



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA

**A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM RIO BRANCO/ACRE**

Rio Branco

2022

ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA

**A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM RIO BRANCO/ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa.

Rio Branco

2022

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- B238p Barbosa, Alysson Vinícius Pacífico, 1998 -
A política do atendimento educacional especializado: concepções e práticas docentes na sala de recursos multifuncionais em Rio Branco/Acre / Alysson Vinícius Pacífico Barbosa; Orientadora: Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa. – 2022.
151 f.:il; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2021.
Inclui referências bibliográficas, apêndices e anexos.
1. Atendimento Educacional Especializado. 2. Educação Especial. 3. Educação Inclusiva. I. Costa, Ademárcia Lopes de Oliveira. II. Título.

CDD: 370

Bibliotecário: Uéliton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA

**A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS
MULTIFUNCIONAIS EM RIO BRANCO/ACRE**

O presente trabalho em nível de qualificação de mestrado foi avaliado e aprovado em 28 de março de 2022. E no dia 06 de setembro de 2022 em nível de defesa, por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ademárcia Lopes de Oliveira Costa
Universidade Federal do Acre
Orientadora e Presidente – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti
Universidade Federal do Acre
Examinadora Interna – PPGE/UFAC

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
Universidade de Brasília
Examinadora Externa – PPGE/UnB

Rio Branco

2022

AGRADECIMENTOS

Desde jovem sonhei em me tornar professor, não na ingênua esperança de transformar o mundo, mas sim de mudar pessoas, afinal, são elas que transformam o mundo. Esse título, de Mestre em Educação, se torna mais uma importante etapa concluída nesse processo de realização pessoal e profissional. E, tendo em vista que, “a felicidade só é real quando compartilhada”, quero agradecer imensamente:

A minha querida mãe, dona Dinha Pacífico, que ao longo de toda a minha vida sempre me apoiou em todas as decisões que tomei, em todos os caminhos que percorri e em todas as batalhas que enfrentei e que com isso me proporcionou chegar até aqui. A senhora é o maior exemplo que eu tenho na vida. Tudo que faço é para que se orgulhe do filho e do homem que colocou no mundo. Obrigado por tudo, mãe.

A Professora Dra. Ademácia Lopes de Oliveira Costa, que tive o privilégio de conhecer no ano de 2017, durante a disciplina de “Fundamentos da Educação Especial”, enquanto eu ainda era estudante do curso de Licenciatura em História. E que desde então tem sido um exemplo de pessoa e de profissional, que acreditou em mim e que durante esses dois anos foi a melhor orientadora que eu poderia ter.

Ao meu pai, Beto Barbosa, a quem também devo a minha vida, obrigado por estar ao meu lado nos momentos mais importantes e sempre vibrando pelas minhas conquistas.

Aos meus irmãos, Andressa Pacífico e Anderson Pacífico, que sempre me acompanharam, dando apoio durante essa caminhada e por comemorarem comigo cada etapa vencida. A vocês minha eterna gratidão!

Aos meus amigos, como diria o cantor Emicida “Quem tem um amigo tem tudo”, e por sorte, eu tenho vários que sempre estiveram ao meu lado, nos melhores e nos piores momentos. Que a cervejinha nunca falte em nossos copos.

Aos meus familiares, a minha querida avó Izaura, que com seus 77 anos e com uma energia que nem eu tenho, sempre comemorou as conquistas comigo. Ao meu cunhado e amigo Marcos Afonso Pacífico. A todos (avôs, avós, tios, tias, primos e primas) da família Pacífico e da família Barbosa.

Aos meus colegas de turma por todas as experiências, trocas e aprendizados.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Acre – UFAC, pelo conhecimento socializado. Agradeço também aos meus professores do Curso de Licenciatura em História (Turma 2015) e aos demais professores da Educação Básica, que juntos me permitiram chegar até aqui.

A todos os participantes e colaboradores da pesquisa, que me receberam com muito carinho e que cooperaram para a realização deste estudo.

A Banca Examinadora, em nome da Profa. Dra. Giane Lucelia Grotti e Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa, pelo carinho, respeito, leitura atenciosa e pelas valiosas contribuições para com o meu trabalho.

“Educar a mente sem educar o coração, não é educação”.

Aristóteles

RESUMO

O presente estudo tem como problema de pesquisa “Como a política do Atendimento Educacional Especializado se materializa nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre?”. Para o desenvolvimento deste problema, tem-se como objetivo geral analisar como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre. A metodologia se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, exploratória-descritiva, por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, utilizando como técnicas de coletas, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A população e a amostra correspondem a 18 (dezoito) docentes do AEE da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre. Para fundamentar o estudo, utilizou-se teóricos, como, Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), dentre outros. Além disso, fez-se uso de fontes documentais que abordam o Atendimento Educacional Especializado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 (BRASIL, 1996); a Portaria Normativa nº 13, que Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução nº 4, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009); o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010); o Decreto nº 7.611, que Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011) e a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018, que Regulamenta Diretrizes Pedagógicas e Administrativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado do Acre (ACRE, 2018). Os dados foram analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), por meio da análise categorial e revelaram três categorias: 1. Educação Especial e Inclusiva: Concepções Docentes. 2. O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. 3. Dificuldades na Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais. As categorias revelaram as concepções das/dos docentes acerca da Educação Inclusiva, que em sua maioria, compreendem-na como um movimento amplo de caráter legal, social e político, voltado para a inclusão educacional dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares de ensino. Evidenciaram, também, as ações e as práticas pedagógicas das/dos professoras/es, em conformidade com a política a nível nacional e estadual. O estudo esclarece que a política do Atendimento Educacional Especializado tem se materializado nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre, como sendo de suma importância para as escolas regulares de ensino, no sentido de incluir aqueles que factualmente foram excluídos ao longo da história na sociedade. Contudo, apesar da importância da garantia desses direitos através das legislações, apenas ela não garante a materialização das propostas. Para isso, são necessárias ações, projetos e programas, tendo em vista, a redefinição de alternativas e de práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva. Políticas Públicas Inclusivas. Salas de Recursos Multifuncionais.

ABSTRACT

This study has as its research problem “How does the policy of Specialized Educational Assistance materialize in the conceptions and teaching practices in the Multifunctional Resource Room in Rio Branco/Acre?”. For the development of this problem, the general objective is to analyze how the policies of Specialized Educational Assistance – AEE – at national and local levels, reverberate in the conceptions and teaching practices in the Multifunctional Resource Room – SRM – in Rio Branco/Acre. The methodology is characterized as a qualitative, exploratory-descriptive research, through literature review and field research, using closed questionnaire and semi-structured interview as collection techniques. The population and the sample correspond to 18 (eighteen) AEE teachers from the State Education Network of Rio Branco/Acre. To support the study, theorists were used, such as Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassar (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), and others. In addition, documentary sources were used that address Specialized Educational Assistance, such as the Law of Directives and Bases for National Education – LDBEN No. 9,394 (BRASIL, 1996); Normative Ordinance No. 13, which provides for the creation of the “Program for Implementation of Multifunctional Resource Rooms” (BRAZIL, 2007); The National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008); Resolution No. 4, which establishes Operational Guidelines for Specialized Educational Assistance in Basic Education, Special Education modality (BRASIL, 2009); The Guidance Manual: Program for the Implementation of a Multifunctional Resource Room (BRASIL, 2010); Decree No. 7,611, which provides for Special Education, Specialized Educational Assistance and other measures (BRASIL, 2011) and Normative Instruction No. 001, of January 30, 2018, which Regulates Pedagogical and Administrative Guidelines on Educational Assistance Specialized, within the scope of Basic Education in the State of Acre (ACRE, 2018). The data were analyzed with the help of Content Analysis (BARDIN, 2016), through categorical analysis and three categories were revealed: 1. Special and Inclusive Education: Teaching Concepts. 2. Specialized Educational Assistance in the Multifunctional Resource Room. 3. Difficulties in Implementing Specialized Educational Assistance in the Multifunctional Resource Room. The categories revealed the teachers' conceptions about Inclusive Education, which for the most part, understand it as a wide movement of a legal, social and political nature, aimed at the educational inclusion of students who are the target audience of Special Education in regular schools. They also evidenced the actions and pedagogical practices of the teachers, in accordance with the policy at national and state level. The study clarifies that the Specialized Educational Assistance policy has materialized in the teaching concepts and practices in the Multifunctional Resource Room in Rio Branco/Acre, as being of extremely important for regular schools, in the sense of including those who were actually excluded throughout history in society. However, despite the importance of guaranteeing these rights through legislation, it does not guarantee the materialization of the proposals. To reach this, actions, projects and programs are necessary, with a view to redefining alternatives and pedagogical and educational practices that are compatible with inclusion.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Special Education. Inclusive Education. Inclusive Public Policies. Multifunctional Resource Rooms.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes.....	81
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Total de Escolas e Matrículas da Rede Estadual de Ensino do Acre.....	83
Quadro 02 – Identificação do Perfil dos Participantes	85
Quadro 03 – Categorias e Temas.....	92
Quadro 04 – Salas de Tipo I.....	105
Quadro 05 – Salas de Tipo II.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- AC** – Análise de Conteúdo
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- AH/SP** – Altas Habilidades/Superdotação
- ANFOPE** – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Nível Superior
- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração 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
- BNC** – Base Nacional Comum
- BDTS** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDES** – Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CENESP** – Centro Nacional de Educação Especial
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- COGRAD** – Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior
- DESE** – Departamento de Educação Supletiva e Especial
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- FORUMDIR** – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
- IBC** – Instituto Benjamin Constant
- INES** – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- OEA** – Organização dos Estados Americanos
- ONEESP** – Observatório Nacional de Educação Especial
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PAEE** – Público-Alvo da Educação Especial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEE/AC – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEAp – Transtornos Específicos de Aprendizagem

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

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	27
1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	27
1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS MARCOS NORMATIVOS	35
1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	48
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	52
2.1 AS POLÍTICAS INCLUSIVAS: CONTEXTO MUNDIAL E O IMPACTO NO BRASIL	52
2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	59
3 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA ELUCIDAÇÃO DOS RESULTADOS	76
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	76
3.2 VÍNCULOS INICIAIS	77
3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	79
3.4 REVELANDO OS LÓCUS DA PESQUISA	80
3.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES	84
3.6 COMPREENDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN	88
4 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS: CONSTRUINDO DIÁLOGOS	94
4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DOCENTES	94
4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	100
4.3 DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A	139
APÊNDICE B	141
APÊNDICE C	142
ANEXO I	149

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Atendimento Educacional Especializado dos alunos público-alvo da Educação Especial¹, ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais, que são espaços onde se realizam estratégias de aprendizagem pautadas por um fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos por parte destes alunos.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD, altas habilidades e superdotação – AH/SP (BRASIL, 2008). Apesar de sua abrangência aos alunos com deficiência, TGD e AH/SP, devido a realidade histórica de privação da participação destes sujeitos na rede regular de ensino, ainda permanecem de fora alguns grupos, a exemplo daqueles identificados com Transtornos de Aprendizagem, tais como, estudantes com TDAH – Transtornos do Déficit de Atenção e Hiperatividade e Transtornos Específicos de Aprendizagem – TEAp, dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia e entre outros, que apesar de terem direito à plena participação, aprendizagem e ao desenvolvimento de suas potencialidades, não fazem parte do público-alvo da Educação Especial.

De acordo com o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos estudantes público-alvo do AEE, dispondo de salas de recursos multifuncionais; sala de enriquecimento curricular; atendimento em ambiente hospitalar; atendimento domiciliar; professor auxiliar; professor intérprete e profissional de apoio.

Dentre os serviços de apoio especializado a este alunado, temos o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este atendimento deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e nas modalidades de educação, tendo como objetivo a

¹ Considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação e 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).

complementação e/ou suplementação da formação dos alunos visando à autonomia e a independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). O Atendimento Educacional Especializado é compreendido como sendo um serviço que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos” (BRASIL, 2011).

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” – PNEEPEI (BRASIL, 2008), percebe-se que o movimento mundial de inclusão é muito mais abrangente do que aparenta, constituindo-se como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). Além disso, tal documento está fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando como valores indissociáveis – igualdade e diferença – criando alternativas para superar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino.

A PNEEPEI (BRASIL, 2008), é uma defesa dos direitos humanos, na medida em que proporciona o aprendizado e a interação de todos, sem nenhum tipo de discriminação, entretanto, trata-se de um desafio constante que ainda necessita de uma longa transformação para que tais direitos sejam garantidos na prática, isto é, no “chão da escola” e na sociedade de forma geral.

Mesmo diante da garantia legal constituir-se como uma importante conquista para a escolarização de alunos com deficiência, não é o suficiente, afinal, como sugere Baptista (2015), a reestruturação de uma escola pautada pela garantia de acesso e permanência por um ensino de qualidade ainda é primordial, tendo em vista que, necessita constantemente de investimentos na formação de docentes, na reestruturação das escolas em caráter filosófico, pedagógico e estrutural, em suma, na construção de novas perspectivas educacionais.

Pautados pela construção dessas novas perspectivas educacionais, vemos a escola como território de reinvenção e compreendendo o convívio com os diferentes modos de ser dos sujeitos como constitutivo da experiência humana, devendo, portanto, ser potencializado no ato educativo. Neste sentido, “esperamos, das escolas inclusivas, fluir planos que definam uma educação que prime pela cidadania global, plena e livre de preconceitos” (BAPTISTA, 2015, p. 50).

