

Conclusão

Identificação	Resposta (s)
PAEE 3	Identificar os alunos público-alvo do AEE; Executar anamnese com a família para estudos de casos; elaborar plano de atendimento do AEE; Elaborar e produzir recursos pedagógicos e de acessibilidade conforme as necessidades do aluno; Organizar os atendimentos montando o cronograma com os responsáveis pelos alunos; Orientar e acompanhar as flexibilizações e adaptações dos conteúdos trabalhados nas salas do ensino regular; Orientar os professores e família sobre os recursos pedagógicos utilizados pelos alunos; Ensinar e usar as tecnologias, utilizando-as de forma que conduza o aluno a aquisição da autonomia e participação; Manter parceria constante com o professor da sala comum e coordenador; Estabelecer parcerias com instituições que possam disponibilizar recursos de acessibilidade; Facilitar e acompanhar o processo de aprendizagem do aluno.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Verifica-se, por meio dos depoimentos dos professores, que essas responsabilidades estão de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e alinhamento com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR), não deixando de dialogar com a Resolução nº 277/2017, do Conselho Estadual de Educação do Acre – CEE/AC e Instrução Normativa nº 01/2018, da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre – SEE/AC DA SEE/2018.

Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) são responsáveis pela organização de toda logística de atendimento aos alunos público do AEE que se inicia muito antes do ano letivo começar com checagem das matrículas e o planejamento que é realizado não apenas para produção de adaptações de materiais, mas para realização de observações, identificação do estudante, estudo de caso, elaboração e execução do plano e cronograma de atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM), prestando orientação aos professores, coordenadores e familiares, tendo que ensinar a usar a tecnologia assistiva e a estabelecer parecerias com instituições que possam disponibilizar recursos de acessibilidade. Mesmo com tantas atribuições, os professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), ao mediarem e executarem as ações na escola, tornam-se referência para os pais, para os professores e para os próprios alunos, quando a questão é inclusão escolar.

Para que se tenha dimensão das atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) destaca-se o ensino e uso da Tecnologia Assistiva[34] que é uma área do conhecimento amplo e que apresenta, portanto, no campo educacional também especificidades para cada público do AEE. A exemplo, pode-se citar a aprendizagem de leitores e ampliadores de telas que permitem alunos cegos e com baixa visão utilizarem o computador com autonomia, mas para que isso ocorra é necessário tempo de aprendizado tanto para o aluno quanto para o professor que deve ter conhecimento dessa área, planejar e avaliar os planos de atendimento que normalmente acontece de forma individualizada versus número de crianças.

Ressalta-se que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) não tem valor substituto à Sala Comum – (SC), mas não há como complementar ou suplementar a formação do aluno sem trabalhar de forma interdisciplinar/multidisciplinar, pois o conhecimento é integrado.

De uma maneira em geral, todos os professores são responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Mesmo trabalhando com uma coletividade, é preciso considerar a individualidade das crianças, suas diferenças, como aprendem e como se relacionam. Nesse contexto, é essencial o envolvimento de todos que fazem parte do processo educativo. Além disso, é necessário que sejam dadas as condições para que os professores trabalhem e que os alunos desenvolvam suas potencialidades.
Não se faz inclusão com escolas que não valorizam o tempo de aprendizagem e experiências das crianças. Não se faz inclusão sem os recursos necessários. Uma criança, por exemplo, que chega no primeiro ano e é usuária de cadeira de rodas, não poderá terminar o ensino fundamental com a mesma cadeira, pois ela já terá crescido, seu corpo se desenvolverá e suas necessidades já não serão mais as mesmas.

Contudo, é importante também que sejam trabalhadas nas formações continuadas/permanentes as definições de papeis de papeis e metodologias de ensino em uma perspectiva inclusiva e não prescritiva, pois o professor é um intelectual que está em constante aprendizagem e não um executor de tarefas.

[34] Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas - (CAT) Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social'. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf. Acesso em: 03 de setembro de 2018.

4.2.2 Planejamento do professor da Sala Comum com os alunos público do AEE e do professor do Atendimento Educacional Especializado da sala de Recurso Multifuncional – (SRM) com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar.

A preparação das aulas envolve várias atividades para que atenda de forma diversificada as necessidades de aprendizagem dos alunos e o planejamento é uma forma de organização de se pensar como se ensina, como se avalia, por quais meios, de incluir, de chamar para o diálogo, de compreender como as crianças aprendem. Como diz Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Como ferramenta pedagógica de inclusão, o planejamento também implica tomada de decisão, mudanças para atender a uma determinada realidade, a superar desafios, a criar novas maneiras de ensinar e de aprender. Desse modo, ao planejarem os professores devem considerar diversos elementos:

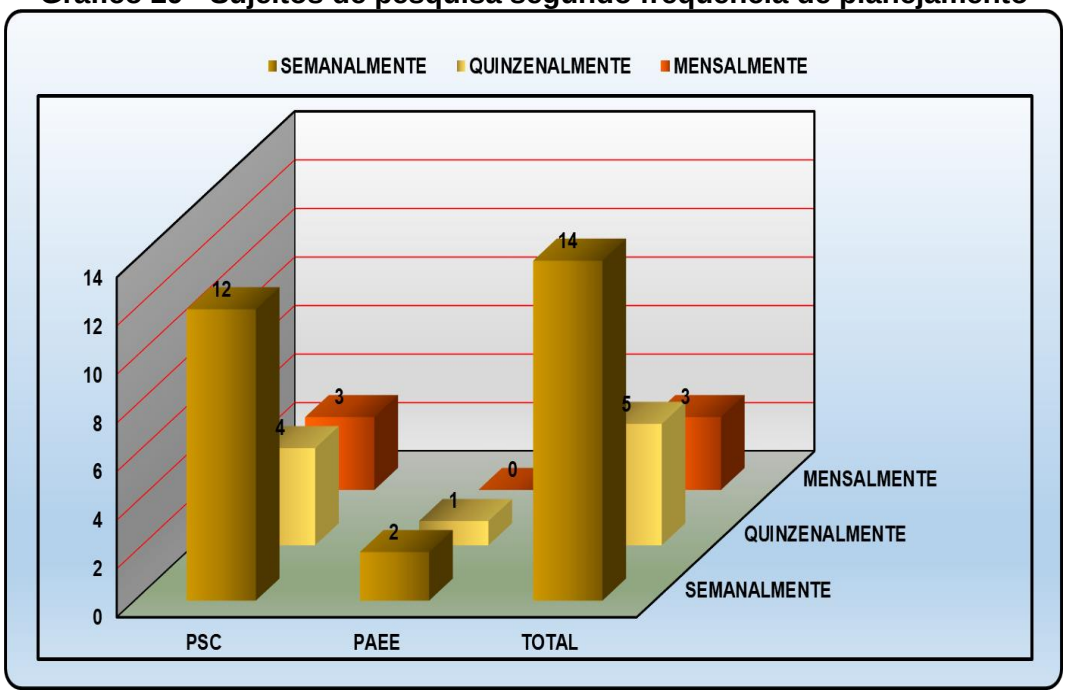
> O conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como “os casos-problemas”, para os quais devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento, etc. As atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram; A natureza de matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com outras matérias, etc.; As atividades de ensino: exposição, exercícios, trabalho em equipe, perguntas dos alunos, retroações, etc; Os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc.(TARDIF e LESSARD, 2005, p. 2012)

Sem dúvida esses elementos realmente devem ser considerados no planejamento, pois dele depende a prática pedagógica que vai se configurando com base nas problemáticas, nos referenciais curriculares, nas relações que são estabelecidas, dos saberes construídos e pensados, no Projeto Político Pedagógico – (PPP) da escola, em uma organização sistematizada que não pode de maneira alguma desconsiderar a realidade do aluno, de deixar de integrar as várias áreas do

conhecimento. No entanto, planejar exige pensar em um tempo, espaço, em uma frequência, objetivos bem definidos, para quem se destina, como se realiza, refletir se promove aprendizagem.

Quanto à frequência em que ocorre o planejamento, 14 (quatorze) sujeitos responderam que nas escolas **A e C** acontece semanalmente, o que corresponde a 63% (sessenta e três por cento), 5 (cinco) sujeitos responderam que realizam o planejamento quinzenalmente na escola **B**, o que corresponde a 23% (vinte três por cento) e 3 (três) sujeitos responderam que realizam mensalmente, o que corresponde a 23% (vinte e três).

Gráfico 29 - Sujeitos de pesquisa segundo frequência de planejamento

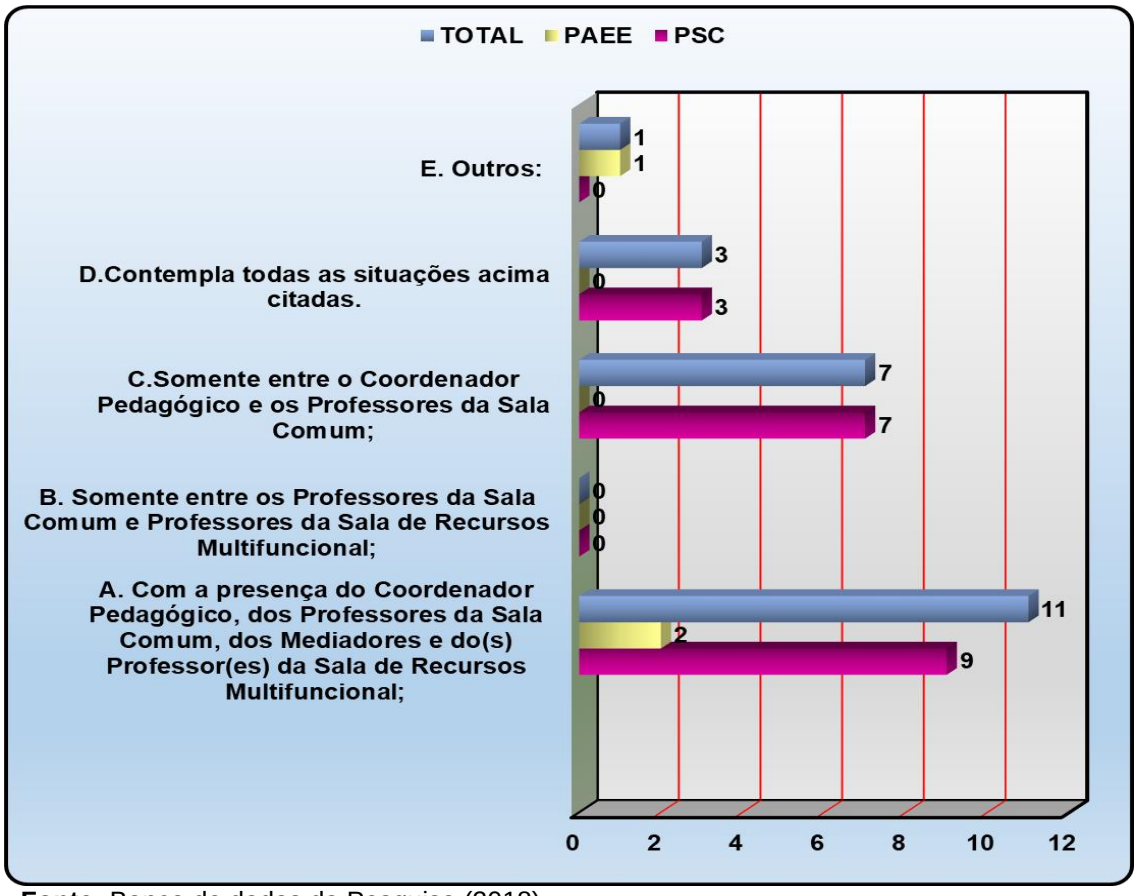


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Quanto à situação e participação no planejamento pedagógico na escola, segundo o gráfico 30, do universo de 22 (vinte e dois) sujeitos da pesquisa, 11 (onze) professores, o que corresponde a 50% (cinquenta por cento), responderam que planejam com a presença do coordenador pedagógico, dos professores da Sala Comum – (SC), dos mediadores e do (s) professor (es) da Sala de Recursos Multifuncional – (SRM). Percebe-se que nenhum professor, o que corresponde a 0% (zero por cento), respondeu que o planejamento ocorre somente entre os professores da Sala Comum – (SC) e professores da Sala de Recursos Multifuncional – (SRM).

Observa-se que 7 (sete) professores, o que corresponde a 32% (trinta e dois por cento), responderam que o planejamento ocorre entre o coordenador pedagógico e os professores da Sala Comum – (SC). Nota-se que 3 (três) professores, o que corresponde a 14% (quatorze por cento), responderam que contemplam todas as situações acima citadas. Por último 1 (um) professor, o que corresponde a 4% (quatro por cento) assinalou a opção outra resposta.

Gráfico 30 - Sujeitos de pesquisa segundo situação e participação do planejamento na escola

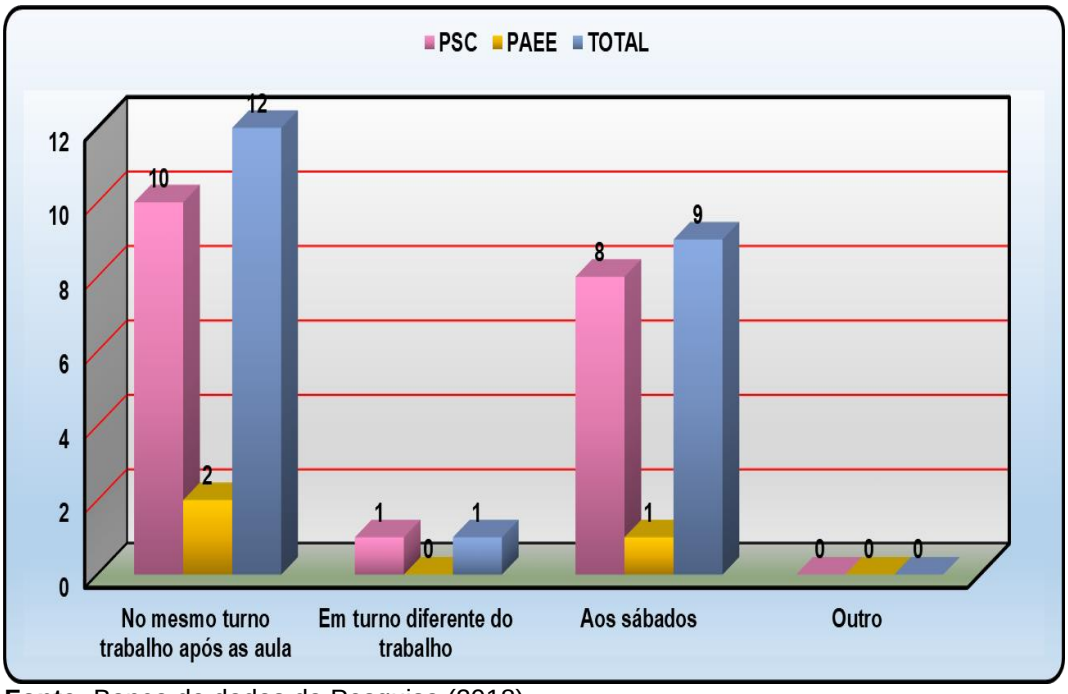


Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Quanto ao turno de planejamento, a pesquisa indicou, conforme gráfico 31, que a escola **A** realiza o planejamento das aulas aos sábados com duração de 4 horas, sendo que as escolas **B e C** realizam seu planejamento no mesmo turno de trabalho após as aulas, tendo, portanto, em média 2 horas semanais para sua realização. Da mesma forma, ocorre o planejamento dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) que atuam na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM). Nota-se, no entanto, que as respostas dos sujeitos divergem quanto a

realização do planejamento. Esse fato também é reafirmado, no quadro 14, no momento quando a professora **PAEE3** declara que o maior desafio é planejar com todos os professores fora do horário de Atendimento Educacional Especializado – (AEE), mas que tem encontrado forma de adaptar o planejamento dos professores da sala comum com a ajuda dos professores mediadores.

Gráfico 31 - Sujeitos de pesquisa segundo turno de planejamento



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

No Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR), Art. 33, §4º, tem-se a compreensão de que a atividade de planejamento são as destinadas a preparação e avaliação do trabalho didático, a colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola.

Dessa forma, tem-se o entendimento de que a atribuição do professor vai além da sala aula, incluindo sua formação, dentre outras responsabilidades que, certamente, fogem as funções docentes para atender o programa estabelecido. Decerto, o planejamento leva o professor a produzir conhecimento, a usar e a pensar novas metodologias de ensino, a investigar e a refletir a sua própria prática pedagógica, a enriquecer suas aulas e até dá respostas para a regulamentação de

seu trabalho docente, mas não pode ser sobrecarregado com questões burocráticas, com funções que são de competência da gestão e não do professor.