A luta pela universalização da educação para as pessoas com deficiência obteve avanços significativos a partir da década de 1990 (BRASIL, 2008), porém, a bandeira democrática visando a difusão da educação para todos já era hasteada há muito tempo e mesmo assim, foram necessários muitos anos para que esse direito fundamental para qualquer cidadão pudesse se tornar uma realidade.

Isso torna-se notório quando observamos os avanços a partir da década de 1990 em âmbito nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002); o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005); a Portaria Normativa nº 13 (BRASIL, 2007); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); a Resolução nº 4 (BRASIL, 2009); o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010); o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011); a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012); o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014); e em âmbito local com a Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018 (ACRE, 2018), bem como outras políticas públicas voltadas para a Educação Especial e a Educação Inclusiva, tanto em âmbito nacional quanto local.

Conforme dito anteriormente, foi na década de 1990 que se obteve no Brasil significativos avanços que garantiram a prioridade da escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial. Estes progressos refletem uma luta por direitos não apenas na modalidade da Educação Especial, mas se insere no contexto macropolítico de busca por liberdade civil.

Acerca do contexto macropolítico dessas políticas mencionadas acima, podemos destacar mais outro documento de relevância, a citar o documento “Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, (UNESCO, 1994) que afirma o compromisso de uma Educação para Todos, “reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p. 1). Tal documento estabelece as linhas de ações norteadoras das diretrizes políticas, que a partir de então passam a compartilhar de uma mesma visão de educação inclusiva, no qual “as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 3).

O discurso acerca da inclusão escolar dentro do cenário educacional brasileiro, conduziu-nos a inúmeras transformações no contexto escolar público, tais como: a ampliação dos/nos espaços para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como a construção de políticas públicas visando práticas efetivas de participação destes alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar da existência concreta de dispositivos legais garantindo acesso, permanência e participação no processo educacional, muitas dessas mudanças não ocorrem com a qualidade desejada pelos profissionais envolvidos com tais demandas educacionais e sociais, o que exige um conjunto de medidas que garantam que esses direitos sejam colocados em prática, para que assim, os alunos público-alvo da Educação Especial não sejam excluídos do sistema educacional em decorrência de sua deficiência.

A escola e a própria sala de aula constituem-se enquanto espaços multifacetados e multideterminados. Uma dessas medidas para a garantia de acesso, permanência e sucesso, é justamente o envolvimento de toda a escola no processo de inclusão, sendo primordial “a renovação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas ações” (DECHICHI, 2011, p. 8). Nesta perspectiva, é necessário que “haja uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar” (HÉRITIER, 2000, p. 27). É justamente isso que Pires (2007) aborda ao falar de uma práxis comportamental, pautada na efetiva mudança atitudinal dos indivíduos para que haja a construção de uma sociedade para todos, com qualidade de vida, respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Percebe-se a importância dessa práxis comportamental voltada para a mudança atitudinal e dessa tomada de consciência coletiva, em virtude do fato de que, ao longo da história e em diferentes contextos e sociedades, seja de maneira consciente ou inconsciente, temos a tendência de excluir pessoas/populações/culturas diferentes, ou seja, “exóticas”, fora do “padrão” ou à parte das nossas crenças sociais, um verdadeiro cultivo ao ódio, baseado na redução do Outro a uma condição subumana, seja na perspectiva de colocar, “homossexuais como aberrações”, “índios como selvagens”, “pessoas com deficiência como anormais”. Sobre isso, Mbembe (2014) observa que temos a tendência de construir “o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir” (MBEMBE, 2014, p. 26).

Frente a esse cenário, falarmos da construção de uma sociedade para todos, direcionada para o respeito às diferenças e a valorização da diversidade torna-se indispensável, até mesmo porque ainda temos uma visão idealizada de genéticas perfeitas – mesmo na ficção, por exemplo na obra cinematográfica “Gattaca” de 1997. O filme aborda justamente sobre a temática da discriminação genética, a sociedade em “Gattaca” está dividida entre dois grupos, o primeiro são àqueles geneticamente válidos (aqueles que possuem “bons genes” e são criados geneticamente em laboratórios) e os inválidos (aqueles concebidos biologicamente, frutos do acaso reprodutivo). No filme, os genes definem a biografia de cada um, o que implica a discriminação ao Outro e às “imperfeições” do corpo e da mente. O protagonista que se chama Vicent Freeman (em português “Homem Livre”) é um “inválido”, seu sonho é tornar-se astronauta, contudo, apenas aqueles que possuem DNA ‘superior’ são selecionados para a corporação aeroespacial Gattaca. Neste sentido, “criamos sempre uma relação estranha com o OUTRO, com aquele que não se parece com “normal”, ou seja, que não come o que eu como, que não veste o que eu visto, que não pensa como eu penso” (PUGA, 2011, p. 14).

Neste estudo compreendemos a educação como sendo a maneira mais eficaz de transformação para repensarmos a noção de “diferente”, aprendendo a conviver e a respeitar o Outro. Sendo assim, cada dia se torna mais necessário trabalharmos e exigirmos o respeito à diversidade, à pluralidade, à dignidade, em busca de uma escola e, quiçá, de uma sociedade inclusiva.

Nesse contexto se insere o presente estudo, com o seguinte problema de pesquisa: “Como a política do Atendimento Educacional Especializado se materializa nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre?”. Partindo do problema apresentado, as questões de estudo foram elaboradas, sendo elas:

1. De que maneira as legislações nacionais e locais estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado?
2. De que forma as Salas de Recursos Multifuncionais estão estruturadas e como ocorre o plano de atendimento dos alunos?
3. Qual a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado sobre o seu papel na escola?
4. De que modo as políticas do AEE se fazem presentes na função e na concepção docente na Sala de Recursos Multifuncionais?

Buscando coerência com o problema da pesquisa, delimitamos como objetivo geral “Analisar como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre”. A partir do objetivo geral e, em conformidade, com as questões de estudo, delineamos os seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar as legislações nacionais e locais norteadoras da política de Educação Especial que estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Rio Branco/Acre;
2. Descrever a infraestrutura presente nas Salas de Recursos Multifuncionais e como ocorre o plano de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial;
3. Identificar a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado sobre o seu papel na escola;
4. Verificar como as políticas do Atendimento Educacional Especializado – AEE se fazem presentes na função e na concepção docente na Sala de Recursos Multifuncionais.

Frente aos objetivos delineados acima, é pertinente uma reflexão acerca da Educação Inclusiva que se faz nas escolas brasileiras, e, mais especificamente, nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre, em virtude da demanda de discussões que ocorrem atualmente no âmbito escolar e na sociedade como um todo, além do fato de ser uma temática que vive em constante atualização por parte das políticas públicas.

O tema é de suma importância não apenas em âmbito local e nacional, mas dentro de um contexto mundial de reivindicação social que anseia por uma educação gratuita, de qualidade e para todos. Como resultado desse movimento em torno das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, observa-se uma crescente produção científica nos programas de pós-graduação em todo o Brasil. Neste intento, serão priorizadas as publicações localizadas na Região Norte do país, a seguir apresento alguns estudos:

Dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, no qual estamos inseridos, entre os anos de 2016-2020, foram realizados três (03) trabalhos dissertativos que dialogam com a temática abordada.

O primeiro deles trata-se da dissertação de mestrado de Lima (2016), intitulada “O Trabalho Docente e suas repercussões face à Inclusão Escolar”, em que a autora versa sobre as repercussões verificadas no trabalho docente, ante a inclusão de alunos público-alvo da

Educação Especial no sistema regular de ensino, considerando a concepção educacional dos professores, o domínio conceitual da legislação referente ao modelo inclusivo, o perfil acadêmico-profissional e as percepções quanto às dificuldades e necessidades enfrentadas para implantação da orientação inclusiva. Participaram da pesquisa trinta e um (31) professores, divididos em seis (06) escolas pertencentes a Rede Estadual de Educação. Os resultados evidenciaram que os professores consideram as formações insatisfatórias para lidarem com a proposta de orientação inclusiva, os participantes constataram dificuldades de articulação e apoio entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da classe regular, reconhecendo ser imprescindível para que a inclusão ocorra de forma satisfatória dentro da escola. Verificou-se, também, limitações por parte do professor da classe regular de ensino quanto às abordagens prático-metodológicas de concepções inclusivas, bem como a insatisfação frente a desarticulação entre os órgãos gestores, em âmbito estadual, no tocante ao repasse de informações referentes às normas e regulamentos relacionados à inclusão. Para concluir, a autora evidenciou que são inúmeros os fatores que tornam o trabalho docente mais dificultoso, apontando, por exemplo, para as condições de trabalho insatisfatórias, a inadequação das formações para lidarem com o processo de inclusão, a superlotação das salas de aula, a falta de apoio pedagógico e profissional e as demasiadas cobranças por resultados.

O segundo estudo é de autoria de Sousa (2018), dissertação com o título “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”. No estudo, a autora busca analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado é colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores da sala regular de ensino, de forma que venha a contribuir com o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial do Ensino Fundamental Inicial, matriculados nas escolas municipais de Rio Branco/AC. O estudo foi realizado com 22 (vinte e dois) professores e teve como lócus da investigação, 3 (três) escolas da área urbana de Rio Branco/AC, que possuíam Salas de Recursos Multifuncionais e que apresentaram o maior número de alunos matriculados no ano de 2017. Os resultados evidenciaram que a legislação vigente no Brasil, pautada por dispositivos internacionais, a exemplo da Declaração de Salamanca e da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por si só não garantem a inclusão escolar. Evidenciou

também que o trabalho docente realizado pelos professores do AEE em colaboração com os professores das classes regulares, tem se pautado pela Resolução nº 04, de 2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. Por fim, a autora conclui que o trabalho entre os professores ocorre de forma colaborativa, configurando as suas práticas docentes de acordo com as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial, reorganizando-se frente as dificuldades e os desafios para a aprendizagem dos alunos.

O terceiro trabalho é a dissertação de Souza (2017), denominada “Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC: uma análise das políticas de acesso no período de 2010-2017”, a pesquisa aborda as Políticas de Inclusão na Educação Superior e busca analisar os processos seletivos realizados pela Universidade Federal do Acre que apresentam proposições para o ingresso de pessoas com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento na Educação Superior. A pesquisa de natureza documental, teve como principal objeto de estudo os editais e as chamadas dos processos seletivos lançados pela UFAC no período de 2010 a 2017. Os resultados da autora evidenciam a evolução no número de matrículas de pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento na UFAC, bem como, o compromisso da instituição na criação de mais oportunidades voltadas à promoção da igualdade e com a construção de um ambiente e uma universidade mais inclusiva, plural e menos preconceituosa com as pessoas com deficiência.

Para além do PPGE/UFAC, encontramos estudos em outros Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte, a exemplo da Universidade Federal do Amazonas, Universidade Federal do Pará e Universidade Federal de Rondônia, descritos a seguir:

Assim, o quarto trabalho é uma tese de doutorado, de Pansini (2018), apresentada na Universidade Federal do Amazonas. A pesquisa teve como objetivo geral analisar as funções da sala de recursos multifuncionais no contexto da Educação Especial brasileira. O aporte metodológico utilizado na pesquisa, bem como a análise do material empírico guiou-se pela concepção teórico-metodológica do materialismo histórico dialético. Os resultados evidenciaram que a materialização das salas de recursos multifuncionais não tem permitido a esse espaço cumprir suas funções originais, primeiramente, devido ao fato de que o modelo de organização adotado não possibilita superar os problemas crônicos da Educação Especial no Brasil, tais como, a não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores de sala de aula regular e de AEE, a utilização de recursos por entidades não

públicas, entre outros fatores. Por fim, a autora conclui que as salas não melhoraram os níveis de escolarização para os sujeitos público-alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que permitiu ao mercado adentrar o espaço educacional, dando suporte à reprodução do capital, principalmente, em seu aspecto material de circulação de mercadorias.

O quinto trabalho analisado, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, tem como autoria Pereira (2019), com o título “Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá-PA”, a dissertação de mestrado apresenta uma abordagem sobre a política educacional de inclusão escolar instituída em nível federal para a garantia dos direitos à educação e a sua repercussão no atendimento dos alunos com deficiência da rede municipal de ensino de Marabá, no estado do Pará. Como objetivo geral, a autora quis investigar em meio a reforma do Estado neoliberal, como se configura a Educação Especial em Marabá-PA e se os recursos financeiros destinados a essa modalidade de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. A pesquisa desenvolveu a partir da vertente do método materialismo histórico dialético e da análise documental. Os resultados da pesquisa mostraram que a inclusão escolar é entendida como uma possibilidade de combate à invisibilidade dos alunos com deficiência, entretanto, os projetos implementados pela União ocorrem de maneira descontínua, sendo direcionado a responsabilidade aos municípios. Por fim, a autora conclui que os investimentos aplicados na escolarização dos alunos com deficiência seguem muito aquém do padrão de ensino pautado como Custo-Aluno-Qualidade, o almejado pelo Plano Nacional de Educação e da Campanha Nacional do Direito à Educação, isto é, os recursos financeiros ainda são poucos para a efetividade da inclusão escolar e ainda por cima, o fundo público tem sido deslocado para atendimentos de instituições filantrópicas.