Relativo a categoria planejamento voltado para o atendimento dos alunos público do Atendimento Educacional Especializado – (AEE), foi formado o seguinte quadro de distribuição de respostas:

Quadro 13 - Distribuição de respostas de categorias segundo planejamento de forma a atender os alunos público do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Identificação	Respostas do (a) professor (a) Sala Comum – (SC)
PSC1	O planejamento é feito de acordo com a necessidade do aluno, levando em consideração o seu desenvolvimento psicomotor. Há uma adoção dos conteúdos programáticos.
PSC2	O planejamento no meu caso que, como já disse tenho dois autistas com laudo nível 3 sem muito comprometimento na socialização e no nível verbal, só nas aulas de Matemática que adaptamos alguns recursos para ensinar através do lúdico com tampas, palitos, material dourado e xerox.
PSC3	O aluno não precisa de adaptações nas atividades propostas na sala de aula.
PSC4	É realizado mensalmente, junto com o planejamento das atividades para a turma, adaptado semanalmente com auxílio da mediadora.
PSC5	Fazemos o planejamento para todos os alunos de acordo com suas necessidades. As atividades são planejadas de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. E o meio para ser aplicado aos alunos vai da dificuldade e da capacidade dos mesmos.
PSC6	Aluno em estudo de caso, ainda não é atendido por um mediador, porém faz parte do público do AEE.
PSC7	Utilizando os conteúdos que iremos trabalhar na rotina semanal de forma adaptada para o nosso aluno que precisa de atendimento especializado. As atividades são paralelas as que ministramos na sala. Professor e mediador planejam o que será trabalhado com o aluno.
PSC8	O professor mediador procura relacionar os conteúdos ministrados nas aulas de forma que o aluno especial tenha o mínimo de conhecimento com relação aos assuntos tratados. Porém, não é fácil fazer essa relação, posto que o aluno especial está na fase de alfabetização. E muitas vezes as informações são passadas na oralidade, ou com desenhos, imagens para que haja a compreensão do mesmo.
PSC9	Não há planejamento voltado para o público de AEE (nesta escola). Hoje meu suposto aluno DI não tem atendimento algum (diferenciado). Ele não tem laudo respaldado e conclusivo.
PSC10	O planejamento é feito por mim, e passado para a mediadora organizar as atividades de acordo com os conteúdos e é montado um caderno extra. Apoiando-se também nas atividades de sala, eu preparo o material de apoio levando em consideração que tenho uma aluna com déficit cognitivo, mas esta tem acompanhamento e consegue com esse auxílio acompanhar os demais alunos. Sempre tendo apoio da mediadora e da gestão da escola.

Quadro 13 - Distribuição de respostas de categorias segundo planejamento de forma a atender os alunos público do Atendimento Educacional Especializado – AEE
Conclusão

Identificação	Respostas do (a) professor (a) Sala Comum – (SC)
PSC11	Levando em consideração as especificidades do aluno, o planejamento é sempre pensado de forma que venha atender suas dificuldades, dentro de suas limitações. O planejamento é realizado junto com a coordenação pedagógica, professora da sala comum e mediadores.
PSC12	É desenvolvido no contraturno, onde a professora elabora atividade com o objetivo de ajudar no aprendizado do aluno.
PSC13	O planejamento é realizado com o professor regente, coordenador pedagógico, professor mediador e professor de atendimento educacional especializado - AEE que trocam informações, relato de
PSC13	experiências, diagnósticos e elaboração de estratégias e construção de plano de aula coletivo.
PSC14	Atualmente a aluna que tem laudo é de Epilepsia. A referida aluna apresenta dificuldade de escrever. Nesse caso, informei-me com a família para melhor atender a aluna. Após tais informações procurei a professora do AEE para orientar-me, de acordo com sua experiência, para poder selecionar atividades que auxiliassem na realização das mesmas. O atendimento é somente na sala comum. Atendo a aluna de forma mais individualizada e com maior atenção durante a realização das atividades.
PSC15	Em minha sala de aula não tenho aluno que seja atendido na sala de AEE, mas tenho uma aluna com baixa visão que recebe apoio da professora do AEE. Sempre pude contar com ajuda e apoio da mesma.
PSC16	O planejamento é realizado com compromisso com a educação do aluno (a) com a sua aprendizagem na sala de aula.
PSC17	O planejamento é realizado com o professor de sala comum e o mediador, buscando incluir o aluno especial no conteúdo dos alunos comum da sala de aula.
PSC18	O planejamento é realizado somente entre o coordenador pedagógico e os professores da sala comum. Em outro momento esse planejamento é repassado para o professor mediador, que em parceria chegamos as ideias de adequações para desenvolver as atividades com o aluno.
PSC19	Em conjunto com o coordenador pedagógico e professores dos atendimento especial, mediador e professor. No é verificado quais as principais adaptações que precisam ser feitas para os alunos de acordo com plano de aula semanal, sendo que as adaptações como recursos didáticos são produzidos pelo mediador e assim facilitará tornar acessível o conteúdo.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, constata-se que há um descompasso quanto ao planejamento, havendo, portanto, necessidade dos professores da Sala Comum – (SC), professores mediadores e professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) analisarem esse processo na escola

e juntos encontrarem respostas para essa problemática que interfere na prática docente.

Na obtenção de dados desta pesquisa, notou-se que os professores mediadores funcionam como canal de comunicação entre os professores do AEE e os professores da Sala Comum – (SC) e acabam fornecendo elementos da rotina da sala de aula, do objeto de trabalho docente e dos próprios dilemas a serem enfrentados no contexto da sala de aula.

A escola precisa deixar de ser muito burocrática e contribuir mais com os docentes na construção dos saberes, na troca de experiências entre seus pares. Ser professor não é tarefa fácil, é um trabalho de complexidade e de muita responsabilidade. Durante o planejamento, os professores devem considerar, segundo Tardif e Lessard (2005), diversos elementos:

- Seu conhecimento dos alunos, suas diferenças, suas habilidades e seus interesses, seu comportamento em classe e seus hábitos de trabalho, bem como “os casos-problema”, para os quase devem prever medidas especiais de educação: alunos com dificuldades de aprendizagem, de comportamento, etc.;
- Atividades anteriores e posteriores, pois elas definem as etapas em que os alunos se encontram;
- A natureza da matéria a ser ensinada, seu grau de dificuldade, seu lugar no programa, as relações a estabelecer com as outras matérias, etc;
- As atividades de ensino: exposição, exercícios, trabalho em equipe, perguntas aos alunos, retroações, etc.;
- Os recursos e as obrigações: o tempo disponível, o tamanho do grupo, a arrumação do local, o material pedagógico, etc.

Todos esses elementos devem ser levados em consideração, pois planejar exige tempo, estratégias, metodologia de ensino, recursos didáticos e pedagógicos, ação, reflexão e colaboração dos professores, gestores, coordenadores, bem como a participação dos pais nos processos formativos de seus filhos.

Na concepção de Zabala (2010), o planejamento tem que ser suficientemente diversificado para incluir atividades e momentos de observação do processo que os alunos seguem. É preciso propor aos alunos exercícios e atividades que ofereçam o maior número de produções e condutas para que sejam processadas, a fim de que oportunizem todo tipo de dados sobre as ações e empreender. Nessa perspectiva, é importante que haja o registro da ação educativa, do percurso realizado, do real

estágio de aprendizagem em que se encontram as crianças, das dificuldades e/ou facilidades que têm para aprender, das relações que são estabelecidas na escola.

Essa mesma questão sobre o planejamento também foi direcionada aos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM), uma vez que todo seu trabalho é extensivo a Sala de aula Comum – (SC), conforme demonstra quadro 14:

Quadro 14 - Distribuição de respostas de categorias segundo planejamento de forma a atender os alunos público do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Identificação	Resposta(s) do Professor da Sala De Recurso Multifuncional – (SRM)
PAEE1	O planejamento acontece quinzenalmente, com a presença da coordenadora pedagógica, professores, mediadores e professora do AEE. Define-se qual conteúdo será trabalhado e como será flexibilizado, para cada criança visando sua participação nas aulas e acesso ao conhecimento acadêmico e diário assim como de toda turma.
PAEE2	O planejamento busca eliminar barreiras de aprendizagem, bem como de potencialização nas áreas em que os alunos demonstrem mais habilidades. O profissional do AEE busca concentrar sua experiência para os alunos que não possuem o auxílio dos professores mediadores, orientando tanto na parte da didática quanto de materiais, para que o ensino do professor regente chegue a estes. Aos alunos que possuem o auxílio do professor mediador, esses exercem papel mais enfático nos planejamentos, auxiliando o professor regente, fazendo inclusive muitas vezes além de suas competências. Com os professores mediadores tenho no AEE reuniões semanalmente a fim de me informar e auxiliar quando necessário.
PAEE3	Realiza-se a observação das alunas nos ambientes escolares, desenvolve-se atividades diagnósticos com recursos adaptados e com uso de tecnologia assistiva. Identifica-se as dificuldades e os níveis de especificidades. Planeja-se conforme a necessidade de cada aluno, o período de tempo de elaboração de um plano para o outro vai depender do desempenho evolutivo de cada um que varia de 1 a 3 meses. Planejamos com a coordenação pedagógica e professores mediadores todas as sextas para suprir a ausência dos mediadores no momento do planejamento dos professores da sala de aula comum. O referido planejamento ocorre de posse da sequência didática elaborada pelas professoras da sala comum e coordenação pedagógica. De posse da referida sequência, realizamos o planejamento dos mediadores e já realizamos as adequações das atividades da semana.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

A pesquisa revela que há uma dificuldade dos professores em realizarem o planejamento nas escolas pesquisadas de forma colaborativa com o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Isso pode ser percebido no depoimento dos sujeitos, que ora planejam com o professor do AEE, ora com o

coordenador pedagógico, ora os professores mediadores e há os que realizam o planejamento em outro turno diferente da maioria dos colegas de profissão, sobressaindo dessa forma a figura do professor mediador que está em contato diário com o professor da Sala Comum - (SC) e com o aluno público do AEE, porém não pode compartilhar à docência com o professor regente, porque sua função consiste em fazer a mediação da aprendizagem, segundo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco. Como afirma Beyer (2005), “toda classe que se propõe inclusiva deve dispor do suporte de um segundo professor, em regra com formação especializada, pois torna-se possível uma orientação individual conforme as possibilidades e necessidades de cada criança”. Como já defendeu-se na seção 2, desta pesquisa, que seria mais rico para a escola se a docência fosse compartilhada com o professor mediador que pertence ao quadro de professores da SEME/RB, permitindo esse trabalho na série/ano em que há público do AEE matriculado e que necessite dos serviços do Atendimento Educacional Especializado – (AEE).

No depoimento dos sujeitos, percebe-se que há uma ação voltada atender todos os alunos, mas também há muito que ser feito, principalmente quanto ao engajamento de todos os professores no planejamento, da análise e reflexão sobre a importância de se planejar de forma colaborativa, dos objetivos da aula alcançados e da definição de estratégias para superação das problemáticas que vão aparecendo ou evidenciando-se no decorrer do ano letivo. Com efeito, o questionário aplicado gerou uma inquietação nos sujeitos da pesquisa por este instrumento refletir sobre o planejamento, sobre a importância de se desenvolver um trabalho colaborativo e, certamente, provocará mudanças nas escolas estudadas.

O Art. 9º da Resolução nº 4/CNE/CEB/2009, a elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular. Certamente, a carga horária e sua dupla jornada de trabalho podem ser fatores que estão contribuindo para que o planejamento não ocorra de forma efetiva: 50% dos professores, desta pesquisa, têm dupla jornada de trabalho, além de terem suas atividades intensificadas pela rotina da sala de aula que se modifica todos os dias e cumprimento com outras obrigações com a escola, havendo, portanto, necessidade de alinhamento das ações planejadas.

O planejamento não deixa de ser comparado a uma via de mão dupla: o professor do AEE compartilhando saberes com os professores da Sala Comum – (SC) e vice-versa, assim é o ensino colaborativo. Do planejamento depende a prática pedagógica e essa problemática também é confirmada na próxima subseção. As crianças são diferentes, se adaptam a determinada situação de aprendizagem, mas para essa adaptação precisam de estímulos, atividades que permitam essa plasticidade, que aprendam e se desenvolvam com base em suas vivências, em suas diferenças e em suas necessidades educacionais e específicas.

4.2.3 Práticas do professor da Sala Comum com os alunos público do AEE e do professor do atendimento educacional especializado da Sala de Recurso Multifuncional com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar.

Diversas são as questões em torno da prática docente do professor que realiza um trabalho intelectual, não podendo, portanto, ser visto como um trabalho meramente técnico. Como assevera Gatti (2016), a prática educacional é prática social com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos). Prática pedagógica, por ser pedagógica, é ação política, de cidadania, comportando formas de ação guiadas por seus fundamentos, sejam filosóficos, sejam científicos. Implica fazer pensando e pensar fazendo, implica saber fazer e porque fazer, ou seja, implica uma praxiologia. Assim sendo, os saberes docentes são necessários para construir e modificar à prática educativa.

Na concepção de Tardif (2008), a prática dos professores, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros (saberes acadêmicos), mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Desse modo, compreende-se que esse trabalho intelectual modifica-se pelos saberes construídos ao logo de sua vivência pedagógica, pela troca de experiência, pela reflexão que faz da prática docente, não podendo, portanto, estar desarticulada de seu cunho político, social e filosófico e cultural. Para tanto, com o processo de inclusão escolar dos alunos

com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, com a demanda de alunos, de uma forma geral, tende a modificar também os espaços e as práticas pedagógicas, demandando dos professores novos perfis, novas formações, metodologias de ensino e, consequentemente, reorganização do ambiente escolar. O quadro 15 demonstra como tem se configurado a prática docente dos professores das Salas Comuns – (SC) das escolas **A**, **B** e **C** pesquisadas:

Quadro 15 - Distribuição de respostas de categorias segundo prática docente do professor da Sala Comum com alunos públicos do Atendimento Educacional Especializado - AEE

Identificação	Respostas do (a) professor (a) Sala Comum – (SC)
PSC1	Minha prática se caracteriza em desenvolver um trabalho sistemático com o aluno, fazendo com que o aluno se sinta incluído, parte do processo de ensino aprendizagem. É uma prática voltada para o desenvolvimento integral, levando em consideração a pessoa como ela é. É um trabalho árduo, difícil, mas é um compromisso com o respeito e com a dignidade do aluno.
PSC2	Os dois alunos sentam com a mediadora "entre eles", e a mesma fica lendo, interagindo e mediando as situações necessárias. Fico passando nas carteiras para observar se estão absorvendo.
PSC3	Até o momento não foi preciso fazer nenhuma adaptação para o aluno, pois o mesmo desenvolve as atividades corretamente e com facilidades.
PSC4	Procuro envolver todos em atividades na sala e fora, de modo que propicie a interação e a socialização de todos, sem discriminação; Estimulando sempre a troca de conhecimentos e ensinando a prática do respeito, da diversidade. Gosto de acompanhar de perto a evolução dos alunos público do AEE, e procuro auxiliar o trabalho da mediadora.
PSC5	Busco sempre fazer a aula observando o que vai atrair o aluno, usando métodos, materiais diversificados que venham atrair a atenção do mesmo, deixando-o a vontade, puxando o máximo quando é possível, utilizando materiais concretos e lúdicos, de acordo com a especificidade do aluno.
PSC6	O aluno ao qual nos referimos encontra-se em estudo de caso, por isso não há diferenciação da prática pedagógica com o mesmo, visto que, consegue acompanhar sem dificuldades as atividades propostas, salvo em sua dicção.
PSC7	Durante a aula tento chamar a atenção dele para inseri-lo em todas as atividades, uma vez que o próprio aluno só participa quando ele quer, mesmo sendo estimulado para participar de todas as tarefas, avaliações e na rotina escolar. O nosso aluno está avançando a cada dia e isso faz-nos perceber que estamos no caminho certo. Ele também recebe atendimento no contraturno na sala do AEE.
PSC8	O aluno com autismo severo é bastante agitado, portanto, buscamos deixá-lo mais à vontade na sala. Muitas de suas atividades são feitas no quadro branco com auxílio do professor mediador. As aulas são expositivas e seguem as orientações de livro didático.
PSC9	Buscar adaptar as atividades.