O sexto trabalho, sob o título de “Políticas de formação de professores para a Educação Especial nas licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia-PVH e na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia”, tem como autoria Ferreira (2021), sendo uma dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia. Tem como objetivo geral analisar a inserção da Educação Especial nas diretrizes para formação de professores, no âmbito dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, e na formação continuada da Secretaria do Estado de Educação de

Rondônia – SEDUC. A pesquisa é fruto de um estudo de caso, de pesquisa documental e de estudo de campo, por meio de entrevista semiestruturada. Os resultados demonstram que as Políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva existem e são muitas, contudo, ainda ocorrem muitas lacunas para sua efetividade na formação. Na formação inicial, as implementações partem da provocação de ingressos nos cursos de licenciatura, e na formação continuada, parte da solicitação dos professores, conforme a demanda na sala de aula. A autora conclui que, apesar da existência de tais políticas nos currículos, ainda existe um distanciamento visível entre as diretrizes gerais e as políticas locais.

A descrição das pesquisas elencadas acima evidencia a importância do objeto de estudo e como a discussão sobre a temática abordada se mantém pertinente a nível local, regional e nacional. Destaca-se aqui que pretende-se debruçar sobre essa realidade no estado do Acre, especificamente na cidade de Rio Branco. Nesse contexto, embora reconheça que não se trata de um tema inédito dentro do contexto das universidades brasileiras e dos programas de pós-graduação, o objeto de estudo torna-se relevante para o sistema educacional brasileiro e acreano, podendo agregar aos demais estudos e pesquisas, ao propor uma visão sobre as concepções e as práticas docentes no processo da educação inclusiva e como as políticas de atendimento educacional especializado em âmbito nacional e local estão sendo materializadas na sala de aula.

O estudo tem relevância acadêmica e profissional, pois buscou-se compreender como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre, trazendo um olhar crítico e reflexivo acerca do processo de inclusão, direcionando as políticas públicas de educação inclusiva para o chão da escola.

Possui também uma contribuição social e pessoal, primeiramente pois a educação inclusiva é um processo contínuo de formação, as políticas públicas de Educação Especial e Inclusiva estão mudando o tempo todo, atualizando-se, e nós, professores, pesquisadores e sociedade como um todo não podemos nos manter alheios a isso. É uma discussão que não está restrito apenas a um grupo de alunos, pesquisadores, professores e pais, mas de toda a sociedade, que tem pautado as discussões em torno do anseio por uma educação gratuita e de qualidade para todos, indistintamente, sem nenhum tipo de discriminação. Além de possibilitar

uma realização pessoal rumo a concretização de uma formação que resultará na obtenção do meu título de Mestre em Educação.

Para a fundamentação do estudo, foram utilizados teóricos de obras de referência em Educação Especial e Educação Inclusiva, a saber: Carvalho (2004, 2008), Góes (2007), Jannuzzi (2017), Kassir (2011), Laplane (2007), Lima (2006), Mantoan (2011, 2015), Mazzotta (2011), Mendes (2010), Pires (2006), dentre outros. Recorri também a fontes secundárias sobre a história da educação e a história do Brasil, bem como a livros de história geral dos períodos estudados.

Para subsidiar o objeto de investigação, buscamos referências em estudos já consolidados, por exemplo, nos artigos científicos, dissertações e teses encontradas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTS); no Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP); no Portal SCIELO e no Google Acadêmico, entre outros. Além de documentos governamentais federais (leis, decretos, portarias, relatórios, publicações várias e etc., que buscam orientar as decisões de âmbito nacional acerca da Educação Especial, como: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009); Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, de 2010 (BRASIL, 2010); Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Utilizo também alguns documentos estaduais, a exemplo da Instrução Normativa nº 001, de 30 de janeiro de 2018 (ACRE, 2018), que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado do Acre.

O estudo está organizado da seguinte forma: primeiramente temos as “Considerações Iniciais”, em que contém a contextualização do tema, o problema de pesquisa, as questões de estudo, os objetivos geral e específicos, a justificativa do estudo, sua relevância, suas contribuições a nível acadêmico, profissional, social e pessoal, bem como os principais conceitos utilizados na investigação.

Na primeira seção, com o título “Um breve histórico da Educação Especial, da Educação Inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado”, apresentamos uma abordagem do percurso da Educação Especial no Brasil, a partir do século XIX com o surgimento das instituições pioneiras da Educação Especial no Brasil, seguindo por vários momentos

históricos, analisando diferentes visões e perspectivas que foram sendo adotadas e, sucessivamente, modificadas ao longo dos anos em decorrência da luta política e social dessa modalidade de ensino, até a sua relação/interação com os grandes movimentos que resultaram na inclusão escolar de alunos com deficiência, até chegarmos a materialização do Atendimento Educacional Especializado por parte das políticas públicas e do poder público.

A segunda seção “As Políticas Educacionais Inclusivas no Brasil e a Formação de Professores para Atuação no Atendimento Educacional Especializado”, está voltada para as políticas educacionais inclusivas em um contexto mundial e os seus impactos no contexto brasileiro, abordando as legislações e as políticas de formação para atuação no Atendimento Educacional Especializado, bem como os desdobramentos de ambas.

Na terceira seção intitulada “Metodologia: O caminho percorrido para elucidação dos resultados”, apresentamos a abordagem metodológica adotada neste estudo que envolve os seguintes aspectos: a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados, o lócus da pesquisa, o perfil dos participantes e a análise de conteúdo que subsidiou a elucidação dos dados empíricos.

Na quarta seção, “Análise dos Dados Empíricos: Construindo Diálogos”, são apresentados os resultados dos dados coletados estabelecendo um diálogo com o referencial teórico adotado no estudo e a interpretação. Para tanto, a Análise de Conteúdo relevou três categorias: 1. Educação Especial e Inclusiva: Concepções Docentes; 2. O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais e 3. Dificuldades na Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Ao término do presente estudo, estão expostas as “Considerações Finais” apresentando uma retomada do trajeto realizado e buscando relacionar os objetivos do estudo aos resultados apresentados.

Por fim, encontram-se as referências, que foram elencadas com o objetivo de localizar, clarificar e fundamentar as teorias apresentadas, possibilitando possíveis consultas dos futuros leitores. Para complementação, comprovação e validação dos argumentos expostos no texto, estão dispostos os apêndices e os anexos.

1 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A presente seção tem o objetivo de apresentar o contexto no qual a Educação Especial consolidou-se no Brasil, no século XIX, com o surgimento das primeiras instituições de ensino voltadas para essa modalidade, sendo organizada a partir de diferentes perspectivas, que ao longo do tempo foram sendo modificadas até a concepção atual de Educação Especial em conformidade com o movimento da Educação Inclusiva e com a materialização do Atendimento Educacional Especializado, por parte das políticas públicas, apresentando ainda quais as diretrizes do papel da escola e do professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM.

1.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Esta subseção apresenta, em linhas gerais, alguns dos principais acontecimentos da história da Educação Especial no Brasil, considerando, o fato da temática já ter sido abordada por autores de referência no campo, tais como, Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2017). Desta forma, Mazzotta (2011), constatou que, até meados do século XVIII, a deficiência esteve associada ao misticismo e ocultismo, em grande parte, por influência da religião, que baseada em sua força cultural, colocou o homem como imagem e semelhança de Deus, criando a noção da condição humana como perfeição física e mental, e ao mesmo tempo, fazendo com que as pessoas com deficiência fossem tratadas como imperfeitas aos olhos de Deus e da sociedade, contribuindo, assim, para a sua marginalização e invisibilidade.

Os primeiros movimentos em torno da mudança de paradigmas em relação as pessoas com deficiência², concretizadas em medidas educacionais surgiram na Europa e foram se expandido, com diferentes nomes – Pedagogia de Anormais; Pedagogia Teratológica;

² De acordo com Brasil (2009), “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”. O termo “pessoa com deficiência” foi utilizado aqui – nesta subseção – por se tratar da história da Educação Especial ao longo dos anos, em decorrência do seu uso em muitos documentos e referências utilizadas. Todavia, atualmente a nomenclatura adequada para referir-se é público-alvo da Educação Especial.

Pedagogia Curativa ou Terapêutica; Pedagogia da Assistência Social; Pedagogia Emendativa – para os Estados Unidos, Canadá e outros países, incluindo o Brasil.

A primeira obra impressa sobre educação de deficientes teve autoria de Jean-Paul Bonet e foi editada na França, em 1620 com o título *Redação das letras e arte de ensinar os mudos a falar*. Constatou-se, também, que a primeira instituição especializada para a educação de “surdos-mudos” foi fundada pelo abade Charles M. Eppée em 1770, em Paris (MAZZOTTA, 2011, p. 18).

As primeiras experiências educacionais de pessoas com deficiência remontam ao século XVI, no período do Brasil-Colônia. Em relação a isso, Jannuzzi constata que:

Pode-se supor que no Brasil-Colônia, século XVI, muitos deficientes passavam despercebidos, desempenhando atividades pouco complexas, uma vez que a sociedade estava organizada com base em uma agricultura rudimentar, trabalhos manuais simples no qual o letramento ainda não era requisito imprescindível. Os altamente lesados poderiam ter sido recolhidos nas Santas Casas de Misericórdia fundadas por ordem do rei (Mesgravis, 1976), ou recolhidas por pessoas sensibilizadas aos seus aspectos (JANNUZZI, 2017, p. 01).

A Educação Especial no Brasil caracterizou-se, no século XIX, mais especificamente, entre os anos de 1854 a 1956, por iniciativas oficiais e particulares isoladas, de alguns poucos educadores interessados no atendimento educacional às pessoas com deficiência. A exemplo do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, concretizado por meio do Decreto Imperial nº. 1.428, de Dom Pedro II, no dia 12 de setembro de 1854 (MAZZOTTA, 2011).

O Instituto Imperial foi inaugurado no dia 17 de setembro daquele mesmo ano, em grande parte, devido a José Álvares de Azevedo, brasileiro cego, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, e que, obteve sucesso na educação da filha do médico da família imperial e, devido a isso, despertou o interesse de ministros do Império, como Couto Ferraz, conselheiro de D. Pedro II.

Durante o Governo Provisório Republicano, o marechal Deodoro da Fonseca, juntamente com Benjamin Constant Botelho de Magalhães, até então, o ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, assinaram no dia 17 de maio, o Decreto nº. 408, alterando o nome do Imperial Instituto dos Meninos Cegos para Instituto Nacional dos Cegos e regulamentando-o (MAZZOTTA, 2011). Posteriormente, em 1891, através do Decreto nº 1.320, o Instituto Nacional dos Cegos passa a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), permanecendo com esse nome até os dias atuais.

Dom Pedro II, também, fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, por meio da Lei nº. 839, de 26 de setembro de 1857, por influência do professor francês, Ernesto Hüet e seu irmão. Em 1957, com a Lei nº 3.198, de 6 de julho, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Em 1874, o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, passou a atender assistencialmente os deficientes mentais, em funcionamento até os dias atuais, é conhecido como Hospital Juliano Moreira. Temos também a Escola México, fundada em 1887, no Rio de Janeiro, voltada para o atendimento de deficientes físicos e intelectuais. Sobre essas instituições, Mendes (2010) esclarece que “possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos mais leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural” (p. 95).

Ao longo do século XX, o interesse para com a educação das pessoas com deficiência, ganharam evidência nos trabalhos científicos, a exemplo da monografia “Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas”, do Dr. Carlos Eiras, em 1990; e os trabalhos “A educação das crianças anormais da inteligência” e “A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina” de autoria de Basílio de Magalhães, por volta de 1915, na cidade do Rio de Janeiro. Outra importante contribuição se deu através da obra do professor Norberto de Souza Pinto, em 1920, com o título “Infância retardatária”.

Tais obras serviram para influenciar a pedagogia voltada ao atendimento dos alunos com deficiência. Na primeira metade do século XX, havia um total de 54 estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas, os quais destacam-se: o Colégio dos Santos Anjos (1909), em Joinville, Santa Catarina; a Escola Rodrigues Alves (1905) e a Sociedade Pestalozzi (1948), ambas na cidade do Rio de Janeiro; a Escola Estadual São Rafael (1925) e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi (1935), em Belo Horizonte, Minas Gerais; o Instituto de Cegos da Bahia (1936), em Salvador; em Pernambuco, o Instituto de Cegos (1935) e a Escola Especial Ulisses Pernambucano (1941); o Instituto Pestalozzi (1926), em Canoas, e o Grupo Escolar Paula Soares (1927) e o Instituto Santa Luzia (1941), em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul; o Instituto Paranaense de Cegos (1944), em Curitiba, Paraná; o Instituto São Rafael (1940), a Associação Linense para Cegos (1948), o Instituto Estadual de Educação Padre Anchieta (1913), o Instituto Santa Terezinha (1929), a Fundação Dona Paulina de Souza Queiroz (1936), a Instituição Lar-Escola São Francisca (1943), a Fundação para o Livro do

Cego no Brasil (1946), as escolas estaduais regulares Grupo Escolar Miss Browne e Grupo Escolar Visconde de Itaúna (1950), em São Paulo (MAZZOTTA, 2011).