Quadro 15 - Distribuição de respostas de categorias segundo prática docente do professor da Sala Comum com alunos públicos do Atendimento Educacional Especializado – AEE

Conclusão

Identificação	Respostas do (a) professor (a) Sala Comum – (SC)
PSC10	O atendimento é baseado sempre nas dificuldades, criando estratégias junto com a mediadora para auxiliar a aluna.
PSC11	Procuro sempre trabalhar dentro dos limites do aluno, trazendo atividades e jogos que venham favorecer o melhor aprendizado do aluno, sempre levando em consideração seu grau de dificuldade e adaptar todo o material, afim de obter bom resultado.
PSC12	Bem estou apenas a um mês nesta escola, com esse aluno, porém trabalhamos com os mesmos conteúdos da turma apenas adaptando a necessidade do aluno, com ilustração, materiais no concreto para auxiliar o aluno a desenvolver aprendizagem dos conteúdos, respeitando sempre as necessidades do aluno, proporcionando ao aluno a sua autonomia e desenvolvimento que ele vem tendo, conforme relato do seu antigo professor e do seu mediador.
PSC13	Faço planejamento diferenciado com auxílio de mediador e professor da sala AEE, adapto as atividades de acordo com a realidade dos alunos. Possuo uma sala com total de 35 anos sendo dois alunos com necessidades especiais. Mesmo durante as aulas procuro respeitar e compreender o tempo de aprendizagem de cada aluno, respeitando suas diferenças.
PSC14	Não tenho aluno sendo atendido no contra turno do AEE no ano de 2018, mas tenho uma aluna que está em processo de avaliação. O atendimento é somente na sala comum. Atendo a aluna de forma mais individualizada e com maior atenção durante a realização das atividades.
PSC15	Faço algumas adaptações nas atividades para melhor assimilação da aprendizagem para aluna com baixa visão.
PSC16	A linguagem oral permite ao ser humano representar a realidade e suas relações. Nas relações sociais, interagindo com o outro, é que as crianças são representadas e inseridas nesta linguagem.
PSC17	A prática pedagógica com o aluno público especializado - AEE é feita de forma que o aluno seja incluído na sala e no conteúdo de forma geral, buscando a participação do mesmo em todos os assuntos trabalhados pelos os alunos comuns.
PSC18	Preparo o ambiente de forma que favoreça o aluno; busco colaborações na preparação de atividades adaptadas para serem desenvolvidas e estratégias para facilitar a interação com os colegas; ofereço atividades que estimulam o desenvolvimento motor para que a criança possa se desenvolver melhor e atender as necessidades específicas Mesmo quando as condições para aprendizagem não estão favoráveis, procuro passar conhecimentos através da oralidade, com conversas e músicas que sejam agradáveis ao bem estar do aluno. Embora não ocorra de maneira típica, o processo de aprendizagem acontece. Elas aprendem e respondem aos nossos estímulos olhando e ouvindo.
PSC19	Realizo priorizando a interação, realizando leituras em voz alta propondo atividades lúdicas orais e concreta, elaborando rotinas, planos de aulas, ouvindo sugestões dos demais professores do AEE e fazendo portfólio, colocando em prática tudo que foi sugerido nos grupos de estudo da nossa escola. Na minha prática pedagógica também utilizo portfólio como forma de acompanhar o desenvolvimento da turma.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Os dados evidenciam, conforme quadro 15, que há um certo grau de dificuldade dos professores da Sala Comum – (SC) em descreverem sua prática docente, precisamente, como trabalham em sala de aula, se é estabelecida uma relação de respeito, confiança com a turma, sua postura com os alunos, se as aulas vão além do contexto da sala de aula. Há os que procuram manter uma parceria com professor mediador e com o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) para atender melhor os seus alunos, há os que fazem adaptações de materiais, procurando envolvê-los nas atividades.

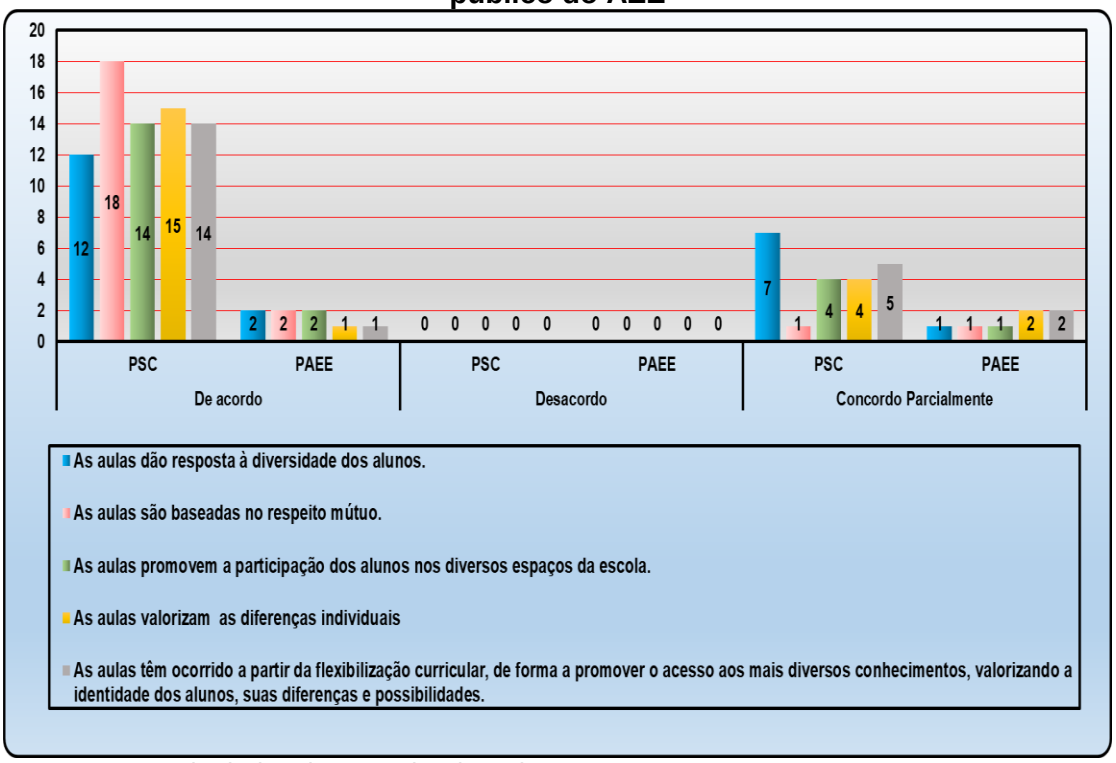
As declarações dos sujeitos da pesquisa reafirmam a figura do professor mediador nos planejamentos, nas mediações da aprendizagem, no entanto, observa-se nessas relações, o apagamento da figura do coordenador pedagógico que precisa também entender de Educação Especial, acompanhar o trabalho docente dos professores. É perceptível a figura do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) como colaborador da prática docente não sobressaiu, mas é preciso lembrar-se de que todo o fluxo de trabalho passa por esse professor da Sala de Recurso da Sala de Recurso (SRM). O planejamento, por exemplo, realizado pela escola B, em que o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) planeja com os professores das salas de aula que não possuem mediadores, pode ser considerada uma estratégia de trabalho diante do número de demanda e que, de certa forma, se essa colaboração não for bem definida e esclarecida poderá trazer estranhamento entre seus pares.

Como afirma Pimenta (2008), o processo de ensino, em sua estrutura e funcionamento, caracteriza-se como práxis, na qual teoria e prática se determinam, gerando juntamente como objeto-sujeito desse processo – o aluno – um saber próprio da atividade docente que, ao incorporar-se àquele que exerce sua ação sobre um determinado objeto visando à sua transformação, transforma também sujeito – no caso, o professor, que se enriquece durante o processo. Esse saber, no entanto, é resultado das experiências docentes do professor construídas ao longo de sua formação, de suas vivências pedagógicas.

Em relação à aprendizagem dos alunos público do AEE, foram elaboradas 5 perguntas referentes as aulas, considerando a diversidade de alunos, respeito mútuo, participação na escola e diferenças individuais das crianças para que os professores respondessem se estavam de acordo, desacordo ou que concordavam parcialmente com o enunciado das questões.

Verifica-se no gráfico 32 que do universo de 22 (vinte e dois) sujeitos da pesquisa, 12 (doze) professores (PSC), o que corresponde a 63%(sessenta e três por cento) e 2(dois) professor do (PAEE), o que corresponde a 67%(sessenta e sete por cento), responderam que estão de acordo que as aulas dão resposta à diversidade dos alunos. Nota-se que 18 (dezoito) professores - (PSC), o que corresponde a 95% (sessenta e três por cento) e 2 (dois) professor – (PAEE), o que corresponde a 67% (sessenta e sete por cento), responderam que estão de acordo que as aulas são baseadas no respeito mútuo. Observa-se que 14 (quatorze) professores - (PSC), o que corresponde a 78%(sessenta e oito por cento) e 2 (dois) professor – (PAEE), o que corresponde a 67%(sessenta e sete por cento), responderam que estão de acordo que as aulas promovem a participação dos alunos nos diversos espaços da escola.

Gráfico 32 - Segundo respostas das aulas em relação à aprendizagem dos alunos público do AEE



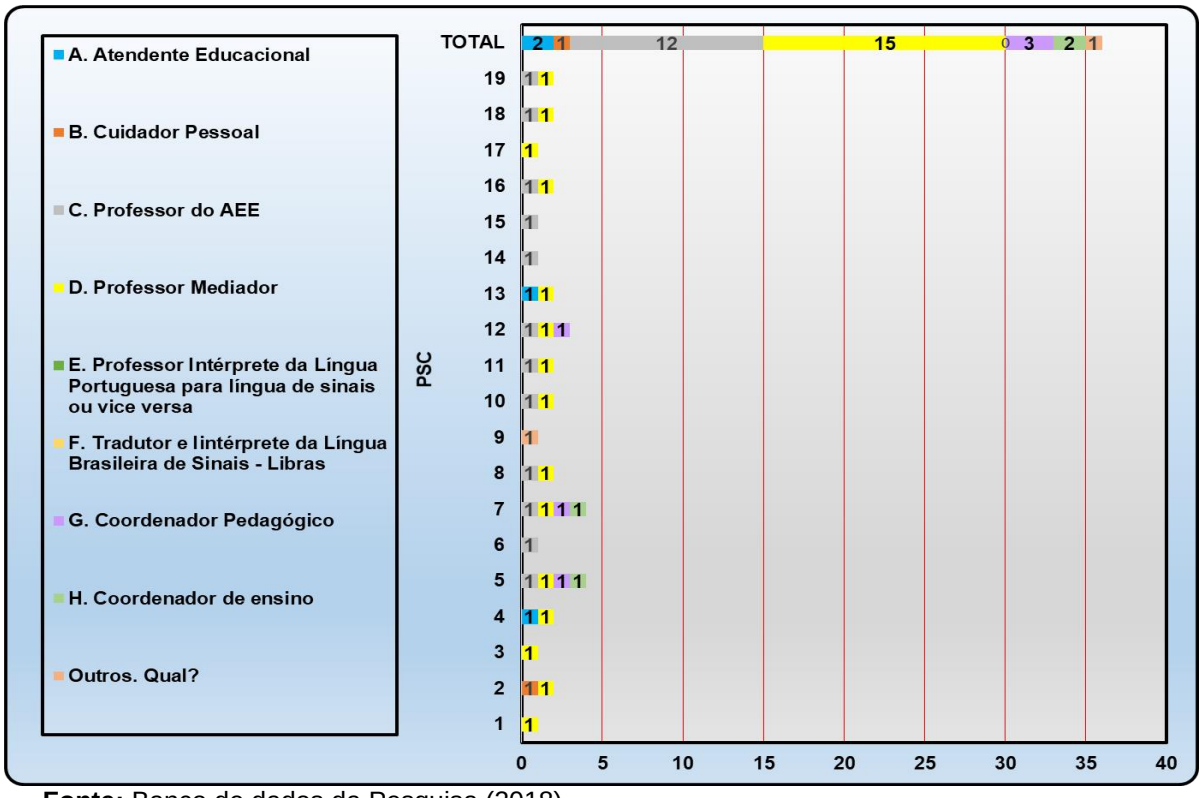
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Nota-se ainda, que os sujeitos da pesquisa divergem na penúltima questão em relação as perguntas já respondas: 15 (quinze) professores - (PSC), o que corresponde a 79% (sessenta e nove por cento) e 2 (dois) professor – (PAEE), o que corresponde a 67% (sessenta e sete por cento), responderam que concordam parcialmente que as aulas valorizam as diferenças individuais. Essa discordância

também ocorre na última questão 14 (quatorze) professores - (PSC), o que corresponde a 74% (sessenta e quatro por cento) e 2 (dois) professor – (PAEE), o que corresponde a 67% (sessenta e sete por cento), responderam que concordam parcialmente que as aulas têm ocorrido a partir da flexibilização curricular, de forma a promover o acesso aos mais diversos conhecimentos, valorizando a identidade dos alunos, suas diferenças e possibilidades.

As aulas realmente devem respeitar as individualidades das crianças e promover suas participações em vários espaços da escola, contudo, a flexibilização do currículo não deve empobrecê-lo, pelo contrário, deve permitir acesso ao conhecimento, por meios de estratégias e metodologias de ensino que enriqueçam a aprendizagem.

Gráfico 33 - Sujeitos segundo apoio aos profissionais às Salas Comuns – (SC)



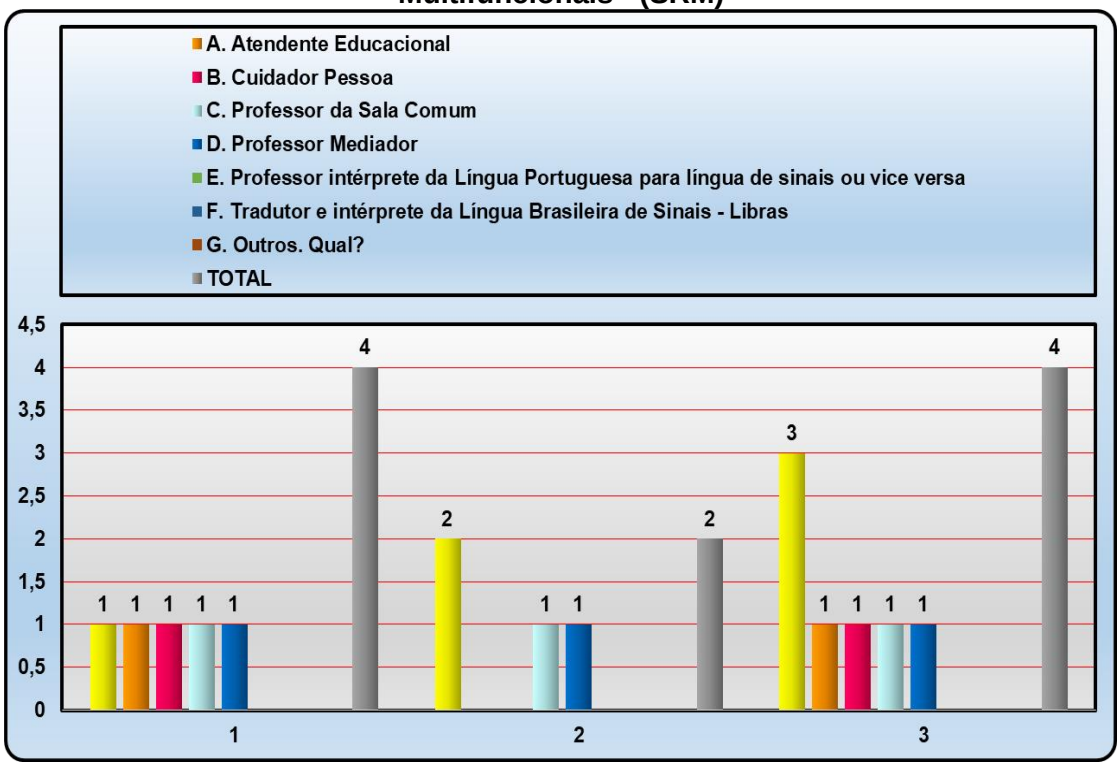
Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Quando perguntou-se aos professores da Sala Comum – (SC), quais seriam os profissionais de apoio que estes contam para realizar o trabalho docente com alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento - (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação na escola, conforme gráfico 33, 2 (dois) sujeitos, o que corresponde a 5% (cinco por cento), responderam que contam com apoio do

atendente educacional, 1(um), correspondente a 3% (três por cento), respondeu que conta com ajuda de um cuidador pessoal, 12 (doze), o que corresponde 33% (trinta e três por cento), responderam que contam a colaboração do Professor do AEE, 15(quinze), o que corresponde a 42% (quarenta e dois por cento), sujeitos responderam que contam com a ajuda do professor mediador, 03 (três) sujeitos, o que corresponde a 8% (oito por cento), responderam que contam com apoio do Coordenador pedagógico, 02 (dois) sujeitos, o que corresponde a 6% (seis por cento), responderam que contam com apoio do Coordenador de ensino, 1 (um), o que corresponde a 3% (três por cento), respondeu que conta com outros profissionais.

Essa mesma pergunta foi realizada aos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE):

Gráfico 34 - Sujeitos segundo apoio aos profissionais das Salas de Recursos Multifuncionais - (SRM)



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018

De acordo com o gráfico 34, 2 (dois) sujeitos, o que corresponde a 20% (vinte por cento), responderam que recebem apoio do atendente educacional, 2 (dois) sujeitos, o que corresponde a 20% (vinte por cento), responderam que recebem apoio do cuidador pessoal, 3 (três), o que corresponde a 30% (trinta por cento),

responderam que contam com o apoio do professor da Sala Comum – (SC), 3 (três) sujeitos, o que corresponde a 30% (trinta por cento), responderam que recebem apoio do professor mediador, 3 (três) sujeitos, o que corresponde a 8%, responderam que contam com o apoio do coordenador pedagógico, 2 (dois), o que corresponde a 6% (seis por cento), contam com apoio do coordenador de ensino, 1 (um), o que corresponde a 3% (três por cento) respondeu que conta com outros profissionais para realizar seu trabalho docente na escola.

Quanto ao serviço de profissional de apoio, segundo Nota Técnica Nº 24/2013/MEC/SECADI/PEE, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social.

Em conformidade com essa nota, esse serviço justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes; não sendo, portanto, substitutivo à escolarização ou ao atendimento educacional especializado, mas articula-se às atividades da aula comum, da sala de recursos multifuncionais e demais atividades escolares, devendo este serviço ser periodicamente avaliado pela escola, juntamente com a família, quanto a sua efetividade e necessidade de continuidade.

A Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências, ao criar o cargo de professor mediador contempla os alunos com Transtorno do Espectro Autista, TDAH, cegueira e deficiência intelectual, conforme abordado em outras seções e subseções.

No entanto, a Lei da Câmara Municipal de Rio Branco-AC nº 2.284, que institui a política municipal de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista – TEA e estabelece diretrizes para sua consecução, do Atendimento no Serviço Público de Educação às Pessoas com TEA, ao ser promulgada em 02.04.2018, garante segundo artigo 6º, § 1º desse mesmo dispositivo, a esse público incluído nas classes comuns de ensino regular o direito a acompanhamento por

professor mediador no ensino fundamental e cuidador pessoal educação infantil, conforme comprovação de necessidade da mediação desses profissionais.

Nesse contexto, observou-se que há impasses também na prática docente voltada aos alunos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado – (AEE): a maioria dos professores reconhecem que as aulas valorizam a diversidade, o respeito mútuo, a participação dos alunos, porém concordam parcialmente que as aulas têm ocorrido a partir da flexibilização curricular, de forma a promover o acesso aos mais diversos conhecimentos, valorizando a identidade dos alunos, suas diferenças e possibilidades. Essas observações vão ao encontro com o que foi discutido na subseção anterior que a prática pedagógica depende do planejamento e, por sua natureza, precisa de recursos, tempo, ação, reflexão e colaboração de todos os professores e apoiadores, inclusive dos gestores das escolas.

Quanto aos serviços de apoio, de uma maneira geral, é de suma importância que as Secretarias de Educação tenham em seu quadro de pessoal e/ou um banco de reserva profissionais habilitados para esse atendimento, pois gera desconforto para o professor ter que começar o ano letivo pedindo que o aluno vá para casa porque a escola não dispõe de servidor ou que aguarde que haverá uma seleção para essa finalidade. Nesse caso, a família também é afetada com essa situação.

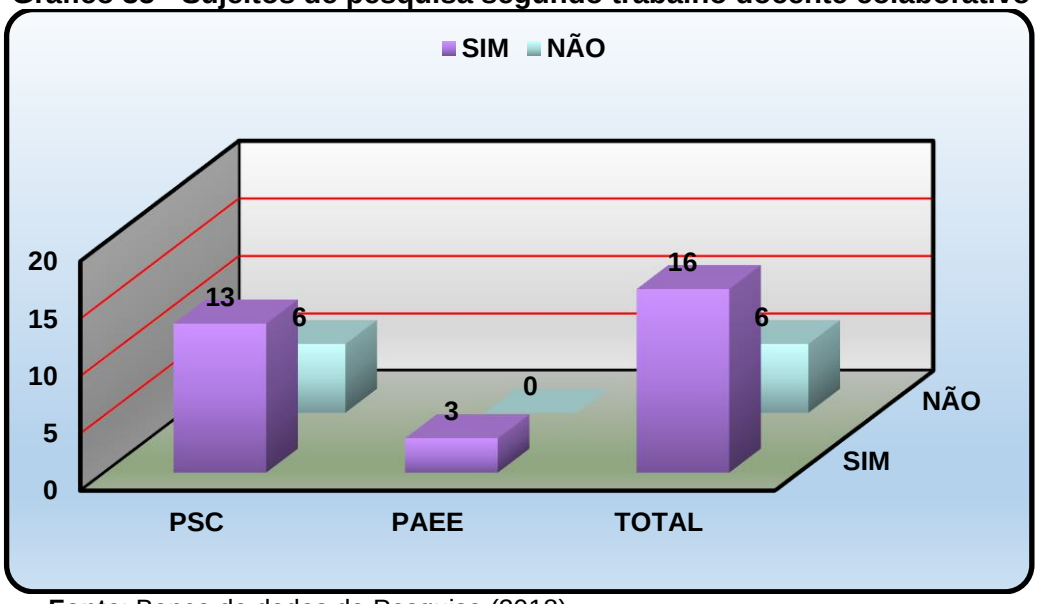
4.2.4 Trabalho colaborativo entre a professora (a) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o (a) Professor (a) da Sala Comum

Procurando responder ao objetivo da pesquisa que consistiu analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre, abriu-se uma discursão teórica sobre a temática a partir de documentos oficiais como Leis, Decretos, Resoluções, Projeto Político Pedagógico – (PPP), dentre outros. Na pesquisa empírica tem-se delineado o perfil dos professores em relação ao sexo, estado civil, faixa etária, deficiência, formação inicial e continuada, tempo de

magistério, carga horária de trabalho, público-alvo que atende, planejamento e como ocorrem as práticas pedagógicas.

Quanto ao trabalho colaborativo na escola, 16 (dezesseis) dos sujeitos da pesquisa, correspondente a 73% (setenta e três por cento), responderam que trabalham de forma colaborativa. Em contrapartida, 6 (seis) sujeitos, correspondente a 27% (vinte e sete por cento), responderam que não, conforme demonstra gráfico 35.

Gráfico 35 - Sujeitos de pesquisa segundo trabalho docente colaborativo



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Esses dados podem ser melhor analisados a partir do quadro 16, que consta os depoimentos e exemplos dos sujeitos da pesquisa a respeito dessa questão:

Quadro 16 - Distribuição de respostas de categorias segundo colaboração entre o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala Comum e o trabalho docente do (a) Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional

Identificação	Trabalho de forma colaborativa		Depoimento do (a) professor (a) da Sala de Recurso Multifuncional/Sala Comum/Exemplos
	Sim	Não	
PSC1	Sim		O trabalho é feito dentro de uma dimensão integradora, participativa, embora haja muitos desafios na sistematização dos conteúdos.
PSC 2		Não	Nosso trabalho na sala comum é desassociado ao da sala de recurso multifuncional, até porque o AEE é oferecido no contraturno. Exemplo: Quando é necessário fazermos algum relatório nos é solicitado através do professor da sala de recursos ou diretamente pelos pais.

Quadro 16 - Distribuição de respostas de categorias segundo colaboração entre o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala Comum e o trabalho docente do (a) professor(a) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM)

Continua

Identificação	Trabalho de forma colaborativa		Depoimento do (a) professor (a) da Sala de Recurso Multifuncional/Sala Comum/Exemplos
	Sim	Não	
PSC 3	Sim		As atividades propostas em que o aluno não demonstra dificuldades para desenvolver.
PSC 4	Sim		Sempre que acontece planejamento, a professora do AEE pergunta sobre as dificuldades e ajuda a encontrar metodologias para que o aluno com necessidade especial acompanhe e promova conhecimentos com atividades adaptadas.
PSC 5	Sim		Buscando sempre ter uma parceria com o professor da sala de recurso, trocando ideia e materiais a ser trabalhado com o aluno, havendo, portanto, um diálogo aberto o mesmo.
PSC 6	Sim		Ocorrem adaptações de provas semestrais e atividades diárias, de acordo com as especificidades do aluno.
PSC 7	Sim		Trabalhamos de forma parecida, mas o professor da sala multifuncional tem os recursos que facilitam colaborando com o aprendizado do mesmo.
PSC 8		Raramente	O planejamento é realizado com a coordenadora e este é repassado (no caso da rotina) ao professor mediador para que o mesmo faça as adaptações, auxiliando-me quanto a explicações/ exposição dos conteúdos.
PSC 9		Não	Não há essa interação. Ex.: Não há planejamento.
PSC 10		Não	A Sala comum e o AEE precisam caminhar juntas. A parte concreta que a professora docente as vezes executa, cabe a professora do AEE executar. Por isso as duas devem caminhar sempre de comum acordo.
PSC 11	Sim		Por meio de parceria. Quando é percebido que o aluno tem dificuldade em determinada área, e passado para o profissional da sala de recurso, para que o mesmo possa observar esse aluno e juntos procurarmos atendê-lo da melhor forma para
PSC 12	Sim		Bem como faz pouco tempo que estou na escola posso afirmar que eles são total apoio no meu trabalho, sempre dando ideias de atividades a ser desenvolvida com o aluno, dando sugestão de conteúdos que venha suprir a necessidade do educando e assim garantir um aprendizado de qualidade.
PSC 13		Não respondeu	Sobre o trabalho realizado na minha escola, considero referência no sentido de inclusão e

Quadro 16 - Distribuição de respostas de categorias segundo colaboração entre o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala Comum e o trabalho docente do (a) professor (a) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional

Continua

Identificação	Trabalho de forma colaborativa		Depoimento do (a) professor (a) da Sala de Recurso Multifuncional/Sala Comum/Exemplos
	Sim	Não	
PSC 13			atendimento ao aluno com necessidades especiais. Toda a equipe da escola é comprometida com a inclusão.
PSC 14	Sim		No dia que destina-se ao grupo de estudo, pré-planejado com a coordenadora, é dada oportunidade para a professora da sala de recursos explanar sobre assuntos comuns aos alunos como: avaliação diferenciada, atividades para Matemática e Português, relatar por relatório descritivo, estímulos para desenvolver a socialização.
PSC 15	Sim		O aluno desenvolve suas tarefas de acordo com as adaptações de ampliação das letras e incentivo por parte da professora e agrupamento produtivo e recursos tecnológicos acessíveis.
PSC 16	Sim		Com planejamentos para o aluno na sala; promover situações de leitura e escrita com atividades para uma boa aprendizagem; preencher fichas sobre o aluno na sala; manter o caderno do aluno (a) com atividades sobre o assunto da aprendizagem.
PSC 17	Sim		O professor da sala de recurso sempre está disposto a ajudar, procurando resolver de melhor forma o nosso contato com o aluno ou em qualquer situação.
PSC 18	Sim		Diante da falta da realização de planejamentos com a presença dos mediadores e professor da sala de recursos, esse desenvolvimento é praticamente impossível de ser acompanhado e avaliado.
PSC 19	Sim		Certamente procuramos sempre acompanhar passo a passo o processo de desenvolvimento de cada criança, planejando e replanejando as atividades propostas. Com sempre respeitando as diferenças individuais de cada um e também nas questões de adaptações das atividades.
PAEE 1	Sim		Os objetivos desenvolvidos no AEE visam melhorar o desempenho do aluno, nas atividades propostas para ele na sala de aula comum, e podemos notar que surte um bom efeito para seu desenvolvimento global.
PAEE2	Sim		Diversas vezes fui questionado a respeito da escrita de alunos, que não se faziam entender por

Quadro 16 - Distribuição de respostas de categorias segundo colaboração entre o trabalho docente do (a) professor (a) da Sala Comum e o trabalho docente do (a) professor (a) do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) da Sala de Recurso Multifuncional

Conclusão

Identificação	Trabalho de forma colaborativa		Depoimento do (a) professor (a) da Sala de Recurso Multifuncional/Sala Comum/Exemplos
	Sim	Não	
PAEE2	Sim		meio dos seus rabiscos. Essa questão refere-se a problemas de coordenação motora destes alunos, assim, trabalhamos juntos do AEE com a sala regente por meio de atividades impressas específicas que fizeram com que quase todos assim identificados no ano passado obtivessem avanços significativos, tendo tido apenas um aluno que ainda não alcançou a meta no tocante a estética ortográfica. Outra ação fundamental com relação a parceria da sala do AEE junto a sala regente, refere-se a ambientação da sala de aula para o bem-estar das salas cada vez mais agradáveis aos alunos.
PAEE3	Sim		Procurando trabalhar em parcerias, buscando desenvolver o aprendizado do aluno sempre ouvindo as queixas dos professores com relação a um determinado aluno sendo público-alvo ou não. Observando o comportamento social e as especificidades no aprendizado dos alunos, essa observação ocorre em todos os ambientes da escola.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Na perspectiva de um grupo de sujeitos da pesquisa, não há colaboração entre o trabalho docente do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o trabalho docente do professor da Sala Comum – (SC), em contrapartida há um outro grupo bem maior que respondeu que a colaboração acontece na medida em que ocorre o planejamento, das adaptações dos materiais didáticos e de provas; da feitura de relatório do aluno; da troca de ideias e de recursos; do diálogo aberto com o professor do AEE, das atividades propostas, da observação do professor especializado na sala de aula, da realização do estudo de caso, do compromisso da escola com a inclusão, da escuta aos professores e tomada decisões. Existe, portanto, uma parceria direta quando mantém contato direto com o professor da Sala Comum – (SC) e indireta quando tem a participação do professor mediador como canal comunicação para realizar o trabalho docente, muito embora não ocorra com todos os professores e nem em todas as situações. Para tanto, essa colaboração não implica

presença diretamente na sala de aula, mas consiste na ajuda que recebem para resolver determinada situação-problema.

No entanto, observa-se que das abordagens mencionadas por Cook & Friend (2010), seção 2, a colaboração acontece seguindo apenas uma das etapas por meio do coensino de observação, momento em o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) reúne maior número de dados possíveis sobre as crianças. O ensino colaborativo por meio da instrução direta na sala de aula não é compartilhada, seja de forma paralela, divisão de grupos ou assistência individualizada ao aluno na sala de aula. Segue, portanto, a Resolução nº 4 do CNE/CEB/2009 e está limitada as atribuições dos professores, conforme Lei Complementar nº 35 de 19 de dezembro de 2017, que institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco - (PCCR/RB).

Os depoimentos dos professores vão ao encontro com as palavras de Mantoan (2006), seção 2, quando esta afirma que “o professor precisa conhecer seu campo de trabalho, sentir que não está sozinho, compreender que o grupo de profissionais que há na escola precisa estar junto para “ressignificar” seus papéis”. Cada professor tem sua individualidade, suas necessidades, certamente nem todos tiveram uma formação voltada para um trabalho em equipe, porém é de se reconhecer que colaboração é necessária e importante, não é solução para todas as problemáticas da escola, mas é uma das formas de os professores se ajudarem em um projeto que é coletivo que visa a aprendizagem das crianças e ao passo que elas se desenvolvem, também mais ricas e fascinantes são experiências docentes.

4.3 Principais dificuldades e desafios para se realizar o trabalho docente colaborativo na escola entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum de forma que contribua para o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental inicial/ público-alvo do AEE

Esta subseção tem por objetivo identificar as principais dificuldades e desafios para se realizar um trabalho docente colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC) nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas **A, B** e **C**, selecionadas para esta pesquisa.

O trabalho docente colaborativo pressupõe uma parceria entre o professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e o professor da Sala Comum – (SC) que se ajudam mutuamente para a superação de barreiras, troca de experiências, apoio mútuo, reflexões e análises das práticas docentes no processo de inclusão escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidade/Superdotação. Contudo, é importante que sejam dadas as condições para que os professores sintam-se mais seguros, acreditem em uma educação para todos, transformando os espaços das salas de aula.