Esses estabelecimentos e instituições especializadas ajudaram a consolidar a Educação Especial no Brasil no sistema de ensino, entretanto, como mencionamos anteriormente, estavam limitadas a iniciativas particulares isoladas, não existindo, concomitantemente, iniciativas oficiais de âmbito nacional.

Sob a égide do período republicano, nota-se que a deficiência era baseada numa perspectiva higienista e comumente ligada à saúde pública, com discursos contraditórios e imprecisos, agravando ainda mais um sistema dualista de educação a partir do movimento escolanovista, encarregado de enfatizar as características individuais, resultando na segregação de alunos com deficiência no chamado “Ensino Emendativo” (MENDES, 2010).

Essa despreocupação com a criação dos serviços, ao contrário do que vinha ocorrendo em outros países europeus e norte-americanos, onde observávamos “o crescimento da institucionalização, da implantação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais para os variados graus de deficiência” (MANTOAN, 2015, p. 97), no Brasil, predomina o chamado “Ensino Emendativo”. O denominado “ensino emendativo” representa o pensamento da época em relação à educação/escolarização da pessoa com deficiência, na medida em que significa uma correção, ou seja, ele “tinha a finalidade de suprir as falhas decorrentes da anormalidade, visando adaptar o educando ao nível social dos ditos normais” (GUERREIRO; VILLELA, 2013, p. 186).

Desde as primeiras décadas do século XX, os rumos da educação do país estão em pauta por diversos setores, resultando, por exemplo, na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924³; na formação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública em 1930 e na promulgação da Constituição de 1934, que estabelece um Plano Nacional de Educação, onde consta a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino elementar (MENDES, 2010).

³ De acordo com Vieira (2017), a fundação da ABE foi o resultado da reunião de professores, normalistas, jornalistas, médicos, advogados e engenheiros em torno de um mesmo objetivo, que seria o sensibilizar da nação frente a questão educacional, que segundo eles, permanecia à margem das iniciativas do Estado, desta forma, buscavam estimular iniciativas mais eficazes para o aperfeiçoamento da educação no país. No início da ABE, os debates e as ações limitaram-se a pequenos círculos, mas a partir de 1927, com as Conferências Nacionais de Educação (CNEs), a entidade buscou maior visibilidade em âmbito nacional, o que acabou resultando em conflitos entre aqueles que defendiam o laicato católico e os defensores da laicidade da escola pública.

Houve mudanças formais e substanciais na educação escolar do país, influenciadas, sobretudo, pelo movimento escolanovista⁴, predominando uma visão otimista em relação à educação como sendo um instrumento de democratização e equalização social (ANDREOTTI, 2006). Contudo, não se pode dizer o mesmo com relação à Educação Especial, haja vista que, para Mendes (2010), o movimento contribuiu para o favorecimento da exclusão dos “diferentes” das escolas regulares na época, uma vez que o conceito de igualdade foi remetido aos termos de obrigatoriedade e gratuidade do ensino.

No Estado Novo (1937-1945), o Brasil passa a ter um forte controle estatal em todos os setores sociais, incluindo a centralização da educação e o favorecimento do ensino superior (MENDES, 2010). Neste contexto, ocorrem algumas mudanças no panorama da educação nacional, a exemplo da fundação da Universidade de São Paulo (USP), bem como a criação de escolas técnicas. É um período marcado também pelo início das privatizações na educação. No âmbito da Educação Especial, “a rede de serviços que era predominante pública, apesar de estar praticamente estagnada e de ser incipiente, parecia apresentar uma tendência para a privatização” (MENDES, 2010, p. 98), devido ao descaso governamental para o ensino desses alunos.

O fim do estado novo consubstanciou-se na adoção de uma nova constituição de cunho liberal e democrático, que determinava a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário, estabelecia a competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, e afirmava o preceito de que a educação era direito de todos (MENDES, 2010, p. 98).

A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), estabelece em seu artigo 166, que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, devendo “inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, além disso, consta no artigo 167 que “o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. Percebemos com isso que a CF de 1946 trouxe à tona os

⁴ Segundo Vidal (2013), o movimento escolanovista reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileira em relação às políticas adotadas pelo Ministério da Educação e Saúde no Brasil (1930), de modo geral, o movimento pretendia modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. A chamada Escola Nova acabou se entrelaçando em três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política, a primeira delas que acabou resultando em conflitos conceituais entre católicos e liberais, a segunda, sendo vista como um meio para a transformação da sociedade, e, por fim, a terceira, tornando-se uma bandeira política, capturada pelo signo da renovação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova tornou-se parte do jogo político pela disputa do controle do Estado e de suas dinâmicas, entre educadores, que apesar das diferenças, articulavam-se em torno de alguns objetivos em comum, como, a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade da educação.

princípios presentes na Constituição de 1934, estabelecendo a educação como sendo direito de todos, devendo ser ministrada pelo poder público, embora, livre à iniciativa privada, desde que respeitadas as leis reguladoras. Todavia, temos mais um retrocesso na medida em que ocorre um fortalecimento do ensino particular, por meio até mesmo de bolsas de estudo em detrimento da substituição do ensino oficial gratuito (JANNUZZI, 2017).

Entre 1950 e 1959, observa-se uma maior expansão no número de estabelecimentos de Ensino Especial, Jannuzzi (2017), por exemplo, identificou 190 destes estabelecimentos, em sua maioria públicos e em escolas regulares. Como exemplo notório, temos a criação da primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência é assumido, em caráter nacional, pelo governo federal, por intermédio de campanhas, sendo a primeira delas a “Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro”, por vias do Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957 e que tinha como objetivo promover as medidas necessárias para a educação e assistência dos surdos, em todo o território brasileiro. No ano de 1958, temos outra campanha, desta vez voltada para a “Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão”, criada pelo Decreto nº 44.236, em 1º de agosto, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1960, foi a vez da “Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais”, feita por influência dos movimentos de Educação Especial, como, a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (MAZZOTTA, 2011).

Após a promulgação da Lei nº 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), podemos observar um crescimento de instituições privadas de cunho filantrópico. Nesse cenário,

O fortalecimento neste período da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica sem fins lucrativos, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro (MENDES, 2010, p. 99).

Essa tendência em detrimento do fortalecimento da iniciativa privada na educação já ocorre desde a Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), todavia, nos artigos 88 e 89 da LDB de 1961 (BRASIL, 1961), isso se torna ainda mais evidente ao analisarmos a educação dos chamados “excepcionais”, onde podemos observar novamente a concepção da pessoa com deficiência vinculada a ideia de integração na comunidade, enxergando-os como

“excepcionais” e reforçando as escolas especiais da iniciativa privada com “tratamento especial” relativo ao financiamento, mediante bolsas, empréstimos e/ou subvenções por parte do poder público (MAZZOTTA, 2011).

Somente na década de 1970 que vai ocorrer, de fato, a institucionalização da Educação Especial, com a criação de um órgão central responsável pelo atendimento as pessoas com deficiência no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Tudo isso somado ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e em virtude do maior envolvimento das instâncias públicas (MENDES, 2010).

O CENESP foi fundado no dia 03 de julho de 1973, no Rio de Janeiro, através do Decreto nº. 72.425, do então presidente Emílio Garrastazu Médici, e que tinha como propósito, promover, em todo o território nacional, a expansão e a melhoria do atendimento as pessoas com deficiência.

Artigo 2º — O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando à sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial.

Parágrafo Único — Compete especificamente ao CENESP:

I - planejar o desenvolvimento da Educação Especial;

II - acompanhar, controlar e avaliar a execução de programas e projetos de Educação Especial, a cargo de seus próprios órgãos ou de terceiros, com assistência técnica ou financeira do Ministério da Educação e Cultura;

III - promover ou realizar pesquisas e experimentação que visem à melhoria da educação dos excepcionais;

IV - manter urna rede integrada e atualizada de informações, na área da Educação Especial;

V - estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional;

VI - prestar assistência técnica e financeira a órgãos da administração pública, federais, estaduais, municipais, e a entidades particulares, na área da Educação Especial;

VII - propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial;

VIII - analisar, avaliar e promover, em articulação com os órgãos competentes, a produção de material de apoio técnico à Educação Especial;

IX - promover intercâmbio com instituições nacionais e estrangeiras e órgãos internacionais, visando ao constante aperfeiçoamento do atendimento aos excepcionais;

X - divulgar os trabalhos realizados sob sua responsabilidade, assim como de outras fontes, que contribuam para o aprimoramento da Educação Especial;

XI - promover e, se necessário, participar da execução de programas de prevenção, amparo legal, orientação vocacional, formação ocupacional e assistência ao educando excepcional, mediante entrosamento direto com órgãos públicos e privados, nos campos da Saúde, Assistência Social, Trabalho e Justiça, procurando envolver nessa programação, além dos alunos, os pais, professores e a comunidade em geral (BRASIL, 1973).

Até o ano de 1986, o Centro Nacional de Educação Especial foi responsável pela coordenação e promoção do desenvolvimento da Educação Especial no Brasil, sendo transformado na Secretaria de Educação Especial – SEESP, órgão criado dentro do Ministério da Educação, que manteve, em linhas gerais, as mesmas competências do CENESP citados acima.

A extinção da SESPE, ocorreu no dia 15 de março de 1990, dando lugar a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEb e a Educação Especial passou a ser vinculada ao Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, até que “no final de 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Melo, houve outra reorganização dos Ministérios e na nova estrutura reapareceu a Secretaria de Educação Especial – SEESP” (MAZZOTTA, 2011, p 66).

O período de Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) foi marcado por um novo projeto de LDBEN, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que fixa as diretrizes e bases do ensino de 1º e 2º graus, definindo como objetivo para a Educação Comum e a Educação Especial, “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania”. Em seu artigo 9º, a Lei nº 5.692/71, garante, “tratamento especial” àqueles que “apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, de acordo com a orientação dos Conselhos Estaduais de Educação.

Nesse mesmo período, ocorre o I Plano Nacional para a Educação Especial, enfatizando princípios de privilégios à iniciativa privada. Além disso, é marcado pela implantação dos primeiros cursos de formação de professores na área da Educação Especial e pelos primeiros programas de pós-graduação em Educação Especial.

A educação especial foi estabelecida como uma das prioridades do I Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974) e foi neste contexto que surgiu em junho de 1973, o Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), junto ao Ministério da Educação; que iria se constituir no primeiro

órgão educacional do governo federal, responsável pela definição da política de educação especial (MENDES, 2010, p. 100).

Analisando o contexto da época, apesar de ser um período de forte repressão das manifestações políticas, pelo cerceamento das liberdades individuais e pela opressão policial, o campo da Educação Especial foi se firmando e teve importantes conquistas, mas permaneceu acompanhada da tendência de privatização e do caráter assistencialista-filantrópico (MENDES, 2010).

A partir da redemocratização nos anos de 1990 até os dias atuais, nota-se cada vez mais uma tendência de universalização do ensino, objetivando uma formação mais humanista e crítica, assegurados na própria Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). O discurso da política educacional brasileira é um discurso esperançoso, devido ao momento social e político vivenciado em torno dos debates acerca da inclusão escolar, fazendo surgir uma ampla mobilização social em defesa de uma educação inclusiva, algo que influenciou fortemente a modalidade da Educação Especial. Posteriormente nos debruçaremos sobre essa influência ao abordamos o Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Para além da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), alguns marcos normativos podem ser citados como inspiradores para tais transformações voltadas para uma educação inclusiva, particularmente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A seguir apresentamos o movimento mundial da educação inclusiva, iniciada a partir da década de 1990 tendo como eixos norteadores os documentos mencionados acima.

1.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS MARCOS NORMATIVOS

Para que possamos compreender do que se trata a Educação Inclusiva, precisamos recorrer à alguns conceitos iniciais, como, a diferenciação entre “integração” e “inclusão”. A discussão em torno da integração e da inclusão é algo bastante delicado e polêmico, pois envolve diversas corporações de professores, profissionais e associações de pais. O que precisamos entender é que apesar das duas palavras terem significados semelhantes, elas são empregadas em situações completamente diferentes e por posicionamentos teóricos divergentes.

A integração é retratada como sendo um “princípio de normalização”. Nesta concepção, os alunos são inseridos nas escolas, porém, o que se muda não é propriamente a escola, pelo contrário, é o aluno que precisa adaptar-se e colocar-se, em conformidade, com a instituição e quando este não se adapta, a escola estabelece a chamada “inserção parcial”, fortalecendo os serviços segregados, a exemplo das escolas e classes especiais (MANTOAN, 2015).

Na contramão dessa visão de integração, temos a “inclusão”, onde o foco é direcionado para a modificação das instituições sociais e escolares, onde já não basta a simples integração do aluno. Surge assim o tema da inclusão, entendida como uma mudança no paradigma educacional, questionando o próprio conceito de “integração” ao propor um novo modo de organização do sistema educacional, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 19).

De acordo com Carvalho (2004), a simples integração já não basta, ou seja, devemos nos basearmos em uma concepção de inclusão escolar. Além disso, a autora menciona o fato de que as transformações na educação escolar são inspiradas no direito dado pelo artigo 206., inciso I da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1998), em que estabelece que “a educação é direito de todos”.