Além das perguntas já apresentadas no percurso desta dissertação, foi perguntado aos participantes da pesquisa, quais seriam suas dificuldades e desafios encontrados para realizar o trabalho docente na escola de forma que contribua para o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental inicial, público-alvo do AEE, as respostas foram diversas, conforme demonstra o quadro 17:

Quadro 17 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre as dificuldades encontradas para realizar o trabalho docente

Respostas	Frequência
Adequação dos conteúdos e atividades	1
Ambiente adequado ou melhor adaptado	1
Ausência de relatório do aluno da escola de origem	1
Avanço das crianças em seu processo de aprendizagem	1
Aceitação dos pais	3
Comunicação do professor da Sala Comum com o professor do AEE	2
Comportamento	1
Conscientização da escola	1
Direito dos alunos ditos normais avançarem	1
Elaborar avaliações	2
Falta de interesse	1
Falta de investimentos do Ministério da Educação	1
Falta de Sala de biblioteca climatizada, com espaço aconchegante, jogos pedagógicos, livros variados, teatro com fantoche	1
Falta de formações para professores das salas de aula comum	2
Falta de formações da SEME para professor de sala comum quanto ao uso do laboratório de informática	1
Falta de pessoas especializadas na equipe pedagógica	1
Falta de psicólogo nas escolas	1
Falta de recursos didáticos/material pedagógico adequado/específico/acessível	9

Quadro 17 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre as dificuldades encontradas para realizar o trabalho docente

Conclusão

Respostas	Frequência
Falta de tempo para planejar melhor as atividades adaptadas	1
Falta de Mediadores capacitados e comprometidos	1
Grande número de alunos observados e atendidos no AEE	1
Parceria com os pais dos alunos público-alvo e a escola	5
Participação do aluno no contraturno	1
Má formação dos professores	1
Meninos muito hiperativos	1
Inserir o aluno de forma mais intensa nas atividades	1
Laboratório de informática desativado	1
Salas climatizadas	1
Sala de aula muito lotada/ sala superlotadas	4
Recursos humanos	1
Trabalho em excesso	
Não tem dificuldades	3

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

Conforme pode ser observado no quadro 17, as dificuldades descritas pelos professores não são distintas de muitas escolas do país. Segundo seus depoimentos, muitas de suas dificuldades para realizar o trabalho docente estão relacionadas a forma de organização da escola, ao planejamento que precisa contemplar a todas as crianças matriculadas, a formação de professores que deve privilegiar também conhecimentos da área da educação especial, ao excesso do número de alunos em sala de aula e excesso do número de atividades docentes, à falta de condições de trabalho do professor, à flexibilização curricular, a ausência de participação dos pais na educação de seus filhos, à comunicação entre os professores, atendimento dos alunos em contraturno, escassez de materiais que inclui os recursos financeiros.

Dentre essas carências apontadas pelos professores está a preocupação com a falta de desenvolvimento da aprendizagem não apenas do aluno com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidade e/ou Supertodação:

> **PSC 2** - [...] direito dos alunos "ditos normais" de aprender também devem ser levados em consideração, pois existem crianças com autismo grave que gritam constantemente muito alto, por essa razão

> turmas que já trabalhei tiveram prejuízos na aprendizagem; falta de psicólogo nas escolas
>
> **PSC 10** - A maior dificuldade em relação a essas crianças é ainda não ter conseguido fazer com que elas avancem em seu processo de aprendizagem.
>
> **PAEE1** - São várias as dificuldades, mas a principal é a resistência dos pais em aceitar que o filho tenha alguma deficiência e procurar a parte clínica, querendo assim que a escola faça a parte dela sem apoio, principalmente deles (os pais).
>
> **PAEE2** - Nossa maior dificuldade é o distanciamento da maior parte das famílias na escola, não que venham ser um problema exclusivo do nosso Ensino Especial, mas observamos que é um problema geral, no que tange a não participação familiar na vida escolar do aluno. Esta questão dificulta o trabalho docente, principalmente do professor do AEE, pois o atendimento depende da matrícula no AEE, sendo que em alguns casos após muita insistência a família matricula o educando um mês depois de iniciado as atividades da sala de recursos, este quesito prejudica principalmente quando se trata de novos alunos na unidade educacional, pois na maioria das vezes não somos contemplados por meio dos relatórios educacionais à respeito das informações "especificidades", dos alunos. Sendo este distanciamento da família na escola ao meu ver o principal vilão da falta de entendimento sobre as responsabilidades e competências de cada agente na formação individual e pessoal do educando, pois muitas vezes a família espera que em 4 horas diárias a escola construa um "perfil aceitável" pela sociedade no que se refere ao convívio social esperado, todavia as demais 20 horas do dia o educando permanece na companhia da família sendo esta responsável também pelo desenvolvimento do seu filho.
>
> **PAEE3** - Reunir com os professores para planejar, pois alguns ocorrem no horário de Educação Física e nesse momento estou atendendo os alunos do AEE no contra turno. Os horários de planejamento têm choque de horário no AEE, porém, mesmo com essas dificuldades, procuramos suprir com orientações e observações em atendimento as queixas dos professores. O grande número de alunos sendo observados e atendidos no AEE.

Essas dificuldades apresentadas pelos sujeitos da pesquisa de maneira alguma podem ser ignoradas, pelo contrário, devem ser ouvidas, refletidas e analisadas, principalmente, pelos docentes e gestores, devendo representantes dos pais dos alunos participarem desses resultados, pois essas análises revelam não apenas os avanços das Leis, Decretos, Instruções, Resoluções, expansão de matrículas, atividades realizadas, mas também as limitações dos professores e dos alunos no processo de inclusão escolar. Mais uma vez reafirma-se que os documentos oficiais não têm o poder de promover sozinhos as mudanças necessárias, mas um

conjunto de ações efetivas, que demandam compromisso e esforços não somente da escola, devendo, por conseguinte, buscarem respostas para essas problemáticas, trabalhando-se com alternativas/estratégias que deram certo e/ou com inovações, que ampliam as possibilidades de aprendizagem.

Não se trata de revisar a proposta da política de educação, ela pode deve acontecer desde que não haja prejuízo para nenhum estudante. Uma coisa é fato: se as mudanças não partirem das necessidades das instituições educativas, não passarão a ser mais do um dispositivo com valor normativo e descritivo. De certo modo, sem generalizar, preocupa-se que crianças público-alvo do AEE passem anos trocando de séries, sem haver aprendizagem. Assim sendo, o ensino colaborativo entre os professores, certamente constitui-se em uma dessas possiblidades para uma participação e interação dos alunos nas atividades diante dos desafios das escolas.

Pode-se assim dizer que diversos são os desafios enfrentados e/ou a serem superados pelos professores, como observa-se nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que de certa forma, representam e/ou podem representar a realidade de muito docentes que acreditam na educação e precisam da colaboração de seus pares para fortalecer a profissão docente e, consequentemente, desenvolverem seus trabalhos com mais confiança, determinação eficiência e eficácia.

Esses desafios vão desde a preocupação com o avanço das crianças, a falta de compreensão dos colegas, mudanças na escola e na sociedade, superlotação nas salas de aula, produção de materiais de acordo com as especificidades dos alunos, inovação da prática docente, comunicação, participação da família, rompimento com preconceito, flexibilização do currículo, mobilização da comunidade para tornar o processo educacional inclusivo, tendo que conciliar dois mundos distintos: o da sala de aula e a realidade fora da escola; a formação dos professores, quando dentro de sua carga horária de trabalho não existe uma distribuição de tempo especificamente para a construção e reconhecimento de sua identidade profissional e humana; do direito de aprender a distribuição em séries e/ou personalizada de alunos, quando na verdade são seres humanos.

Com efeito, o quadro 18 demonstra de forma pormenorizada as respostas dos professores da Sala Comum – (SC) quanto aos desafios a serem superados nas escolas municipais **A**, **B** e **C** pesquisadas.

Quadro 18 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre desafios do professor da Sala Comum para realizar o trabalho docente com alunos público-alvo do AEE

PROFESSOR	DESAFIOS/RESPOSTAS
PSC1A	Incluir os alunos dentro de um processo democrático; Ajustar a escola levando em consideração as necessidades dos alunos e recursos didáticos apropriados.
PSC2A	O grande desafio é um professor com tantas atribuições dadas a sua rotina dar conta de produzir recursos didáticos e adaptar rotinas às diferentes especificidades dos alunos especiais;
PSC3A	Nenhum
PSC4A	Trabalhar com número menor de alunos em sala; recursos para trabalhar de forma a abranger a especificidade das crianças especiais; materiais.
PSC5B	Intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia; Muitas vezes os métodos utilizados com educando não são compreendidos pelos demais funcionários que criticam, mas não ajudam na atividade com o aluno.
PSC5B	O desafio encontrado é avançar cada etapa com o aluno no decorrer do ano letivo porque as crianças precisam de um tempo maior e mais compreensão e dedicação.
PSC6B	Capacitar todos os professores regentes no que se referem ao conhecimento a respeito da identificação e das características de cada deficiência e transtorno.
PSC7B	Integrar os pais na escola de forma que crie uma parceria com os educadores; Convencer a família que devemos caminhar juntos; Nivelar os alunos (AEE); Fazer o aluno (AEE) avançar a cada dia; Procurar sempre se capacitar e se atualizar sobre o processo de inclusão escolar; Continuar incluindo e socializando o nosso aluno (AEE) com todos da sala e da escola; Saber lidar com o aluno (AEE) no seu momento de crise (colapso emocional).
PSC8B	Tornar-me mais capacitada para atender ao público de alunos especiais.
PSC9B	O grande desafio da educação especial é conseguir com que toda a comunidade escolar entenda e veja o aluno com a necessidade especial como um ser capaz de apreender e não como um coitadinho que está ali apenas para interagir socialmente.
PSC10C	É conseguir que os alunos com deficiência possam evoluir; Precisa-se encontrar mecanismos para que essas crianças possam alcançar um nível igual ou similar aos demais.
PSC5B	O desafio encontrado é avançar cada etapa com o aluno no decorrer do ano letivo porque as crianças precisam de um tempo maior e mais compreensão e dedicação.
PSC6B	Capacitar todos os professores regentes no que se referem ao conhecimento a respeito da identificação e das características de cada deficiência e transtorno.
PSC11C	O maior desafio é romper o preconceito na sociedade, comunidade escolar e até mesmo no âmbito familiar. Havendo, portanto, essa aceitação, a possibilidade de obter bons resultados com esse aluno público-alvo AEE, será grande, pois só rompendo com o preconceito conseguiremos inseri-lo de fato na sociedade.
PSC12C	É conscientizar os colegas de sala sobre estar com uma criança deficiência e respeitar suas limitações.
PSC13A	O desafio é conciliar uma sala superlotada com mais de 35 anos, e como atender a demanda deste aluno especial, que na maioria das vezes precisa de um acompanhamento mais próximo. Outro desafio é conviver

Quadro 18 - Distribuição segundo categorias de respostas sobre desafios do professor da Sala Comum para realizar o trabalho docente com alunos /público-alvo do AEE

Conclusão

Professor	Desafios/respostas
PSC13A	com pais superproteções que muitas vezes acabam por influenciar os alunos negativamente, criando uma relação de forte dependência.
PSC14A	Confeccionar material pedagógico utilizando a reciclagem; indisciplina dos demais alunos; Família aceitar que o filho necessita de ajuda de um outro profissional especializado; trabalhar com aluno que percebemos ter algum tipo de transtorno e a SEME não permitir que seja atendido por não ter laudo médico de acordo com seus critérios de comprometimento; avaliações para realizar com os alunos, de forma prática e variadas. Querem que adaptemos as provas sem ter capacitação e exemplos (sugestões). Finalizando: o corpo docente tem muita boa vontade para realizar o trabalho da melhor forma possível, mas a realidade que as escolas públicas trabalham é com o mínimo de recursos financeiros, sem recursos próprios, limitado.
PSC15C	Falta de interesse do aluno em querer aprender e querer estudar. Falta do pai em acompanhar seu filho na escola. É a relação Escola x família.
PSC16C	Desenvolver uma leitura colaborativa para o aluno possa entender a interpretação do texto; situações de cálculos altos para calcular mentalmente e as 4 operações (dominar).
PSC17A	O maior desafio foi trabalhar pela primeira vez com aluno do público-alvo sem saber suas necessidades, porém tive um acompanhamento nota mil dos coordenadores, dos professores da sala de recurso multifuncional e o professor mediador da sala. Desafios existem, mas somos capazes de superar.
PSC18C	A constante necessidade de modificar e inovar as práticas de forma a oferecer oportunidades de aprendizagens variadas aos alunos, para dar resposta as suas necessidades educacionais específicas, considerando as diversas formas de aprender.
PSC19C	Realização de um trabalho que favoreça mudanças física, social e moral da sociedade como também condições necessárias para desenvolver projetos que atenda a temática do respeito de todos cidadãos, como também o ajustamento do tempo da realização das atividades desenvolvidas com foco no aluno.

Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018)

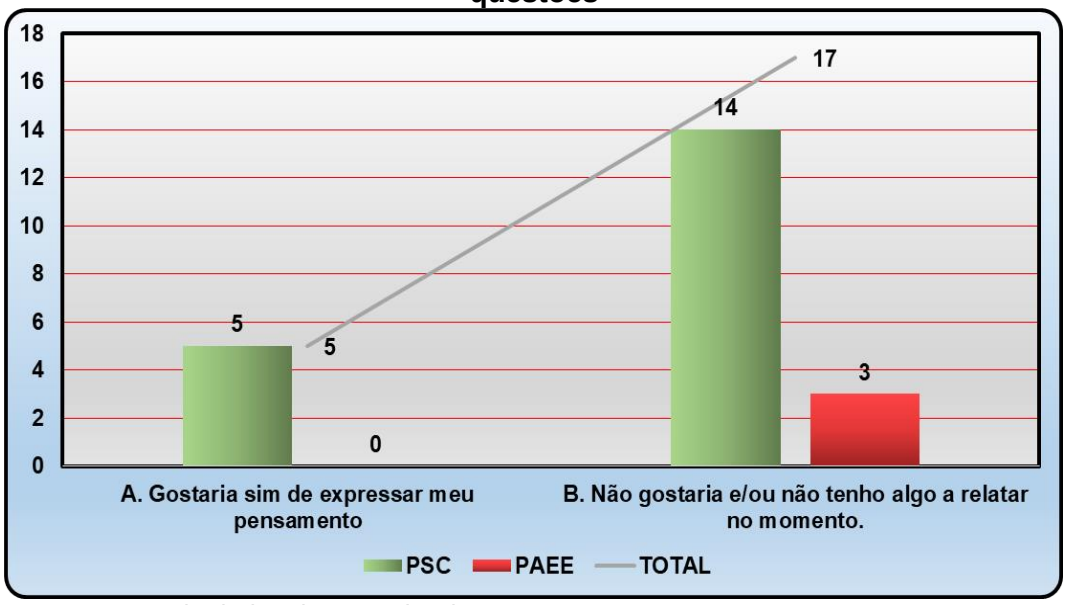
Os professores das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) que realizam o Atendimento Educacional Especializado – (AEE), responderam como desafios:

> **PAEE1A** - Que todos, família, escola e sociedade trabalhem de mãos dadas para juntos romperem as barreiras do preconceito e discriminação, dando oportunidades iguais para todos.
>
> **PAEE2B** - Acredito que o maior desafio está no entendimento da importância real e das competências de todos os profissionais que compõem o Ensino Especial. Todavia, quando notamos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é um

> documento de 2008, portanto, possuindo apenas 10 anos notamos que já avançamos muito e que muito ainda devemos percorrer para alcançarmos a plenitude. Precisamos percorrer muito bem este caminho da inclusão, pois a partir do momento em que nossas atividades forem realizadas com êxito e tempo, as funcionalidades do ensino especial ocorrerão com maestria. Assim, saliento que o maior desafio dos profissionais do AEE é justamente tornar seu trabalho visível afim de esclarecer suas competências e não ser mais "taxado" como aquele profissional que mais "tem tempo", no ambiente escolar.
>
> **PAEE3C** - Conseguir planejar com todos os professores sem interferir no atendimento do AEE.

A professora **PAEE1A** da escola **A** acredita que as barreiras podem ser superadas a partir da cooperação entre todos: família, escola e sociedade; o professor **PAEE2B** da escola **B** elegeu como maior desafio é tornar seu trabalho visível com a finalidade de esclarecer suas competências e não ser mais "taxado" como aquele profissional que mais "tem tempo", no ambiente escolar; já a terceira professora **PAEE3C** da escola **C** nomeou o planejamento como desafio a ser superado.

Gráfico 36 - Sujeitos de pesquisa segundo relato de algo que não foi contemplado nas questões



Fonte: Banco de dados da Pesquisa (2018

Do universo de 22 sujeitos da pesquisa, 5 (cinco) professores, o que corresponde a 23 (vinte e três por cento) responderam que gostariam de relatar algo que não foi contemplado no questionário aplicado e 17 (dezessete) professores, o que

corresponde a 77 (setenta e sete por cento), responderam que não gostariam de relatar algo. É perceptível no depoimento dos sujeitos da pesquisa como se sentem os professores da Sala Comum – (SC): a primeira professora se sente solitária, sobrecarregada sem poder compartilhar com seus pares o número de responsabilidade; a segunda fala da necessidade de se ter um planejamento com a participação de todos os atores; a terceira fala da falta de material, a quarta professora avalia que o município não está preparado para manter os alunos na escola.

> **PSC2A:** Às vezes me sinto angustiada e sozinha. As orientações que são dadas nas reuniões escolares com os professores é que nós somos totais responsáveis pela aprendizagem, cuidados e tudo que acontecer com essas crianças. O mediador e o cuidador se aproveitam disso e deixam tudo a cargo do professor que já tem responsabilidades com 33 ou 34 restantes. Sinto que esta tarefa é de todos e nós temos que nos ajudar.
>
> **PSC9B** - Que haja interesse no planejamento voltado ao público-alvo. Que o professor do AEE, professores da sala comum e coordenação pedagógica interajam em prol das crianças especiais.
>
> **PSC15C** - Quero deixar claro que apesar da falta de material necessário para o bom desenvolvimento das atividades que precisam ser adaptadas a baixa visão, sempre tive o apoio da professora do AEE, que se mostra disposta sempre a ajudar, buscando alternativa, indo a sala de aula comum, perguntando-se preciso de ajuda.
>
> **PSC18B** - O município ainda não está preparado para proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005), o trabalho docente é coletivo e público, porém solitário diante de uma coletividade. Contudo essa solidão favorece a autonomia do trabalhador que é responsável por sua tarefa, mas ao mesmo tempo, constitui também um peso significativo, pois o trabalhador está isolado e não pode contar com ninguém, geralmente, a não ser consigo mesmo, é como se sente a professora da escola **PSC2A.** Normalmente, os professores mal têm tempo para tomar o famoso cafezinho e em seu intervalo, que seria um momento do professor para relaxar a mente e o corpo, ele utiliza para observar crianças, atender os pais, conversar com o coordenador pedagógico, corrigir trabalhos, etc.

Em contrapartida, há professores da sala comum, que reconhecem a colaboração do professor do AEE e há os que se sentem felizes em trabalhar com crianças com deficiência.

> **PSC15C** – [...] sempre tive o apoio da professora do AEE, que se mostra disposta sempre a ajudar, buscando alternativa, indo a sala de aula comum, perguntando-se preciso de ajuda.
>
> **PSC19A** - Tive a felicidade este ano de trabalhar com duas crianças. Saiba que nunca fui tão feliz, pois elas são adoráveis e tornaram-se a minha maior alegria de ser professora.

Dentre os desafios a serem enfrentados e/ou superados pelos sujeitos da pesquisa, estão os desabafos:

> **PSC2A** - Só o professor mediador passa por constantes capacitações e toda as responsabilidades e cobranças são para o professor titular que não é convidado para as capacitações especificas da Educação Especial. Quem é capacitado e vive nas formações não cumpre com seu papel e o professor titular, cuida de quase 40 alunos das mais diversas personalidades e não é preparado. E ainda tem que ganhar o mesmo salário do mediador. O papel do mediador deveria ser de intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las. Mas infelizmente o discurso é que o aluno é do professor titular e não do mediador e com base nessa toda responsabilidade fica nas costas de quem não passa por uma capacitação específica.
>
> **PSC5B** - Intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia; Muitas vezes os métodos utilizados pelo educando não são compreendidos pelos demais funcionários e até educando que criticam, mas não ajudam na atividade com o aluno.
>
> **PSC14A** - Confeccionar material pedagógico utilizando a reciclagem; indisciplina dos demais alunos; concluir laudo médico; família aceitar que o filho necessita de ajuda de um outro profissional especializado; trabalhar com aluno que percebemos ter algum tipo de transtorno e a SEME não permitir que seja atendido por não ter laudo médico de acordo com seus critérios de comprometimento; avaliações para realizar com os alunos, de forma prática e variadas. Querem que adaptemos as provas sem ter capacitação e exemplos (sugestões). Finalizando: o corpo docente tem muita boa vontade para realizar o trabalho da melhor forma possível, mas a realidade que as escolas públicas trabalham é com o mínimo de recursos financeiros, sem recursos próprios, limitado.

O trabalho do professor do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) é tão importante quanto o trabalho do professor da Sala Comum – (SC). Ambos devem realmente proporcionar a quebra de barreiras e até de modelos de educação. Como se afirmou anteriormente, é preciso que sejam realizadas um conjunto de ações a partir de análises das necessidades das escolas para o enfrentamento das dificuldades e superação dos desafios no decorrer dos processos inclusivos. Acredita-se que conciliar essas questões com a regulação do trabalho docente se constitui também um grande desafio para os professores, uma vez que as políticas educacionais, segundo Carvalho (2011), têm estreita relação com o desenvolvimento social do país, o qual tem compromisso com as agendas internacionais. Nesse processo, é interessante que os professores dialoguem com seus pares, compreendam a natureza de seus trabalhos, troquem experiências e que estejam abertos a novos saberes, continuem confiando no poder de transformação que possuem, na força que tem a educação para o desenvolvimento do ser humano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, procurou analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de Sala Comum – (SC), de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

Com base no objetivo desta pesquisa documental e de campo, realizou-se a revisão de literatura abrangendo as categorias trabalho docente, colaboração, cooperação, bidocência, codocência, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – (AEE), observando o fluxo de crescimento das matrículas de alunos público-alvo do AEE em escolas comuns do ensino regular no Brasil, que tem evoluído, sobretudo, a partir da década de 90. Com efeito, buscou-se contextualizar o objeto de estudo com base em discussões de vários autores que tratam da temática e em marcos legais concernente a história do movimento do Atendimento Educacional Especializado – (AEE).

A análise documental apresenta um espelho, principalmente de Leis, Declarações, Decretos, Diretrizes, Instrução Normativa, Resoluções, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI) do que se tem publicado sobre o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) e inclusão escolar no país. Nesta fase da pesquisa, o estudo mostrou que o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado - (AEE) em colaboração com os professores da Sala Comum – (SC) tem se configurado, sobretudo, na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, dentre outros documentos que transitam no âmbito nacional. Para tanto, com a publicação de leis em âmbito local e com a participação dos movimentos sociais, a inclusão escolar na rede administrativa municipal de Rio Branco-Acre tem mostrado avanços significativos como a realização do primeiro concurso para contratar profissionais da Educação Especial para atuarem nas escolas, lançamento do Projeto piloto Escola Acessível: Caminhos para o Bilinguismo com o objetivo de universalizar a Língua Brasileira de Sinais as escolas até 2021,

criação do Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - (CAS/ Rio Branco).

A análise dos dados seguiu diferentes fases, sendo que a seleção e organização de documentos permitiram ter uma visão sobre o objeto de estudo; a exploração ajudou a descrever o material coletado; as técnicas de recorte, agregação e enumeração utilizadas foram importantes não apenas para reunir um maior número possível de informações sobre a temática, mas também serviu para definir as categorias com as quais trabalhou-se na pesquisa empírica:

> **Categoria I** – Perfil dos professores que realizam trabalho docente na Sala Comum – (SC) e dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) que trabalham nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM)
> **Categoria II –** Atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e as do professor de AEE com as crianças público-alvo no contraturno escolar;
> **Categoria III** – Planejamento do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar;
> **Categoria IV** – Práticas docentes do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público do AEE e as do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar;
> **Categoria V** – Trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC);
> **Categoria VI** – Principais dificuldades e desafios para se realizar o trabalho docente colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC).

Quanto a Categoria I- perfil dos professores que realizam trabalho docente na Sala Comum – (SC) e o trabalho realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE): observou-se que há predominância do sexo feminino, a maioria dos professores são casados, a faixa etária concentra-se entre 36 a 45 anos de idade, 48% (quarenta e oito por cento) dos sujeitos escolheram função de professor como profissão por terem vocação e pela existência de mercado de

trabalho. No geral, o número de professores com contrato efetivo é predominante, dados estes que consideram-se positivos, pois uma alta rotatividade de professores certamente traz diversos prejuízos para a organização da escola, continuidade dos trabalhos, e, consequentemente, interfere de forma negativa no desenvolvimento da aprendizagem do aluno; a carga horária de trabalho dos professores varia de 25 a 40 horas, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Sala Comum – (SC) trabalham em escolas diferentes. Os problemas financeiros levam esses profissionais a trabalharem dois turnos. Fica claro que a falta de valorização do magistério faz com que muitos professores tenham dupla jornada de trabalho.

Constatou-se que número de professores da Sala Comum – (SC) iniciando o trabalho docente com alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades e Superdotação é bem maior que o número de sujeitos que apresenta experiências docentes, quando o tempo mínimo seria de 10 anos considerando-se o tempo de implementação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEEPEI). Esses dados dialogam com a formação docente e atuação dos professores das escolas pesquisadas. As escolas **A, B** e **C** em que esses profissionais atuam são organizadas em séries, segundo Projeto Político Pedagógico – (PPP), havendo, portanto, uma concentração maior de crianças nos 4º e 5º anos, o que corresponde a 23 %(vinte e três por cento). Observou-se que o número de alunos público-alvo do AEE na Sala Comum – (SC) é maior do que o número de alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Outro dado que chama a atenção na pesquisa é que o maior número de alunos do público do AEE atendidos nas Salas Comuns – (SC) refere-se a crianças com Transtorno do Espectro Autista – (TEA), o que corresponde 52% (cinquenta e dois por cento), enquanto que nas Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) a predominância é de alunos com deficiência intelectual, o que corresponde a 33% (trinta e três por cento), precisando, portanto, de estudos nessas áreas.

Quanto à formação inicial, do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas **A**, **B** e **C** pesquisadas, 100% (cem por cento) dos sujeitos possuem nível superior, sendo que 19 (dezenove) professores da Sala Comum – (SC) são formados em Pedagogia, 01 (um) professor da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM) **A** é graduado em Pedagogia e em Magistério e os professores **B** e **C** são graduados em História. Do universo de 22 professores, 59% (cinquenta e

nove) cursaram suas graduações de forma presencial e em universidade pública, 38% (trinta e oito por cento) terminaram a graduação acerca de 2 a 5 anos, 24% (vinte e quatro por cento) se formaram antes da implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – (PEEPEI) e 5% (cinco por cento) concluíram em 2008, ano de sua projeção.

Quanto a pós-graduação, 73% (setenta e três por cento) dos professores da Sala Comum – (SC) têm especialização e 100% (cem por cento) dos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) possuem pós-graduação, um dos requisitos básicos no processo seletivo para ocupação do Cargo do Professor da Educação Especial, conforme Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR). Quanto à participação nos cursos de formação continuada, nem todos os professores da Sala Comum – (SC) possuem cursos na área da educação especial, informação esta que contraria a política nacional quando esta trata de assegurar os direitos dos alunos público do AEE, com os professores do ensino regular capacitados, contrariando também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, Art. 59, inciso III, que traz esse mesmo teor. Em contrapartida, os professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) têm procurado realizar cursos nas seguintes áreas: Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD), Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Altas Habilidades/Superdotação, Surdez.

Reconhece-se que os conhecimentos teóricos são importantes para guiarem a prática docente com todos os alunos e os saberes vivenciados por esses profissionais também são fundamentais para transformar e enriquecer os processos educativos. Para tanto, a pesquisa indica que há necessidade de que a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Rio Branco – (SEME/RB) na área da Educação Especial seja ampliada a todos os professores da Sala Comum – (SC). De uma maneira geral, é interessante que sejam incluídas em todas as formações temáticas relacionadas a política de educação brasileira, dos compromissos assumidos pelo Brasil com as agências reguladoras para cumprimento de agendas que exigem mais força de trabalho dos professores.

De certo modo, esse delineamento do perfil do professor contribuiu para ter-se uma imagem da identidade desses profissionais que estão construindo a história da educação a partir dos trabalhos que desenvolvem nas escolas. Ademais, ajudou a analisar a prática docente com as crianças público-alvo do AEE, suas condições de

trabalho, quais as suas dificuldades e desafios para realizarem um trabalho colaborativo na escola

Quanto a Categoria II – Atribuições do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e as atribuições do professor de AEE com as crianças público-alvo no contraturno escolar: diversas são as responsabilidades dos professores para com a formação da criança. A pesquisa evidenciou que há um grupo de sujeitos que apresenta dificuldade em identificar quais são as suas atribuições com alunos público do Atendimento Educacional Especializado – (AEE). Muitas vezes essa responsabilidade é transferida para o professor mediador que, dentre outras atividades, realiza a mediação da aprendizagem, ajuda o professor do AEE adaptar materiais didáticos e pedagógicos, conforme plano de aula. Em contrapartida, há um grupo que tem essa questão bem definida: ministra aulas levando em consideração o planejamento, envolvendo a criança nas atividades propostas, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDB) nº 9394/96. Nesse contexto, se insere o trabalho docente dos professores do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) das Salas de Recursos Multifuncionais – (SRM) que também são responsáveis pela aprendizagem dos alunos público do AEE, não devendo seu trabalho ser limitado apenas a SRM, mas estendendo-se a sala de aula e a outros espaços educativos.

Verificou-se, por meio dos depoimentos dos professores, que as atribuições dos professores da Sala de Recursos Multifuncionais – (RSM) estão de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e alinhamento com o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais de Educação Municipal de Rio Branco-AC - (PCCR), não deixando de dialogar com a Resolução nº 277/2017, do Conselho Estadual de Educação do Acre – CEE/AC e Instrução Normativa nº 01/2018, da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre – SEE/AC. Esses professores são responsáveis pela organização e toda logística de atendimento aos alunos público-alvo do AEE. Exercem, portanto, um importante papel nas escolas. São eles que mantém todo o fluxo de funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM). Ao mediarem e executarem as ações na escola, são referências para os pais, para os professores e para os próprios alunos.

Nesse contexto, reafirma-se que o Atendimento Educacional Especializado – (AEE) não tem valor substituto à Sala Comum – (SC), mas não há como complementar ou suplementar a formação do aluno sem trabalhar de forma

interdisciplinar/multidisciplinar, pois o conhecimento é integrado. Contudo, essa integração acontece de diversas maneiras e o planejamento é um mapa de objetivos claros projetado para abertura de novos diálogos, novas aprendizagens.

Quanto a Categoria III – Planejamento do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público-alvo do AEE e do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar: A partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, constatou-se que há um descompasso quanto ao planejamento, havendo, portanto, necessidade dos professores analisarem esse processo na escola e juntos encontrarem respostas para essa problemática que interfere na prática docente, não deixando de considerar os contextos dos espaços educativos.

Na obtenção de dados desta pesquisa, notou-se que os professores mediadores funcionam como canal de comunicação entre os professores do AEE e os professores da Sala Comum – (SC), fornecendo elementos da rotina da sala de aula, do objeto de trabalho docente e dos próprios dilemas a serem enfrentados no contexto da sala de aula. Acredita-se que seria mais rico para a escola se a docência fosse compartilhada com o professor mediador que também pertence ao quadro de professores da SEME/RB, permitindo, dessa forma, a bidocência na série/ano em que há público do AEE matriculado. Desse modo, ter-se-ia professores com suas subjetividades na sala planejando, ministrando aulas sem hierarquias, trocando experiências, avaliando as crianças, propondo atividades e enfrentando as dificuldades, procurando superar os desafios juntos, respeitando as diferenças, mesmo em uma coletividade. Para tanto, essa questão precisa ser discutida e analisada pelas escolas e pela própria Secretaria de Educação Municipal de Rio Branco-Acre com a participação de consultorias públicas.

Volta-se a afirmar que há uma ação voltada atender todos os alunos público do AEE, mas também há muito que ser feito, principalmente quanto ao engajamento de todos os professores no planejamento, na análise e reflexão sobre a importância de se planejar de forma colaborativa, dos objetivos das aulas alcançados e da definição de estratégias para superação das problemáticas Certamente, a carga horária e a dupla jornada de trabalho, principalmente em escolas distintas, podem ser fatores que estão contribuindo para que o planejamento não ocorra de forma efetiva. A intensificação do trabalho docente alterado, especialmente, pela regulamentação das avaliações externas pode ser outro fator que concorre para o agravamento desse

problema, havendo, portanto, necessidade de replanejamento das ações nas escolas com um olhar diferenciado para as formações continuadas dos professores.