Precisamos compreender a inclusão escolar na sua verdadeira amplitude, na medida em que envolve todos os espaços da sociedade, tratando-se, desta forma, de uma ação política, cultural, social e pedagógica, na qual “a prática da inclusão reflete uma luta maior pela educação para todos que, por sua vez, faz parte do processo maior ainda de luta pelo reconhecimento da igualdade de valores e direitos entre os seres humanos” (PIRES, 2006, p. 31).

Dentro deste contexto, temos alguns marcos normativos que foram fundamentais no alicerce da luta em torno do reconhecimento universal dos direitos humanos, a saber: a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (ONU, 1948); a sua elaboração por parte da Organização das Nações Unidas ocorreu entre os anos de 1946 e 1948, logo após os eventos catastróficos do maior conflito da história da humanidade – a Segunda Guerra Mundial. Episódios marcantes estão relacionados, tais como, o Holocausto cometido nos campos de concentração e extermínio nazistas, onde além de judeus, vários outros grupos minoritários, como casais homoafetivos, negros, ciganos e até mesmo deficientes foram explorados e

assassinados, e também o lançamento das bombas atômicas sobre as cidades de Hiroshima e Nagasaki no Japão, causando milhares de mortes, além dos danos e sequelas que seguiram por décadas em função da radiação (SILVA, s/d).

O documento DUDH (1948), é composto por 30 artigos, determinando os direitos básicos para todo e qualquer cidadão, independentemente da raça, religião, posição social, gênero e afins. Tal documento tem uma importância fundamental, na medida em que auxilia na consolidação da noção de direitos humanos, no respeito universal aos direitos e nas liberdades fundamentais do ser humano, combatendo as desigualdades e reafirmando a fé no progresso social e em melhores condições de vida para todos (ONU, 1948).

Em seu artigo 26, o documento explicita que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito” (ONU, 1948), sendo a instrução direcionada “no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais” (ONU, 1948), o que abre precedentes para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência de serem assistidas no sistema público de ensino.

Em seu preâmbulo podemos destacar algumas palavras-chaves e a preocupação com novos valores, tais como: direitos humanos, progresso social, dignidade, igualdade, fraternidade, liberdade, justiça e paz.

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da humanidade e que o advento de um mundo em que mulheres e homens gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum;

Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão;

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos fundamentais do ser humano, na dignidade e no valor da pessoa humana e na

igualdade de direitos do homem e da mulher e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla;

Considerando que os Países-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades fundamentais do ser humano e a observância desses direitos e liberdades;

Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso;

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos inspirou várias constituições de Estados democráticos desde então, bem como outros documentos em prol de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades. Foi o documento pioneiro na questão dos direitos humanos, contudo, não o único, outros tratados internacionais surgiram ao longo do tempo, a exemplo da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990).

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, foi elaborada com base na consciência de que a educação é um dos direitos fundamentais do homem e da mulher, de todas as idades e no mundo inteiro. Neste intento, o objetivo da Declaração foi o de estabelecer compromissos mundiais para a garantia dos conhecimentos básicos necessários para a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, em busca de uma vida digna, compatível com a sociedade mais justa proclamada na Declaração dos Direitos Humanos em 1948 (UNESCO, 1990). Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, com o apoio do Banco Mundial e de organizações (intergovernamentais e não-governamentais).

Em seu preâmbulo, é mencionado que apesar dos esforços realizados pelos países que assinaram a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), assegurando o direito à educação para todas as pessoas, a realidade era totalmente diferente, haja vista que, na época mais de 100 milhões de crianças não tinham acesso ao ensino primário, mais de 960 milhões

de adultos eram analfabetos funcionais, mais de um terço dos adultos não tinha acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias e mais de 100 milhões de crianças e adultos não conseguiam concluir o ciclo básico de aprendizagem e os que concluíam, não adquiriam conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990).

Frente a tudo isso, as pessoas ainda precisam enfrentar vários problemas de natureza social, econômica e política, a saber:

O aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (UNESCO, 1990).

Durante a década de 1980, o avanço do neoliberalismo⁵ dificultou os progressos da Educação Básica, sobretudo, com os cortes nos gastos públicos que deterioraram a educação (UNESCO, 1990). Em virtude disto, na década de 1990 as nações se uniram em busca de reformas no campo educacional, na denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que estabeleceu em sua Declaração:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;

Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;

Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;

⁵ Para alguns autores como Gentili (2002) e Roman (1999), o discurso neoliberal, sobretudo, no sistema educacional, referente ao desafio de transformar a escola está diretamente relacionado com uma crise de gestão, segundo a retórica neoliberal, os sistemas educacionais sofrem de uma crise de eficácia, eficiência e produtividade, sendo assim, não faltam escolas, não faltam professores e, principalmente, não faltam recursos. De acordo com o neoliberalismo, o que falta são escolas melhores, professores mais qualificados e maior distribuição dos recursos que já existem. Outro ponto central para entendermos essa concepção, é de que a falta de qualidade no sistema educacional ocorre devido a falta de concorrência, por isso, a tentativa de transferir a educação para a esfera do mercado, da competição, onde os mais ricos se sobressaem sobre os mais pobres, e estes últimos ainda são culpabilizados pelo seu fracasso, a partir da lógica de um sistema concebido com base no mérito e no esforço individual.

Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e

Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio, proclamamos a seguinte:

**Declaração Mundial sobre Educação para Todos:
Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990).**

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos possui 10 objetivos centrais voltados para a garantia do direito a educação, dentre eles: 1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2. Expandir o enfoque; 3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4. Concentrar a atenção na aprendizagem; 5. Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; 6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7. Fortalecer as alianças; 8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9. Mobilizar os recursos e 10. Fortalecer solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

Enfocamos aqui o Artigo 3º, “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, que aborda a necessidade da educação básica ser proporcionada para todas as crianças, jovens e adultos, afirmando o compromisso para superação das disparidades educacionais aos grupos excluídos, como, crianças de rua, populações das periferias urbanas e/ou rurais, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas, refugiados, deslocados pela guerra e também as crianças com deficiência. Em seu inciso 5º é dito que “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).

É a partir desse documento, que o movimento de educação inclusiva vai ganhando amplitude, o que resultará em outros movimentos, dentre eles o marco normativo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento foi elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, com o intuito de estabelecer as diretrizes básicas para a formulação das políticas e reforma dos sistemas educacionais pautados no movimento de inclusão social.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos pilares normativos em prol da inclusão social, sendo resultado de uma tendência mundial em torno da Educação Inclusiva, ao reafirmar o compromisso “com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (UNESCO, 1994, p.1).

A Conferência Mundial de Educação Especial, reuniu entre 7 e 10 de junho de 1994, em Salamanca-ES, representantes de 88 governos e 25 organizações internacionais, que acreditam e proclamaram que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater 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, p. 1).

Nota-se com isso que, devido ao reconhecimento de que todas as crianças, jovens e adultos, possuem características, interesses e necessidades de aprendizagens únicas, portanto, deve haver um sistema educacional de ensino pautado pelo princípio da inclusão, onde acolha e acomode todos a partir de pedagogias capazes de satisfazer todas as necessidades.

Para isto, o documento demanda aos governos que “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares” (UNESCO, 1994, p. 2), e que “garantam, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação” (UNESCO, 1994, p. 2), focados na Educação Especial dentro das escolas inclusivas.

No item “Estrutura de Ação em Educação Especial”, presente na Declaração (UNESCO, 1994), percebemos a estreita relação entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, o presente item tem como objetivo informar sobre as políticas e guiar ações na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial. Conta com 83 pontos, divididos nas seguintes seções: I. “Novo pensar em educação especial”, reconhecendo que as diferenças humanas são normais, e que, portanto, deva existir uma pedagogia centrada no benefício de todas as crianças, porém, o mérito das escolas inclusivas não deve estar exclusivamente na promoção de educação de alta qualidade, mas principalmente, tendo a consciência de que “o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994); II. “Orientações para a ação em nível nacional”, abordando vários aspectos, como, política e organização; fatores relativos à escola e a sua administração; informação e pesquisa; recrutamento e treinamento de educadores; serviços externos de apoio; áreas prioritárias; educação infantil, de meninas e preparação para a vida dos adultos; perspectivas comunitárias; parceria com os pais; envolvimento na comunidade; consciência pública; recursos e o papel das organizações voluntárias; e III. “Orientações para ações em níveis regionais e internacionais”, que discorrem sobre a importância da cooperação internacional entre organizações governamentais e não-governamentais, bem como de organizações regionais e inter-regionais no apoio ao movimento de inclusão educacional (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca busca a reforma das instituições sociais e de ensino, pautadas pela defesa dos direitos humanos e pelo direito de todas as crianças, jovens e adultos receberem uma educação de alta qualidade, condizentes com o tipo de sociedade que se almeja, por isso ela depende do compromisso e da disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. Na Declaração é mencionado que o:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO, 1994, p. 5).

Diante desta complexidade em torno de uma educação inclusiva, temos como interesse principal nesta pesquisa a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial⁶, tornando pertinente a discussão em torno de uma inclusão escolar, entendida aqui como sendo uma forma de inserção na qual a escola regular se modifica focalizando o acolhimento de todo e qualquer aluno, independentemente de suas condições físicas, sociais e/ou econômicas e que sejam capazes de oferecer-lhes um ensino de qualidade.

Acerca da inclusão escolar, Carvalho (2004) menciona que apesar de vários países compartilharem interesses em comum, muitas vezes ainda não somos capazes de responder questões como:

1) Como efetivar, na prática, os direitos assegurados a todos para que possam se beneficiar da educação de qualidade? [...] 2) Como garantir que os sistemas educacionais criem escolas inclusivas com as condições necessárias e indispensáveis para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades individuais de aprendizagem de todos e de cada um de seus aprendizes? [...] 3) Como garantir, em escolas inclusivas, o princípio de integração e a elevação dos níveis de qualidade no processo educacional escolar? (Idem, 2004, p. 78).

Tendo em vista as questões mencionadas acima, percebe-se que são inúmeras as providências políticas, administrativas e financeiras para que a inclusão escolar aconteça. Sendo assim, para chegarmos a tão almejada Escola Inclusiva, na qual a educação tem que promover aquisição de habilidades, prevenção, solução pacífica dos conflitos e valores sociais e éticos, em que teremos “o direito à educação, o direito à igualdade de oportunidades, o direito de aprendizagem e o direito à participação” (CARVALHO, 2004, p. 81), é primordial que ocorram mudanças, por exemplo, na melhoria das condições de trabalho dos educadores; uma maior participação da sociedade com vistas na remoção de barreiras para a aprendizagem, e também da família, afinal, “a organização familiar no processo de inclusão é indispensável no contexto escolar” (SANTOS, 2015, p. 21).

Outros aspectos destacados como sendo necessários para efetivarmos uma escola inclusiva, de acordo com Pires (2006), são por exemplo: situações e recursos como a capacitação de professores; remanejamento e reestruturação da escola; uma maior dinâmica da escola para receber alunos com deficiência; recursos pedagógicos e físicos; uma campanha

⁶ Considera-se público-alvo da Educação Especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011). Na próxima subseção essa discussão será ampliada.

contínua de esclarecimento ao público em geral; um treinamento enfocando conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, rejeição zero e vida independente.

Com isso percebemos que para chegarmos à uma escola inclusiva, é preciso primeiro termos uma sociedade inclusiva, que interaja e conviva com as pessoas com deficiência e, conseqüentemente, teremos uma escola que estimule e desenvolva uma prática de convivência com a diversidade e de acolhimento a todos os alunos, com suas diversas especificidades, sejam elas culturais, físicas e/ou sociais (LIMA, 2006).

Essa sociedade inclusiva, para que seja viável, precisa ser pautada em uma “Ética da Inclusão⁷”, (PIRES, 2006), voltada para o direito da cidadania e para que as pessoas público-alvo da Educação Especial tenham participação ativa na sociedade.

E por que uma ética da inclusão? Uma das características da ética é o questionamento do valor das nossas ações humanas. Participar do processo de inclusão dos excluídos da nossa sociedade, além de revelar nossa atitude de educadores face às pessoas com necessidades educativas especiais e perante a sociedade, tal atitude expressa uma função teleológica voltada para o aperfeiçoamento ético e moral dos indivíduos nessa reconstrução social (PIRES, 2006, p. 30).

Defendemos aqui a concepção de uma ética da inclusão, justamente por reconhecermos que ela está pautada no questionamento das nossas próprias ações, devendo ser direcionada/conduzida em torno do aperfeiçoamento moral e ético dos indivíduos em sociedade, em busca da igualdade de direitos, valores, bem como, no reconhecimento e no respeito às diferenças. Esse reconhecimento da igualdade de valores e direitos, entretanto, se torna cada vez mais complexo, pelo fato de vivermos em uma sociedade marcada pelo mito da meritocracia, que faz com que seja reproduzida a visão de que a pessoa com deficiência pelo fato de fazerem menos (no sentido de produzirem), sejam vistos como valendo menos e dessa forma, a discriminação vai sendo perpetuada e até o próprio sistema escolar “diferencia, hierarquiza, exclui, controla, disciplina” (PIRES, 2006, p. 33).

⁷ De acordo com Pires (2006), a ética deve ser tratada como uma práxis comportamental dos indivíduos em sociedade, levando-se em conta o contexto histórico, político e social. Nesta perspectiva, a ética da inclusão está centrada na valorização da especificidade, das particularidades de cada indivíduo. O autor constata que não bastam apenas leis voltadas ao princípio da inclusão, é necessária uma mudança atitudinal dos cidadãos para a construção de uma nova ética e a partir de uma nova ética, construirmos uma nova sociedade, uma sociedade para todos, onde haja qualidade de vida, respeito às diferenças, valorização da diversidade e um reconhecimento da igualdade de direitos e deveres de todos os cidadãos em sociedade, sejam estes indivíduos com deficiências ou não.

Outros fatores importantes a serem analisados dizem respeito aos desafios que são postos atualmente no oferecimento de uma Educação Especial dentro da política vigente de educação inclusiva. Desafios estes que são diversos e vão desde salas superlotadas; falta de acompanhamento em salas de recursos; inadequação do espaço escolar; uma insuficiente formação de professores para trabalhar com tais alunos e o descaso da própria escola para tratar com os alunos com deficiência (KASSAR, 2011). Fica evidente que os programas dedicados à implantação de um sistema educacional inclusivo não levam em conta a realidade da maioria dos alunos e, sobretudo, das escolas, como, as de periferias, fazendo com que na prática a situação seja outra, muito mais precária e árdua.

Outra preocupação no campo da Educação Especial – somado aqueles citados acima – diz respeito a presença “acessória” dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, fazendo com que mantenham uma “posição marginal de aprendiz na sala de aula” (GÓES, 2007, p. 70). À vista disso, para que não ocorra o que a autora chama de “posição marginal de aprendiz”, ao pensarmos em uma educação voltada para a inclusão, são necessários projetos diferenciados, onde se altere o currículo por inteiro, juntamente com as metodologias, apenas desta forma, a escola poderá se comprometer com a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno como “pessoa” e não mais como “acessório”.

Todavia, a questão da educação para todos não se resume apenas ao âmbito educacional, com projetos diferenciados, alteração do currículo e afins, mas está relacionada também às políticas sociais e oportunidades desiguais de acesso à cultura, distribuição de renda e assim por diante (LAPLANE, 2017). De acordo com a autora, o discurso neoliberal de que todas as escolas são iguais e todos possuem as mesmas oportunidades, descaracteriza e ignora as diferenças sociais, econômicas, culturais, entre outras. Além disso, muitas vezes o discurso do fracasso é tido como algo natural, responsabilizando os próprios indivíduos pelo seu fracasso e/ou sucesso e não um sistema educacional excludente e desigual.

Sobre esse sistema educacional excludente e desigual mencionado por Laplane (2017), fica evidente que existem diversos problemas na realidade da sala de aula e da profissão docente, por exemplo: insuficiência do espaço físico; materiais didáticos escassos; ausência de recursos didáticos; condições materiais de baixo nível; baixos salários dos profissionais; tudo isso fazendo com que os docentes se sobrecarreguem de trabalho, além da superlotação nas

salas de aula, enfim, existem inúmeras insatisfações, desvalorizações e desatualizações que acompanham essa realidade (CARVALHO, 2008).

É justamente por reconhecermos esse sistema educacional que nos baseamos em uma concepção do papel de professor não apenas em seu aspecto pedagógico, mas, sobretudo, político-social, pois na medida em que revisam suas práticas em sala de aula, têm-se como principal objetivo torná-las:

Um espaço inclusivo, de fato. Um espaço de aprendizagem e de participação de todos, onde todos são bem-vindos, reconhecidos em suas diferenças e valorizados como sujeitos de potencialidades, com direito de aprender em benefício da melhoria da qualidade de suas vidas e para se tornarem cidadãos contributivos da sociedade (Idem, 2008, p. 54).

Esse espaço inclusivo só poderá ocorrer mediante uma articulação de diferentes esferas educacionais, relacionando o sistema educacional, a escola e a sala de aula em três dimensões, respectivamente: o nível macropolítico, o mesopolítico e o micropolítico (CARVALHO, 2008). Segundo a autora, no primeiro destacam-se as políticas públicas, que apesar do crescimento na área da inclusão, ainda ocorre uma desarticulação com políticas públicas de outras áreas, incluindo saúde, transporte, assistência social etc. O segundo nível aborda questões relativas à identidade de escolas inclusivas, para que proporcionem oportunidades de aprendizagem e participação, removendo barreiras do/no conhecimento. O terceiro e último nível corresponde às inquietações presentes nas salas de aula por parte dos professores, que se questionam frequentemente acerca da possibilidade de ensinar a todos da mesma forma, como também sobre as práticas de ensino que devem ser adotadas para que isso ocorra. Sobre essa perspectiva do papel do professor, em seu nível micropolítico, Pires (2008) afirma que:

Um dos postulados para o professor-formador lidar com a diversidade e a diferença consiste em ele próprio, antes de tudo, se transformar em uma identidade docente inclusiva e, a partir daí, vivenciar a necessidade de conhecer cada um dos seus alunos como sujeito e como pessoa (p. 54).

Entendemos a construção de uma identidade inclusiva como sendo primordial para lidar com a diversidade e a diferença, ou como menciona Pires (2008), “a aposta está mais no desafio do primado do ser do que do primado do saber” (p. 59). Outro ponto considerável diz respeito ao fato de que o professor que se prepara para enfrentar os desafios da docência, não poderá se contentar em permanecer em um nível de acomodação ou até mesmo de sensibilização com a

questão da inclusão. É necessário que o processo educativo esteja centrado na “Pedagogia de Abertura”:

Que vai lhe possibilitar a relação com o desconhecido, com o ainda não trilhado, com tudo aquilo que ainda deverá ser inventado em termos de atuação e interação com o outro. É a aprendizagem do ato de autorizar-se, num processo de criação que dá origem àquilo que ainda não é, transformando o sujeito em autor, ou co-autor daquilo em que ele se transforma. É a atividade de um sujeito confrontada com a atividade de outros sujeitos. Talvez seja essa a dimensão mais importante de um processo formativo de professores, e também a mais difícil de alcançar, mas o autêntico processo formativo é aquele que permite ao professor construir-se, como sujeito, construir-se como ser humano. Esta é, também, a condição primeira para que ele possa afirmar-se um professor inclusivo, para ele lidar com o outro, em meio à diversidade e às diferenças (PIRES, 2008, p. 63).

Entendemos com isso que são as interações do sujeito com o Outro, com o ambiente, com o meio e com a realidade ao seu redor que permitem o verdadeiro processo inclusivo. Caberá ao educador construir essa identidade inclusiva, onde através do processo de inclusão o aluno possa se libertar e se reconhecer como sendo autor e coautor dos seus conhecimentos, valorizando as singularidades presentes no processo educativo.

O movimento de Educação Inclusiva, influenciados pelos marcos normativos, já abordados nesta seção, a exemplo da Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), influenciaram fortemente a modalidade da Educação Especial, resultando na oferta de serviços como as salas de recursos multifuncionais, sala de enriquecimento curricular, atendimento em ambiente hospitalar, atendimento domiciliar, professor auxiliar, professor intérprete, profissional de apoio e na materialização do atendimento educacional especializado, pautado por uma proposta pedagógica que assegura os recursos e os serviços educacionais especiais afim de apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

Como discutido nesta seção, o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, para além de uma simples integração/inserção na escola comum regular, pressupõe uma mudança de paradigmas no sistema educacional como um todo. A partir de uma sociedade inclusiva, podemos construir um sistema de ensino inclusivo baseado no respeito à diversidade e na valorização das singularidades.

1.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O Atendimento Educacional Especializado é uma das inovações presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). De acordo a política, o AEE é um serviço oferecido pela modalidade da Educação Especial e que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008). O serviço visa complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, pautado em uma concepção de autonomia e independência, dentro e fora da escola, constituindo-se enquanto oferta obrigatória dos sistemas de ensino, devendo constar no Projeto Político Pedagógico – PPP de cada instituição, precisando estar em articulação com a proposta pedagógica do ensino regular comum durante todo o processo de escolarização (BRASIL, 2008).

Uma das mais importantes contribuições para a política do Atendimento Educacional Especializado é a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 205, estabelece a educação como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1998). Como consta no documento supracitado, no artigo 208, inciso III, é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988). A partir deste momento, o poder público passa a fomentar ações e propostas de programas, tendo em vista a efetivação da educação escolar obrigatória na rede regular de ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial.

Como exemplo dessas “ações e propostas”, podemos citar: a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que traz um capítulo inteiro para falar “Da Educação Especial”, Capítulo V, abordando o atendimento educacional especializado; sua oferta de ensino; a formação dos docentes para atuarem nessa modalidade; a demanda por currículos e métodos diferenciados e entre outros aspectos; b) Resolução CNE/CEB nº 2, de 2001 (BRASIL, 2001), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; c) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008); d) Resolução n° 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; e) Decreto n° 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; f) Lei n° 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, trazendo em sua Meta 4, a universalização para o público-alvo da Educação Especial, oferecendo educação básica e 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 especializado, públicos ou conveniados”; g) Lei n° 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu capítulo IV, aborda o direito à educação das pessoas com deficiência, devendo constituir-se de forma inclusiva e com qualidade em todos os níveis de ensino, sendo o AEE um desses serviços que cabe ao poder público assegurar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar e h) Instrução Normativa n° 001, de 30 de janeiro de 2018 (ACRE, 2018), que regulamenta diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado do Acre.

Apesar da importância da garantia desses direitos através das legislações, ainda não é suficiente, pois a legislação em si não garante a efetivação das propostas, portanto, torná-la exequível se torna ainda mais urgente na medida em que as pretensões em relação à educação são modificadas a cada momento. Em suma, o que queremos dizer é que a garantia do direito através da legislação não garante à materialização das propostas, o Estado junto com os demais entes federados deve promover ações, projetos e programas, tendo em vista a redefinição de alternativas e de práticas pedagógicas/educacionais compatíveis com a inclusão. Entre essas práticas pedagógicas/educacionais compatíveis com a inclusão, deve-se incluir, por exemplo: o uso dos espaços escolares para as atividades em que haja a participação e o aproveitamento por todos, bem como a organização de um Atendimento Educacional Especializado que não seja mero “apêndice” da/na vida escolar ou do professor que nele atua.

Para a atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial habilitando-o para o exercício da docência, bem como possuir formação específica para a Educação Especial. Todavia, como se trata de uma formação complementar e/ou suplementar, é necessário que os

professores da sala de aula regular e os professores da Educação Especial se envolvam de forma a compartilhar um trabalho interdisciplinar e colaborativo, visando a realização dos objetivos específicos de cada ensino (ROPOLI et al., 2010). Além disso, a organização do AEE deverá considerar as peculiaridades/particularidades de cada aluno, afinal, até mesmo alunos com a mesma deficiência podem necessitar de atendimentos específicos e diferenciados. Sobre isso Ropoli et al. (2010) assinala:

O primeiro passo para se planejar o Atendimento não é saber as causas, diagnósticos, prognóstico da suposta deficiência do aluno. Antes da deficiência, vem a pessoa, o aluno, com sua história de vida, sua individualidade, seus desejos e diferenças. [...] não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (p. 22).

Nota-se a partir da citação acima, que cada caso é um caso e que esses planos resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos e aos apoios mais adequados para que se possa eliminar eventuais barreiras que impeçam o acesso ao aluno do que vem sendo ensinado em sua turma comum (Idem et al., 2010).

De acordo com a Resolução n° 04/2009 (BRASIL, 2009), em seu artigo 13°, são 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, p. 3).

Além das atribuições descritas acima, a Resolução estabelece uma parceria com a escola e a família, tendo em vista o atendimento focado nas especificidades de cada aluno. Posto isto,

para que ocorra o serviço de atendimento especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, o sistema de ensino deverá dispor de Salas de Recursos Multifuncionais – SRM.

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços localizados nas escolas de educação básica, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Essas salas são organizadas com mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos público alvo da educação especial, em turno contrário à escolarização (ROPOLI et al., 2010, p. 31).

Este serviço poderá ser ofertado tanto nos centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública, quanto em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A partir do que vimos, o papel da escola em conformidade com uma visão de educação inclusiva, para além do ensino, é de identificar e eliminar eventuais barreiras que impeçam o acesso de quaisquer alunos ao conhecimento, com isso, o Atendimento Educacional Especializado e as Salas de Recursos Multifuncionais se tornam serviços essenciais. Já o papel do professor da SRM é elemento fundamental para a efetivação dessa proposta de educação inclusiva, na medida em que se encontra na condição de assegurar e assessorar a inclusão dentro das escolas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Esta seção tem o objetivo de apresentar uma discussão sobre as políticas educacionais inclusivas no contexto mundial e o seu impacto no Brasil, abordando as legislações, as políticas de Atendimento Educacional Especializado, as políticas de formação para atuação no mesmo, bem como os desdobramentos de ambas.