Quanto a Categoria IV – Práticas docentes do professor da Sala Comum – (SC) com os alunos público do AEE e as do professor de AEE com as crianças público-alvo do AEE no contraturno escolar: a pesquisa evidenciou que a prática docente necessita ser fortalecida diante do certo grau de dificuldade em que professores da Sala Comum – (SC) apresentam em descrever como é realizado o trabalho com os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, mesmo considerando que há professores que procuram, por meio da parceria com professor mediador e com o professor do AEE, atender os seus alunos, realizando adaptações de materiais didáticos e pedagógicos, envolvendo as crianças nas atividades. Essa problemática é também evidenciada quando são sinceros em dizer que concordam parcialmente que as aulas têm ocorrido a partir da flexibilização curricular, de forma a promover o acesso aos mais diversos conhecimentos, valorizando a identidade dos alunos, suas diferenças e possibilidades. Essas observações vão ao encontro com o que foi discutido na categoria III, que a prática docente depende do planejamento e vice-versa.

Quanto a Categoria V – Trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum – (SC): 73% (setenta e três por cento) dos sujeitos da pesquisa responderam que trabalham de forma colaborativa. Na perspectiva dos sujeitos, a colaboração entre o professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE e o professor da Sala Comum – (SC) acontece na medida em que ocorre o planejamento, quando as adaptações dos materiais didáticos e de provas são realizadas; feitura de relatório do aluno; troca de ideias e de recursos; diálogo aberto com o professor do AEE, observação do professor do AEE na sala de aula, compromisso da escola com a inclusão, ouvindo os professores, tomando decisões. Existe, portanto, uma parceria direta quando mantém contato direto com o professor da Sala Comum – (SC) e indireta quando tem a participação do professor mediador como canal comunicação para realizar o trabalho docente, muito embora não ocorra com todos os professores e nem em todas as situações. Para tanto, essa colaboração não implica presença diretamente na sala de aula, mas consiste na ajuda que recebem para resolver determinada situação-problema.

Quanto a Categoria VI – Principais dificuldades e desafios para se realizar o trabalho docente colaborativo entre o professor do AEE e o professor da Sala Comum

– (SC): identificou-se que muitas são as dificuldades apresentadas pelos professores e que estão relacionadas a forma de organização da escola, ao planejamento que precisa contemplar a todas as crianças matriculadas, a formação de professores que deve privilegiar também conhecimentos da área da educação especial, às condições de trabalho do professor, a ausência de participação dos pais na educação de seus filhos, a falta de atendimento dos alunos em contraturno, a escassez de materiais e recursos financeiros, desenvolvimento da aprendizagem do aluno não apenas do aluno com deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento – (TGD) e Altas Habilidade e/ou Supertodação. Assim sendo, diversos são também os desafios apontados pelos professores: fazer com que a criança avance em seu processo de escolarização, provocar mudanças na escola e na sociedade, resolver o problema da superlotação nas salas de aula, produzir materiais de acordo com as especificidades dos alunos, inovar a prática docente, conseguir com que as famílias participem da educação dos filhos, romper com preconceito, mobilizar a comunidade para tornar o processo educacional inclusivo, formar os professores, melhorar as condições de trabalho do professor e o tempo especificamente para a construção e reconhecimento de sua identidade profissional e humana.

É factível que o professor do AEE não pode ser considerado como o único responsável pela inclusão escolar do aluno público-alvo do AEE, mas os gestores, coordenadores, professores, auxiliares, toda a comunidade escolar e, por extensão, a sociedade, pois há uma temporalidade no processo de ensino e aprendizagem que envolve sujeitos com identidades e formações distintas que não podem ser descritas e nem compreendidas somente a partir de documentos como leis, resoluções, pareceres, mas pela mediação das práticas pedagógicas que devem atender as necessidades educativas das crianças matriculadas no Ensino Fundamental Inicial das escolas municipais de Rio Branco-Acre.

Normalmente o trabalho docente é resultado do modelo educacional que é adotado para a escola. No entanto, deve-se considerar que quanto mais se amplia esse modelo, maiores devem ser as ações para o alcance das metas e isso demanda investimentos, monitoramento, avaliação, valorização dos profissionais, melhoramentos na estrutura e funcionamento das escolas visando a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e o direito de terem uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ACRE. [**Constituição (1989]**. **Constituição do Estado do Acre.** Ed. Atual. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, 2014. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/wp-content/uploads/2014/10/constituição_atualizada.pdf Acesso em: 13 fev. 2018.

ACRE. **Lei nº 1.892 de 03 de abril de 2012.** Institui o **Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Administração Pública Direta do Município de Rio Branco** e revoga a Lei Municipal n° 1.795, de 30 de dezembro de 2009. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco, [2012].
Disponível em: http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/1892_de_03-04-2012_PCCR.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

ACRE. **Lei nº 2.116**, de 29 de junho de 2015. Aprova o **Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 - 2025** e dá outras providências. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco [2015] Disponível em: http://portalcgm.riobranco.ac.gov.br/lai/wp-content/uploads/2012/05/LEI-N%C2%BA-2.116-de-29-de-junho-de-2015-Plano-Municipal-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-2015-2025.pdf. Acesso em: 20 jan. 2018.

ACRE. **Lei nº 2.965**, de 2 de julho de 2015. Aprova o **Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024** e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Estado do Acre, [2015]. Disponível em: http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf
Acesso em: 25 de fev. 2018.

ACRE. **Lei Complementar nº 35, de 19, de dezembro de 2017.** Institui o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Servidores da Educação Pública do Município de Rio Branco e dá outras providências, [2017]. Rio Branco: Prefeitura Municipal de Rio Branco. Disponível em:
http://rbprev.riobranco.ac.gov.br/documentos/Lei_35_19_12_2017.pdf. Acesso em: 03 fev. 2018.

ACRE. **Resolução do CEE/AC Nº 277/2017, de 01 de fevereiro de 2018**. Altera no que couber a Resolução CEE/AC nº 166/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, no tocante ao **atendimento de pessoa com deficiência ou altas habilidades nas Escolas de Educação Básica do Estado do Acre**. Rio Branco: Conselho Estadual de Educação do Estado do Acre, [2018]. Disponível em: Acesso em: 12 fev. 2018.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Instrução Normativa nº 01, de 30 de janeiro de 2018.** [Regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o atendimento educacional especializado, no âmbito da educação básica no Estado do Acre]: Diário Oficial do Estado do Acre: Nº 12.2356, p. 6. 30, 05 fev. 2018 Rio Branco. Disponível em:
http://diario.ac.gov.br/download.php?arquivo=KEQxQHI3IyEpRE8xNTE3NjIxMTAxNTIwMy5wZGY=. Acesso em: 2 fev. 2018.

AINSCOW, M. (1997). **Educação para todos: Torná-la uma realidade.** In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds.), Caminhos para as escolas inclusivas (pp. 13-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

AIRES, Rubia Denise Islabao. **A constituição da educação bilíngue em uma prática na bidocência e o desenvolvimento profissional docente**. 2017. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2017

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

APPLE. Michael W. Apple. **Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia.** Caderno de Pesquisa (64). São Paulo. Fev. 1988. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180 A cesso em: 10 out. 2018.

ARAUJO, Patrícia Bispo de. **A articulação entre o trabalho docente o atendimento educacional especializado e o realizado na sala comum: a realidade do sistema municipal de educação de Araçatuba – SP.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Paranaíba - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

BALL, STEPHEN J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, set./dez. 2005

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70. Lisboa, Portugal. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. 2002

BATISTA, Geisa Cristina. **Atendimento educacional especializado: trabalho e formação docente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BERNARDES, Cleide Aparecida Hoffmann. **O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da região de Joinville. Joinville. 2014.

BEYER, Hugo Otto. **O pioneirismo da escola flãmming na proposta da integração (inclusão) escolar na Alemanha: aspectos pedagógicos decorrentes**. Revista de Educação Especial, nº 25, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4900/2937 Acesso em: 25 jun. 2018.

BEYER, Hugo Otto. A integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. In: Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Jul.-Dez. 2002, v.8, n.2, p.157-168

BEZERRA, M.L.E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre. 2011.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, Porto-PT: Porto Editora, 1994.

BOFF, Ana Paula. **A construção da linguagem escrita de estudantes com Síndrome de Down por meio do Método Neuropedagógico.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 1.428**, de 12 de Setembro de 1854. Cria o Instituto Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro - RJ, [1854]. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html.
Acesso em: 12 fev. 2018

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 26 abril 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
Acesso em: 12 jun. 2017

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. 12. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, [2014]. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/18403/estatuto_crianca_adolescente_14ed.pdf?sequence=40.Acesso em: 03 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.

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

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2007b

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** 2008. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 fev. 2018

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 16 de jun. 2017.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm. Acesso em: 20 ago. 2018

_____. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência.** Rio de Janeiro. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília – DF: CNE/CEB, [2001]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 12 fev. 2018.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva:** Brasília: CORDE, 2009. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf. Acesso em: 03 de set. 2018

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília, DF: INEP, [2016]. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1476034. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Observatório do PNE: Educação Especial/Inclusiva. [Plataforma online]. 201. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Notas estatísticas do censo escolar de 2017**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2018]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Notas estatísticas do censo da educação superior de 2017**. Brasília-DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2018]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. **Portaria SEDH nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. Brasília – DF: SEDH [2010]. Disponível em: http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf Acesso em: 02. set. 2017.

BRASIL. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC/SEESP. 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 03 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a **educação especial, o atendimento educacional especializado** e dá outras providências. Brasília – DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei** nº **13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 28 maio. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação - (PNE). **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Brasília – DF:** Ministério de Educação, [2014]. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 maio 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.** Brasília, CNE/CP, [2015]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 27 de mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146,** de 6 de julho de 2015**.** Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência -** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 09 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília – DF: Ministério de Educação, [2015]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192
. Acesso em: 02 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília - DF: Ministério de Educação, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_14dez2018_site.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018

BRETTAS, Katia Parreira. **A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de juiz de fora mediada por um professor colaborativo surdo de libras atuando em bidocência.** 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz d e Fora, Juiz de Fora, 2015.f

BRUNO, Lúcia. **Reestruturação capitalista.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/pdf/160.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva.** 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2011.
CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.

CONNEL, **Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010 Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea13.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

COSTA, M.V. **Feminização do magistério.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

COOK, L. & FRIEND, M. (1995). **Co-Teaching: Guidelines for creating effective practices. Focus on Exceptional Children**, 28(3). Disponível em: http://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Cook%20&%20Friend%20(1995).pdf. Acesso em: 11 out. 2018.

COUTINHO, Lediane. **Trabalho e Formação Docente das Professoras do Serviço de Atendimento Educacional Especializado na Rede Estadual de Ensino de Joinville**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Região de Joinville, Joinville, 2017.

DAMASCENO, E. A. **O trabalho docente no movimento de reformas educacionais no Estado do Acre**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e ANTUNES, Fátima Ferreira. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, nº 86, agosto de 1993, pp.5-14.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo**. *Revista de Educación,* núm. 332 (2003), pp. 171-182. Tradução: SOUSA, Gercineide, Maia.

FRIEND, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. y Shamberger, C. (2010). **Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education.** Journal of Educational and Psychological Consultation, 20(2), 9-27.

ENGUITA, Fernández Mariano. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização.** Teoria e Educação, n.4, "Dossiê: interpretando o trabalho docente". Porto Alegre, 1991.

FONTES, Rejane de Souza. **A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência**.2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ.2007

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Acesso no dia 20 de junho de 2017.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n. 50, out/dez, out./dez. 2013, p. 51-67.
GATTI, Bernardete A. e BARRETTO, Elba Siqueira de Sá**. Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/professores_brasil_resumo_executivo_2009.pdf. Acesso em: 07 jul. 2017.

_____. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. In: revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.
_____. **Didática e formação de professores: provocações.** In: Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1150-1164 out./dez. 20. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4349. Acesso em: 06 jan. 2018.

_____. **Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder.** Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a10.pdf. Acesso em: 30 de jan. 2018.

GARRIDO, Solenilda Guimaraes.**Atendimento educacional especializado ao estudante com transtorno global do desenvolvimento: políticas e práticas do processo educacional inclusivo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília. 2015

GLAT, Rosana. **Educação inclusiva para alunos com necessidades Especiais: processos educacionais e diversidade.** Publicado em: longhini, m. D. (org.). O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, p. 75 - 92, 2011. Disponível em:

http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva. 2011.pdf. Acesso em: 04 out. 2018.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Disponível em: http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/4002523.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

_____. Pablo. **O direito à educação.** In: revista Educação e cidadania n° 8. Tradução: SOUSA, Gercineide Maia. Disponível em: http://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/204/196 Acesso em: 18 ago. 2018.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**.2016. Tese (Doutorado em Educação) - da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

HORTA, José Silvério Baia. **Direito à educação e a obrigatoriedade escolar.** Cad. Pesq. n. 104, p. 5-34, jul. 1988. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf. Acesso em 31 de jan. 2018.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Fundamentos do ensino inclusivo.** In: STAINBACK, Susan e STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KOLL, Marta de Oliveira. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2001.

LEAL, A.A.A. **Turnos de trabalho.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: https://www.gestrado.net.br/pdf/226.pdf. Acesso em: 6 nov. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012

LIMA, Kátia Soares Bezerra. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2016.

LOURO, G. L. **Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher.** Educação e Realidade, Porto Alegre, 14(2):31-39, jul/dez. 1989.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Colégio de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2016.

MACIEL, Rosangela Von Muhlen. **Educação Inclusiva: um estudo a partir de uma proposta inclusiva alemã**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação.) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007

MANTOAN, Teresa E.; PRIETO, Rosângela G. In: ARANTES, Valéria A. (Org.). Inclusão Escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Ed. Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Disponível em: http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm. Acesso em: 20 de maio 2018.

_____**Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Para uma escola do século XXI** [recurso eletrônico]. Campinas – SP: UNICAP/BCCL, 2013.
MAUÉS. OLGAÍSES CABRAL. **Reformas internacionais da educação e formação de professores.** Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003 Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/ 2003

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Erineia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia e TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n41/06.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

MOSCARDINI, Saulo Fantato**. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em salas de recursos multifuncionais. 2011.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.

NASCIMENTO, Alice Pilon do. **Dialogando com as salas de aula comuns e o atendimento educacional especializado: possibilidades, movimentos e tensões. 2013.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2013.

Nunes, Dione Moreira. **Educação Física, infância e inclusão: aproximações à prática docente**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011

OLIVEIRA, D.A. **Trabalho docente.** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: **trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte:

UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: http://www.gestrado.net.br/pdf/429.pdf. Acesso em 14 de fev. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira e SARAIVA, Ana Maria Alves Saraiva. **Relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis, publicado na *Educação.*** Temática *Digital - ETD de* Campinas, SP v.17 n.3 p. 614-632 set./dez.2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257/9849 Acesso em: 18 jul. 2018.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf Acesso em: 2 de maio de 2017.

PEREIRA, Karyne Noemy Scheffmacker. **Políticas Públicas de Educação Especial: o segundo professor de turma na perspectiva da inclusão – fragmentos da partitura**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** (Organização) 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRIETO, Rosângela Gabioli. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas de educação no Brasil.** In: SANTOS, Oder José dos. **Reestruturação capitalista: educação e escola.** In: Trabalho & Educação. Revista do NETE. V.13, n.1, p.79-89. Jan./jul. 2004.

SOUSA, Gercineide Maia de. **Contribuição do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento da Aprendizagem do Aluno com Deficiência Visual.** 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Atendimento Educacional Especializado) – Universidade Estadual de Maringá, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Editora Vozes, 2ª. Ed., 2005.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educação & Sociedade, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf. Acesso em: 2 jan. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** - Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1998.

UNESCO. Educação 2030. **Declaração de Incheon e marco de ação da educação: Rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos.** Brasília – DF: 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_por. Acesso em 19 fev. 2018.

UNESCO. **Educação 2030 e Declaração de Incheon.** Rumo à educação de qualidade inclusiva e equitativa e à aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: 2016. Disponível: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 20 fev. 2018.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. 2014. - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

ZABALA. **A prática educativa: como ensinar.** Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Prezado (a) Professor (a):
Este questionário faz de uma pesquisa do Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre sobre **A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM.** Por meio de suas respostas, podemos analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente é colaborativo, de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.
Sua colaboração voluntária em responder esse questionário é muito importante para que tenhamos êxito nesta pesquisa. Portanto, por questões éticas, seu nome será preservado, deixando-o no anonimato na divulgação

☐ Ciência de que ao responder ao questionário, estou concordando em participar desta pesquisa.