2.1 AS POLÍTICAS INCLUSIVAS: CONTEXTO MUNDIAL E O IMPACTO NO BRASIL

Desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a inclusão dos alunos com deficiência em classes regulares de ensino constitui a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais para o público-alvo da Educação Especial (BUENO, 2016), configurando-se como uma pauta legítima advinda de um amplo processo histórico. Sobre isso, é possível afirmar que conforme o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2014):

O debate internacional em torno da pessoa com deficiência disseminou-se por todo o mundo ao longo dos séculos XIX e XX, alimentado pelas guerras, com seu terrível saldo de populações prejudicadas. Surgiram inúmeros movimentos e iniciativas para atender aos tipos de deficiência (física, mental/psicossocial, intelectual e sensorial), mas foi só a partir da década de 1960 e da Guerra do Vietnã que se verificou, inicialmente nos Estados Unidos, uma politização maior da questão, liderada por movimentos que exigiam do Poder Público a devida atenção ao tema (BRASIL, 2014, p. 15).

O impulso resultante desse processo histórico fez com que surgissem os movimentos em defesa dos direitos dos negros, das mulheres, dos homossexuais e das pessoas com deficiência, visando o combate à discriminação e a garantia da igualdade de acesso aos direitos sociais, civis e políticos (BRASIL, 2014). De acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2013):

Estar incluído socialmente é direito de todas as pessoas. Assim, políticas públicas de inclusão social têm como objetivo desenvolver ações de participação social e de combate à desigualdade, exclusão ou restrição que impedem o exercício de direitos em igualdade de condições. Em relação às pessoas com deficiência, são necessárias medidas para assegurar o apoio e não permitir que haja discriminação baseada nas

condições físicas, intelectuais, mentais ou sensoriais e afastamento de suas comunidades (BRASIL, 2013 p. 37).

A nova concepção de deficiência como sendo uma característica humana e não mais como impedimento mental e/ou físico, demandou a exigência de marcos legais, como resultado, em 1981, a Organização das Nações Unidas – ONU declarou ser o Ano Internacional da Pessoa com Deficiência. Em 1982, foi criado o Programa de Ação Mundial para Pessoas com Deficiência e em 1999, houve a edição da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, pela Organização dos Estados Americanos – OEA.

Os impactos não tardaram a chegar no Brasil, após duas décadas de regime militar (1964-1985), a promulgação da chamada Constituição Cidadã de 1988, foi resultado de um longo processo de luta pela redemocratização, dando um novo significado para os direitos fundamentais dos cidadãos brasileiros, fazendo constar em seu artigo 23, inciso II, que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência”.

A Constituição da República Federativa do Brasil (1988), em seu artigo 208, estabelece ainda que o dever do Estado com a Educação Especial será efetivado mediante a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”.

Havia uma preocupação com esses alunos na constituição do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em 1974, todavia, a perspectiva estava direcionada para a integração dos alunos com deficiência.

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (BRASIL, 1974, p. 20).

De acordo com Bueno (2016), embora as duas perspectivas – integração e inclusão – tenham como norte a incorporação dos alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, “existem diferenças de fundo” (p. 120), até mesmo em relação a própria concepção de escola na sociedade atual.

Por isso a importância da Declaração de Salamanca (1994), ao congregar a todos os governos que eles “atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de

seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (p. 02). Sendo o Brasil um dos países signatários da Declaração de Salamanca, apenas dois anos depois, promulga a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, que pela primeira vez dedica um capítulo inteiro para a Educação Especial e a define, em seu artigo 58, como “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”.

De acordo com os incisos 1º, 2º e 3º do artigo 58 “Da Educação Especial” da LDBEN/1996, a oferta de Educação Especial tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, devendo existir serviços de apoio especializado na escola regular de ensino, e quando não for possível a inclusão dos alunos público-alvo nas classes comuns, o atendimento deverá ser realizado em classes, escolas ou serviços especializados.

O artigo 59 da referida lei, menciona que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- 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;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, p. 41).

Hoje em dia, a inclusão do público-alvo da Educação Especial já é uma realidade, contudo, para que ela ocorra, de fato, não bastam apenas legislações, por isso a necessidade de “professores com especialização adequada”, bem como, a adaptação de “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas” com vistas para as necessidades específicas dos educandos.

Esse é justamente um dos objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de 2008, que orienta aos sistemas de ensino em

busca do acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo nas escolas regulares de ensino, a garantia de “formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008). Além deste, constam outros objetivos, tais como: a transversalidade da Educação Especial como modalidade de ensino desde a educação infantil até a educação superior; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação e por fim, a articulação entre diferentes setores na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Neste sentido, podemos observar que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva apresenta aspectos inovadores no plano conceitual e textual da política que substitui a Política de Educação Especial de 1994, no entanto, apesar das mudanças ensejadas, a PNEESPI é alvo de constantes críticas (SOUSA, 2018).

As investidas para a desarticulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) tiveram início no ano de 2016, com o governo de Michel Temer, por intermédio da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que buscava uma proposta de reforma da política de Educação Especial. Entretanto, em decorrência da reação imediata da sociedade civil, movimentos e demais entidades, o Ministério da Educação – MEC voltou atrás na decisão (REDAÇÃO RBA⁸, 2020).

No desmonte anunciado das políticas sociais voltadas aos setores populares, antecipa-se a drástica redução de recursos voltados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e à Educação, e a ampliação das desvinculações de receitas para 30%, passando a alcançar estados, municípios e o Distrito Federal, com graves consequências para saúde e a escolarização da população brasileira, excluída do direito democrático de acesso à educação, e prováveis retrocessos para a valorização dos profissionais, em processo de construção. Mais graves são as medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição (PEC) apresentada por Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante os próximos 20 anos. A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE), entre elas e, sobretudo, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional. Caso aprovada e implementada essa PEC, veremos retroceder o acesso às escolas e universidades públicas, como correspondente incrementando de sua privatização (Editorial: O Contexto Político e a Educação

⁸ Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2020/02/atualizacao-politica-de-inclusao-interesses-economicos/>>. Acesso em 22 de jun. 2021.

Nacional; Editores da Revista Educação e Sociedade, vol. 37, núm. 135, pp. 329-334, 2016).

Em um quadro ainda pior do que estávamos trilhando, chega ao poder no Brasil um projeto reacionário comandado pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)⁹, com uma concepção de governo liberal na economia e conservador nos valores, e que tem entre seus principais objetivos o desmonte da educação básica e do ensino superior, representando um retrocesso a todas as conquistas que obtivemos nas últimas décadas.

O Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), foi inaugurado de forma contrária a PNEEPEI (BRASIL, 2008), esta última por sua vez teve a participação e a contribuição – desde o processo de construção – de pesquisadores da área, educadores, pessoas com deficiência, familiares, movimentos e entidades em prol da inclusão.

O governo federal em meio a uma das maiores crises de nosso tempo, onde o mundo está assolado pela pandemia de COVID-19, sem consultas e sem debate com os principais responsáveis pela política de Educação Especial – a exemplo dos próprios trabalhadores da educação –, publicou a nova política, que retomava um modelo excludente, onde o foco até então de inclusão, era direcionado para a segregação.

A nova política buscava ampliar o atendimento educacional mediante escolas e classes especializadas para os alunos com deficiência, de modo que não houvesse convivência e interação com os alunos da rede regular de ensino, contrariando e divergindo de documentos baseados na educação inclusiva, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e com documentos da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto Legislativo N° 186/2008; Decreto N° 6.949/2009 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos), que possuem caráter de emenda constitucional, ou seja, alteram determinados textos específicos presentes na Constituição de um Estado, modificando as bases da lei em determinada matéria.

Outro ponto a ser levado em consideração na nova política é o peso dado a decisão/escolha da família em aderi-la ou não. Todavia, o que pode vir a acontecer é justamente o contrário, as escolas regulares deixarem de se responsabilizar pelo Atendimento Educacional

⁹ O Governo Jair Bolsonaro teve início no dia 1 de janeiro de 2019 e está previsto para terminar no dia 31 de dezembro de 2022.

Especializado para os alunos público-alvo da Educação Especial, correndo o risco da família ter que escolher entre a garantia de participação social e a segregação. Algo que remete aos anos de 1960, a exemplo do artigo 2º da LDB n° 4.024/1961, o qual estabelece que “a educação é direito de todos, mas cabe à família ‘escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos’” (BRASIL, 1961).

Em decorrência de sua inconstitucionalidade, o Ministro do Supremo Tribunal Federal – STF, José Antonio Dias Toffoli, suspendeu no dia 01 de dezembro de 2020, o Decreto N° 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelecia novas regras para a política de Educação Especial no Brasil. De acordo com o ministro, o decreto fragilizaria o imperativo da inclusão para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

A PNEEPEI (2008) influencia diretamente a Resolução N° 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu artigo 2º, caracteriza a função do AEE como complementação ou suplementação da “formação do aluno por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009).

Dito isto, entende-se que o AEE é o serviço no qual serão garantidos os recursos de acessibilidade com vistas a assegurar condições de acesso ao currículo, por meio da utilização de materiais didáticos e pedagógicos. Esse atendimento deverá ser realizado, de acordo com a Resolução n° 04/2009 (BRASIL, 2009), 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 (BRASIL, 2009).

Nota-se que o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais é priorizado para que aconteça nas escolas regulares de ensino, mas não obrigatoriamente, flexibilizando o atendimento para outras instituições, desde que conveniadas com as determinadas Secretarias ou órgãos de Educação, podendo até mesmo, conforme o artigo 6º da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ser ofertada em “ambiente hospitalar” (BRASIL, 2008), quando necessário for o caso.

Tudo isso ocorre mediante o dever do Estado com a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial, que, posteriormente, veio a ser disposto com o Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o qual revogou as disposições do Decreto Nº 6.571/2008 e ampliou as normatizações referentes a Educação Especial na perspectiva inclusiva. De acordo com o Decreto (BRASIL, 2011), deverá ser efetivado 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).

O Decreto Nº 7.611 (BRASIL, 2011), dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, em seu artigo 3º, aborda acerca dos objetivos do AEE, que dentre eles, constam: prover as condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular, garantindo os serviços de apoio especializados de acordo com as especificidades dos estudantes; a garantia da transversalidade entre as ações da Educação Especial; o fomento ao desenvolvimento de recursos didáticos pedagógicos e assegurar as condições para que haja a continuidade dos estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O serviço de Atendimento Educacional Especializado preconizado pela modalidade de ensino Educação Especial, deve acontecer nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais que são, segundo o famigerado Decreto, “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011, p. 3).

Outro marco legislativo trata-se do Plano Nacional de Educação (2014-2018), que, em sua Meta 4 tem como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, público ou conveniados (BRASIL, 2015, p. 67).

O Plano Nacional de Educação – PNE, foi aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constituindo-se como um importante marco para as políticas públicas brasileiras, ao longo de suas 20 metas e 254 estratégias, busca a consolidação de um sistema educacional “capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 9).

O PNE, tem vigência entre 2014 e 2024, com isso, as políticas públicas educacionais, em âmbitos estaduais e municipais, devem tê-lo como referência, como uma “política orientadora” para suas ações, buscando a unidade face a diversidade de políticas.

Outro ponto de suma importância diz respeito a Meta 15 que visa garantir, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e municípios, uma política nacional de formação dos profissionais da educação.

Todas essas políticas que foram abordadas, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008); Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009); Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011); Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014); Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), dentre outras, possibilitaram avanços importantíssimos para a efetivação da inclusão escolar dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Rede Regular de Ensino de todo o país. Todavia, como bem se sabe, a legislação em si não garante a sua efetivação plena e com qualidade, por isso além de uma melhora constante dessas políticas, são necessárias outras medidas, propostas e ações, tais como, práticas pedagógicas educacionais que sejam compatíveis com a inclusão, por isso a necessidade da formação adequada de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado, além de uma ampla e estrutural mudança atitudinal de toda a sociedade.

Na subseção a seguir, abordaremos as políticas de formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Para a análise e avaliação de políticas implementadas por um determinado governo, alguns fatores são importantes, incluindo, qual a concepção de Estado que se tem naquele determinado momento histórico.

De acordo com Höfling (2001), o Estado é entendido como sendo o conjunto de instituições permanentes, tais como, tribunais, órgãos legislativos e exército, que têm como característica principal a não composição de um bloco monolítico e que possibilite a ação do governo. Já o governo aqui é entendido como o conjunto de programas e/ou projetos de determinado grupo social, isto é, políticos, técnicos e organismos civis, para a sociedade de forma geral, de acordo com a sua orientação política e ideológica. Sendo assim, devemos pensar o Estado como parte de um projeto político, inserido dentro de uma teoria social, que acaba por influenciar a implementação e a manutenção de políticas sociais, bem como a política educacional no interior desse tipo particular de Estado.

Para alguns autores (AZEVEDO, 2001; BONAFONT, 2004), ocorre uma divergência na compreensão acerca das políticas públicas como sendo a materialização da intervenção do governo ou do Estado. De acordo com Bonafont (2004), as políticas públicas são um conjunto de ações mediadas por um governo tendo em vista a resolução de um problema de conflito social. Já para Azevedo (2001), as políticas públicas são características da intervenção do Estado.

Deve-se levar em consideração que o governo ocupa a posição de Estado, e, portanto, implementa determinadas políticas públicas – dentre elas, as políticas educacionais –, de acordo com a sua concepção de governo e também de ideologia. Desta forma, “é inegável a intervenção do Estado nos processos decisórios das sociedades do mundo todo. Através do uso de políticas públicas, os governos influenciam e, muitas vezes, procuram direcionar o comportamento das pessoas” (SILVA, 2010, p. 7).