1. SEXO

A. Feminino ☐ **B.** Masculino ☐

2. ESTADO CIVIL

A. Divorciado(a) ☐
B. Casado(a) ☐
C. Solteiro(a) ☐
E. Viúvo(a) ☐
F. Outro ☐

3. IDADE:

A. 21 a 25 anos ☐
B. 26 a 35 anos ☐
C. 36 a 45 anos ☐
D. 46 a 55 anos ☐
E. Mais de 55 anos ☐

4. CARGO:

A. Professor da Sala Comum ☐
B. Professor da Educação Especial ☐
C. Outro. Qual? _____

5. FUNÇÃO QUE EXERCE NA ESCOLA:

A. Professor da Sala Comum ☐

B. Professor do Atendimento Educacional Especializado - AEE ☐

6. POSSUI ALGUMA DEFICIÊNCIA?

A. Sim. ☐ Qual? _____

B. Não ☐

7. RAZÃO PELA QUAL ESCOLHEU A FUNÇÃO DE PROFESSOR(A) COMO PROFISSÃO:

A. Por ser uma realização pessoal ☐

B. Vocação e Mercado de trabalho ☐

C. Oportunidade de Mercado de trabalho ☐

D. Falta de oportunidade de mercado de trabalho ☐

E. Outra. ☐ Qual?

_____

8. TEMPO DE MAGISTÉRIO:

A. Há mais de um ano ☐

B. Há mais de 10 anos ☐

C. Há mais de 20 anos ☐

D. Há mais de 25 anos ☐

9. TEMPO DE TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO:

A. 0 a 1 ano ☐

B. 2 a 5 anos ☐

C. 6 a 10 anos ☐

D. Há mais de 10 anos ☐

10. TEMPO DE TRABALHO DOCENTE QUE VOCÊ REALIZA NA SALA COMUM E/OU SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL NESTA ESCOLA:

A. 0 a 1 ano ☐

B. 2 a 5 anos ☐

C. 6 a 10 anos ☐

D. Há mais de 10 anos ☐

11. SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA: (Marque apenas UMA opção).

A. Contrato Efetivo em apenas um turno ☐

B. Contrato Efetivo em dois turnos ☐

C. Contrato Efetivo em um turno e Contrato Temporário/Provisório em outro turno ☐

D. Contrato temporário em apenas um turno ☐

E. Contrato temporário em dois turnos ☐

F. Contrato Efetivo em um turno e Aulas Complementares em outro. ☐

G. Contrato temporário e Aulas Complementares ☐

12. TURNO(S) DE TRABALHO DOCENTE NESTA ESCOLA:

A. Manhã ☐ **D.** Manhã e Noite ☐

B. Tarde ☐ **E.** Tarde e Noite ☐

C. Manhã e Tarde ☐

13. VOCÊ REALIZA TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS(AS):

A. 1ª ano ☐ **C.** 3ª ano ☐ **E.** 5º ano ☐

B. 2ª ano ☐ **D.** 4º ano ☐

14. VOCÊ TRABALHA EM UMA OUTRA ESCOLA? ( ) SIM ( ) NÃO. CASO AFIRMATIVO, JUSTIFIQUE O MOTIVO:

15. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO DOCENTE EXERCIDA NESTA ESCOLA:

A. 20 horas semanais em sala de aula ☐

B. 25 horas semanais em sala de aula ☐

C. 30 horas semanais em sala de aula ☐

D. 40 horas semanais em sala de aula ☐

16. FORMAÇÃO INICIAL:

A. Ensino Médio – Magistério (antigo 2º. Grau) ☐

B. Ensino Superior – Pedagogia ☐

C. Ensino Superior ☐ – Licenciado(a) em: _____

17. EM QUAL SISTEMA REALIZOU A SUA FORMAÇÃO INICIAL:

A. Sistema Presencial ☐

B. Semipresencial ☐

C. Totalmente a distância ☐

D. Não se aplica. ☐

18. INSTITUIÇÃO EM QUE OBTEVE FORMAÇÃO INICIAL:

A. Pública ☐

B. Particular ☐

C. Particular em Sistema de Bolsa. ☐

19. HÁ QUANTO TEMPO OBTEVE SUA FORMAÇÃO INICIAL:

A. Há menos de um ano ☐

B. Há 1 ano ☐

C. De 2 anos a 5 anos ☐

D. De 6 a 9 anos ☐

E. Há 10 anos ☐

F. Há mais de 10 anos ☐

20. PÓS-GRADUAÇÃO: Sim Não ☐

A. Especialização ☐ Área:_____

B. Mestrado ☐ Área:_____

C. Doutorado ☐ Área:_____

21. PARTICIPOU DE FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS ÁREA (AS).

A. Área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento ☐

B. Área da Deficiência Intelectual ☐

C. Área da Deficiência visual ☐

D. Área de Altas Habilidades/Superdotação ☐

E. Área da Surdez ☐

F. Outra área da Educação Especial que considero relevante ☐

G. Não participei de nenhum curso na área da Educação Especial ☐

22. CASO TENHA PARTICIPADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA, RESPONDA QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS MOTIVAÇÕES QUE O (A) LEVARAM A PARTICIPAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA. PARA RESPONDER ESSA QUESTÃO UTILIZE A SEGUINTE ESCALA DE ACORDO COM GRAU DE IMPORTÂNCIA PARA CADA UM DOS ITENS QUE SE SEGUEM: **1=NÃO IMPORTANTE; 3= ALGO IMPORTANTE**; **5= MUITO IMPORTANTE**

1. Buscar conhecimento para melhor atender meu aluno	**1**	**3**	**5**
2. Aumentar/melhorar oportunidades profissionais	**1**	**3**	**5**
3. Promover o meu desenvolvimento pessoal	**1**	**3**	**5**
4. Desenvolver novas ideias/propósitos para o meu trabalho/ensino	**1**	**3**	**5**
5. Tendo que adaptar-me as novas demandas da escola	**1**	**3**	**5**
6. Ter que organizar-me para desenvolver atividades pedagógicas pensando sempre na inclusão dos alunos	**1**	**3**	**5**
8. Trocar ideias e experiências com os professores	**1**	**3**	**5**
9. Implementar as políticas de inclusão na escola	**1**	**3**	**5**
10. Desenvolver projetos inclusivos na escola	**1**	**3**	**5**
11. Construir recursos didáticos e pedagógicos para os alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD e Altas Habilidades/Superdotação	**1**	**3**	**5**
12.Outras ☐	**1**	**3**	**5**

23. PÚBLICO QUE ATENDE DO ATENDIMENTOEDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE NA SALA COMUM OU NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:

A. Alunos com deficiência visual ☐
B. Alunos com deficiência intelectual ☐
C. Aluno com deficiência auditiva ☐
D. Aluno com deficiência física ☐
F. Transtorno do Espectro Autista – TEA
G. Aluno com Altas Habilidades/Superdotação ☐
H. Outros. ☐ Qual(ais)_____

24. NÚMERO DE ALUNOS QUE ATENDE POR TURNO DE TRABALHO:

A. Alunos com deficiência visual ☐
B. Alunos com deficiência intelectual ☐
C. Alunos com Deficiência múltipla ☐
D. Alunos com deficiência auditiva ☐
E. Alunos com deficiência física ☐
F. Alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA ☐
G. Outros ☐

25. DESCREVA AS ATRIBUIÇÕES QUE VOCÊ DESEMPENHA COM AS CRIANÇAS PÚBLICO-ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE AULA COMUM OU NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL:

26. FREQUÊNCIA QUE O PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO OCORRE NA ESCOLA:

FORMA	SITUAÇÃO/PARTICIPAÇÃO
A. Semanalmente ☐ ☐ ☐	☐ Com a presença do Coordenador Pedagógico, dos Professores da Sala Comum, dos Mediadores e do (s) Professor(es) da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre os Professores da Sala Comum e Professores da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico e os Professores da Sala Comum; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico, Professores da Sala Comum e Professores Mediadores; ☐ Contempla todas as situações acima citadas.
B. Quinzenalmente ☐	☐ Com a presença do Coordenador Pedagógico, dos Professores da Sala Comum, dos Mediadores e do (s) Professor (es) da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre os Professores da Sala Comum e Professores da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico e os Professores da Sala Comum; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico, Professores da Sala Comum e Professores Mediadores; ☐ Contempla todas as situações acima citadas.
C. Mensalmente ☐	☐ Com a presença do Coordenador Pedagógico, dos Professores da Sala Comum, dos Mediadores e do (s) Professor(es) da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre os Professores da Sala Comum e Professores da Sala de Recursos Multifuncional; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico e os Professores da Sala Comum; ☐ Somente entre o Coordenador Pedagógico, Professores da Sala Comum e Professores Mediadores; ☐ Contempla todas as situações acima citadas.

27. TEMPO E TURNO DO PLANEJAMENTO:

TEMPO/DURAÇÃO	TURNO/PLANEJAMENTO
A. 2 horas de duração **B.** 3 horas de duração **C.** 4 horas de duração **D.** 5 horas de duração **E.** Outro. Especifique-o:	**A.** No mesmo turno trabalho após as aulas **B.** Em turno diferente do trabalho **C.** Aos sábados **D.** Outro. Especifique-o:

28. AMBIENTE(S) E/LOCAL(IS) QUE ACONTECE(EM) O PLANEJAMENTO:

LOCAL	É UM AMBIENTE
Sala de Aula	Confortável Não confortável
Sala dos Professores	Confortável Não confortável
Sala de Coordenação Pedagógica	Confortável Não confortável
Auditório da Escola	Confortável Não confortável
Outros. Especifique-os:	Confortável Não confortável

29. RELATE COMO É REALIZADO O PLANEJAMENTO DE FORMA A ATENDER OS ALUNOS PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE:

30. DESCREVA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS ALUNOS PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE:

31. EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO - TGD, DENTRE OUTROS QUE SÃO PÚBLICO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:

As aulas dão resposta à diversidade dos alunos.	A. De acordo ☐ B. Desacordo ☐ C. Concordo parcialmente ☐
As aulas são baseadas no respeito mútuo.	A. De acordo ☐ B. Desacordo ☐ C. Concordo parcialmente ☐
As aulas promovem a participação dos alunos nos diversos espaços da escola.	A. De acordo ☐ B. Desacordo ☐ C. Concordo parcialmente ☐
As aulas valorizam as diferenças individuais	A. De acordo ☐ B. Desacordo ☐ C. Concordo parcialmente ☐
As aulas têm ocorrido a partir da flexibilização curricular, de forma a promover o acesso aos mais diversos conhecimentos, valorizando a identidade dos alunos, suas diferenças e possibilidades.	A. De acordo ☐ B. Desacordo ☐ C. Concordo parcialmente ☐

32. NA SUA OPINIÃO, O TRABALHO DOCENTE QUE VOCÊ REALIZA NA SALA COMUM É DESENVOLVIDO DE FORMA COLABORATIVA COM O TRABALHO DO PROFESSOR DA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL E VICE VERSA? DÊ EXEMPLO:

33. QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES E DESAFIOS ENCONTRADOS PARA REALIZAR O SEU TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA DE FORMA QUE CONTRIBUA PARA O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL INICIAL, PÚBLICO-ALVO DO AEE, MATRICULADO NESTA ESCOLA:

DIFICULDADES:
DESAFIOS:

34. PARA REALIZAR O SEU TRABALHO DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD E ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, VOCÊ CONTA COM O APOIO DE QUAIS PROFISSIONAIS:

A. Atendente Educacional ☐

B. Cuidador Pessoal ☐

C. Professor do AEE ☐

D. Professor Mediador ☐

E. Professor Intérprete da Língua Portuguesa para Língua de Sinais ou vice versa. ☐

F. Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras ☐

G. Coordenador Pedagógico ☐

I. Coordenador de Ensino ☐

Outros. ☐ Qual? _____

35. HÁ ALGO QUE GOSTARIA DE RELATAR QUE NÃO ESTEJA CONTEMPLADO NESTE QUESTIONÁRIO SOBRE O TRABALHO DOCENTE QUE É DESENVOLVIDO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – TGD E ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA?

A. Gostaria sim de expressar meu pensamento ☐

B. Não gostaria e/ou não tenho algo a relatar no momento. ☐

Mais uma vez, gratidão, por sua imensa colaboração em responder este questionário de pesquisa!

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROJETO DE PESQUISA: A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM

1. Apresentação

A pesquisa **A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM**, analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de sala comum, de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público -alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

Trata-se de uma pesquisa institucional realizada pela mestranda do Curso Acadêmico do Mestrado em Educação Gercineide Maia de Sousa, orientada pelo (a) Professora Dr.ª Ednaceli Abreu Damasceno e para realizá-la, precisamos de sua contribuição e, neste sentido, convidamos você a participar da referida pesquisa.

2.Esclarecimento

Esclarecemos que a sua participação na pesquisa consiste em responder o questionário. Sua participação é voluntária, não haverá custos materiais ou financeiros para você, bem como não haverá remuneração pela sua participação. Você tem a garantia de plena liberdade de participação na pesquisa, podendo recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da realização da pesquisa, sem ter que justificar sua desistência e sem sofrer quaisquer tipos de coação ou penalidade.

Quanto aos riscos que podem advir desta pesquisa, é importante ressaltar que, diante das indicações feitas pelos participantes por meio dos questionários, o procedimento de análise de conteúdo será praticado. Nesta análise, poderão

ocorrer interpretações, que nem sempre são passíveis de serem captadas nos sujeitos informantes da pesquisa. Dessa forma, os investigadores estão sob risco de cometerem interpretações que não alcançam plenamente a totalidade da dimensão subjetiva da informação contida nos apontamentos oferecidos pelos sujeitos de pesquisa.

Diante disso, para minimizar riscos como esses, o procedimento de análise de conteúdo será feito dentro de grande rigorosidade metodológica, na qual a pesquisadora procurará se prender apenas às ideias centrais expressas pelos sujeitos, evitando falhas na interpretação dos dados.

Os pesquisadores garantem manter o mais amplo, absoluto e irrestrito sigilo profissional sobre sua identidade durante e após o término da pesquisa. Desse modo, sua identidade pessoal e/ou profissional será excluída de todos e quaisquer produtos da pesquisa para fins de publicação científica.

Em relação aos possíveis benefícios que você terá com a pesquisa são o de contribuir, consubstancialmente, para a realização desta pesquisa de mestrado, oferecendo suporte à ampliação dos estudos sobre em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é colaborativo ao trabalho docente realizado pelos professores de sala comum, de forma a atender e contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental Inicial, público-alvo do AEE, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco-Acre.

Esclarecemos que os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para os fins previstos no Projeto de Pesquisa, os quais serão apresentados no Relatório de Pesquisa e que os resultados da pesquisa serão publicados em meios de comunicação científica, tais como eventos científicos, livro e/ou revista acadêmica, sempre resguardando sua identidade.

Você receberá uma via deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)**, o qual terá a primeira página rubricada e a segunda página assinada por você, pelo pesquisador responsável, o qual também procederá à coleta de dados.

Para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Gercineide Maia de Sousa, pelo telefone nº (xx) xxxx xxxx e e-mail gercimaia@hotmail.com. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de

Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre - (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos éticos que lhe convir sobre a pesquisa. O CEP-UFAC é localizado no Campus Universitário, Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26, telefone 3901-2711, e-mail cepufac@hotmail.com, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

Por fim, eu, Gercineide Maia de Sousa, pesquisadora responsável, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas nos itens IV. 3, "a-h" e IV.5, "a" e "d", da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

1. Consentimento

Eu,_____,

RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro que:

1- Li e compreendi o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE).**

2-Tenho conhecimento que minha participação na pesquisa **A CONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: COLABORAÇÃO ENTRE O/A PROFESSOR/A DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – (AEE) E OS/AS PROFESSORES/AS DA SALA DE AULA COMUM**, é livre e espontânea.

3- Não terei nenhum custo e nem serei remunerado pela minha participação.

4- Posso desistir a qualquer momento como participante da pesquisa, sem ter que justificar minha desistência e nem sofrer quaisquer tipos de coação ou punição.

5- Não serei identificado nas publicações dos resultados da pesquisa.

Diante do exposto, aponho minha rubrica na página 1 e 2 do TCLE e minha assinatura abaixo como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da pesquisa.

Rio Branco - Acre, _____ de _____ 201___.

_____

Participante da Pesquisa

_____

Pesquisadora Responsável

Gercineide Maia de Sousa

ANEXO 1

Figura 1 Imagem mostra mãos de uma sobre sua atividade na Sala de Recurso Multifuncional – (SRM)

Fonte: Arquivos da autora (2018)

ANEXO 2

Figura 2 Cantinho da Sala de Recurso Multifuncional – (SRM)

Fonte: Arquivos da autora (2018)