As políticas públicas são construídas mediante demandas sociais históricas que se institucionalizaram e, posteriormente, foram reconhecidas como direitos (MARTINS, 2010) e dentre as políticas públicas, temos a política educacional, que segundo o próprio autor, pode ser entendida como uma política pública social haja vista o objetivo de reduzir as desigualdades sociais.

Desde as décadas iniciais do século XX, a educação passa a ser reconhecida como uma questão de caráter nacional (MARTINS, 2010), sendo um alvo de disputa entre diferentes

setores da sociedade. No campo da Educação Especial não seria diferente, desta forma, “no Brasil, as políticas de educação inclusiva foram e vêm sendo assumidas alinhadas com a história, a política, a economia e as disputas de diferentes forças que compõem a arena de luta política dos direitos da pessoa com deficiência” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 832).

A chamada “Constituição Cidadã”, estabelece em seu artigo nº 205, a educação como direito de todos e dever do Estado. Além disso afirma no artigo nº 206, inciso I e IX que a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, constituem-se como princípios do ensino (BRASIL, 1988).

Nesta perspectiva marcada pela igualdade de condições, como consta no artigo nº 208, inciso III, é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (BRASIL, 1988).

A partir de então, o poder público passa a fomentar ações e propostas de programas tendo em vista a efetivação da educação escolar obrigatória na rede regular de ensino para alunos público-alvo da Educação Especial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), define a Educação Especial como sendo 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.

De acordo com o Decreto Nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), “a Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” dos estudantes público-alvo, dispondo de salas de recursos multifuncionais; sala de enriquecimento curricular; atendimento em ambiente hospitalar; atendimento domiciliar; professor auxiliar; professor intérprete; profissional de apoio e entre outras coisas mais.

Dentre estes serviços listados acima, encontra-se o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Este atendimento deve estar presente em todas as etapas da educação básica, ensino superior e nas modalidades de educação e tem por objetivo a complementação

e/ou suplementação da formação dos alunos visando à autonomia e a independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008), é uma defesa dos direitos humanos, na medida em que proporciona o aprendizado e a interação de todos, sem nenhum tipo de discriminação.

Juntamente com a PNEEPEI (BRASIL, 2008), vários programas e ações foram apresentados no intuito de aperfeiçoar a política, tais como, a Portaria Normativa N° 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; o Programa Escola Acessível, que destina recursos financeiros às escolas públicas da educação básica com matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular; e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que oferece cursos de nível de aperfeiçoamento e especialização. Sobre isso, é possível afirmar que:

Os Programas Governamentais criados pelo Estado brasileiro para materializar as intenções expressas pela referida Política podem ser distribuídos [...] em três eixos: **formação continuada dos profissionais da educação** – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2005), planejado para chegar a todas as regiões do país, não obstante as limitações e dificuldades próprias de um sistema educacional de dimensões continentais; **apoio especializado aos alunos com deficiência inseridos no ensino comum por meio do serviço de** atendimento educacional especializado (AEE) e provimento de espaços e recursos específicos com a implementação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola em que o aluno está matriculado; e, por fim, **provimento de acessibilidade nas escolas**, tanto nos prédios e mobiliários, como no acesso à comunicação e informação, por meio do Programa Escola Acessível e no transporte por meio do Programa Transporte Escolar Acessível (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 725; grifo original).

Sendo assim, podemos afirmar que o processo de democratização do acesso à educação pública brasileira foi intensificado com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e que a partir dos anos de 1990, foi reafirmado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN N° 9.394/96 (BRASIL, 1996), e, “no caso específico das pessoas público alvo da Educação Especial, se materializa por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 717).

A inclusão educacional constitui-se como um processo dinâmico, gradativo e em constante transformação, e que, obviamente, se depara com vários desafios, um deles é a formação de professores.

A LDBEN (BRASIL, 1996), destaca a importância da preparação/especialização adequada dos professores como sendo pré-requisito para a inclusão. Em seu artigo 59, indica que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, “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”.

Além disso, dedica um capítulo à formação de professores, “Título VI – Dos Profissionais da Educação”, explicitando os tipos, sendo eles:

- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;
- IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36;
- V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996, p. 42).

Nota-se que apesar do ensino superior ser o nível desejável de formação para os professores habilitados, o artigo permite a formação mínima em curso de nível médio para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

É importante salientar que a formação de professores tem se tornado essencial no âmbito das políticas educacionais empreendidas desde a década de 1990 (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020). Não é novidade que as reformas educativas estão interligadas ao processo de reestruturação e aos novos rumos do Estado. A partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, afirma-se a centralidade da educação e coloca-se grande peso à formação dos seus profissionais. Nesta perspectiva, “diferentes propostas para a formação de professores e especialistas da educação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, colocam-se na cena e entram em disputa” (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 362), essas reformas estão alinhadas com a reforma do Estado, em consonância, com o modelo neoliberal.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação – CNE, aprovou três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores¹⁰, sendo a primeira datada de 2002, a segunda de 2015 e, a última de 2019.

A Resolução CNE/CP N.1/2002, estabelecia que as Diretrizes “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” (BRASIL, 2002). Seguindo a concepção da época, alinhada a agenda neoliberal do Estado, surge, com bastante ênfase, o conceito de competências, apresentado em seu artigo 3º, inciso I, como sendo a “concepção nuclear na orientação do curso”.

Ao longo de seus enxutos 19 artigos, a palavra “competências” aparece no texto 23 vezes. A respeito disso, podemos constatar que:

O conceito de competência proveniente da legislação é atravessado por interesses de mercado e possui um caráter operacional relacionado com a prática do trabalho, com um saber-fazer, conhecimento, o qual não é fácil de ser formalizado no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que está relacionado com a experiência do trabalhador (PALAU; PINO, 2015, p. 346).

O cerne da questão é que as competências, de forma geral, constituem-se e são desenvolvidas de forma subjetiva pelos profissionais, a partir do cotidiano do trabalho, o que pode vir a resultar em uma formação cada vez mais voltada para o mercado de trabalho.

Um ano após à aprovação da Resolução CNE/CP N.1/2002, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República, neste momento o Estado assumiu novas feições e a noção de “competências” perdeu força dentro do campo das políticas educacionais. Com isso o Conselho Nacional de Educação precisou revisar e reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), recém-aprovado pelo Congresso Nacional e dialogando diretamente com as Metas 15, 16, 17 e 18 que tratam da Docência, Formação e Valorização dos Professores.

¹⁰ Neste estudo, não pretendemos nos aprofundar nesta temática, pois não é o foco da pesquisa. Entretanto, trata-se de um tema pertinente para chegarmos até a Formação dos Professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Desta forma, observamos que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 03).

Após duradouros debates e inúmeras articulações, “pela primeira vez na história, tinha-se um documento orgânico que ousava articular a formação inicial e continuada envolvendo as universidades e a Educação Básica” (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 364). De acordo com os autores:

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 foi recebida no meio acadêmico como uma grande conquista da área da educação, uma vez que buscou contemplar em seu texto concepções historicamente defendidas por entidades da área, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. Isto foi possível, por ter sido um documento construído a partir de um amplo debate realizado com as entidades acadêmicas, universidades, sindicatos, e professores da Educação Básica (p. 364).

Em seus vinte e cinco artigos, distribuídos em oito capítulos, que discorrem sobre a formação inicial, a formação continuada e a valorização dos profissionais do magistério, temos como principais mudanças: a ampliação da carga horária para os cursos de formação inicial, para 3.200 horas (sendo 400 horas de prática como componente curricular; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, 2.200 horas às atividades formativas e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes) e a indicação de uma base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação

básica e da profissão, para que se possa conduzi o(a) egresso(a). Destaca-se ainda, em seu artigo 9º, que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduandos não licenciados e cursos de segunda licenciatura.

Em seu Capítulo VI, a Resolução CNE/CP n. 2/2015, aborda a “Formação Continuada dos Profissionais do Magistério”, que compreende as:

Dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

De acordo com o artigo 16, a formação continuada deverá ocorrer mediante oferta de:

a) atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica; b) cursos de atualização direcionados à melhoria do exercício docente; c) extensão, em consonância com a instituição superior formadora; d) aperfeiçoamento, de acordo com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; e) especialização lato sensu, de acordo com as normas e resoluções do CNE; f) mestrado e doutorado, acadêmico ou profissional, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da CAPES; que busquem agregar novos saberes e novas práticas articulados com a política, a gestão da educação, a área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, nas suas diferentes etapas e modalidades (BRASIL, 2015).

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 também apresenta o Capítulo VII para tratar “Dos Profissionais do Magistério e sua Valorização”, considerado uma das grandes inovações, bem como uma conquista histórica para os profissionais da educação.

Observa-se que a partir das proposições presentes na Diretriz de 2015, a proposta curricular para a formação de professores rompe com a lógica das competências presente no conjunto de diretrizes pós LDB e que marcaram as discussões curriculares no final da década de 1990 e início dos anos 2000. Trouxeram para o debate da formação de professores temas caros à profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 365).

Ambas as Resoluções (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019), estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, ou seja, destinam-se para a docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no

Ensino Médio e nas respectivas modalidades de educação, dentre elas, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação à Distância e Educação Escolar Quilombola. Percebe-se, portanto, que os professores do Atendimento Educacional Especializado, na modalidade da Educação Especial estão subordinados a tais formações, pois não existem Resoluções específicas para a atuação no AEE, por isso a necessidade e a importância de incluí-las no texto.

Percebemos que em decorrência das mudanças pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas, que culminaram no golpe político-jurídico-midiático que destituiu a presidenta da República em 2016, o impeachment de Dilma Rousseff representou uma “inflexão na política brasileira” (FREITAS, 2018), o que acabou por deixar de lado o desenvolvimentismo e cedendo lugar a retomada do liberalismo econômico, sobretudo, em sua nova roupagem – o neoliberalismo – na política brasileira.

Os “reformadores empresariais” (FREITAS, 2014), retomam a filosofia pragmática dos anos de 1990, com uma nova roupagem, recolocando as escolas às exigências do mercado de trabalho.

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte (FREITAS, 2014, p. 1092).

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, foi entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação, sendo homologada no dia 20 de dezembro e em 22 de dezembro foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que 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 (BRASIL, 2017). Tanto o MEC, quanto o CNE recomendaram a revisão das diretrizes de formação de professores, o que gerou descontentamentos, pois entidades como, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades

Públicas Brasileiras – FORUMDIR, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e o Colégio de Pró-Reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior – COGRAD, se manifestaram a favor da manutenção da Resolução CNE/CP n.2/2015, pois:

A Proposta de Base Nacional Curricular para a Formação de Professores encaminhada pelo MEC ao CNE não foi discutida com as universidades, professores da Educação Básica e entidades educacionais. Tratava-se de um texto, elaborado por um grupo de consultores vinculados a empresas e assessorias educacionais privadas. O documento resgata a noção de competências como orientadora da formação de professores (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 366).

As entidades representativas dos educadores, justificavam que não havia a necessidade de reformulação da Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois o seu conteúdo permitia a adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular, como podemos observar na carta da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, em reunião, em abril de 2018, convocada pela Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação:

A Resolução CNE nº 02/2015, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula, indissociavelmente, a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio histórica e emancipadora, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação, e fruto de ampla discussão com a sociedade, tanto no âmbito das instituições universitárias quanto em Audiências públicas, promovidas inclusive pelo CNE, e amplificada em inúmeros eventos acadêmicos e publicações do campo educacional. Defendemos que os projetos institucionais de formação sejam construídos ancorados nesta resolução, em fase de implantação nas IES de todo o país, por determinação do próprio CNE [...] Defendemos as proposições da Resolução 02/2015, que, ancoradas no PNE 2014-2024, fortalecem uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, com implementação do piso salarial em todos os estados e municípios; de promoção de concursos públicos para docentes da educação básica, impedindo a contratação de professores em caráter precário e sem a formação adequada (ANFOPE, 2018).

Contudo, na medida em que “esses movimentos sistemáticos de adiamento/interrupção/bloqueio da Resolução CNE/CP 02/2015, agora já claramente percebidos como parte da estratégia de retirá-la de cena”, o grupo pró-governo instalado no Conselho Nacional de Educação, procurou rapidamente elaborar uma nova legislação (BAZZO; SCHEIBE, 2019).

Assim, no final do ano de 2019, ainda durante a fase de implementação das Diretrizes de 2015, o Conselho Nacional de Educação, aprovou em novembro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC-Formação (BRASIL, 2019), e no dia 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP n.2/2019 foi homologada pelo Ministério da Educação, esta última veio embasada na Resolução CNE/CP 22/2019, que, na teoria, tem como objetivo central a revisão e atualização da Resolução de 1º de julho de 2015, mas que, na prática, o seu resultado foi a revogação total da Resolução anterior.

O cenário descrito acima, mobilizou 23 entidades representativas dos educadores, que publicaram no dia 09 de outubro de 2019, o manifesto denominado “Contra a Descaracterização da Formação de Professores: Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015”, na qual afirma que:

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor (formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades (ANFOPE et. al., 2019).

Nas palavras da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, desrespeitam às instituições, os professores, os estudantes e até mesmo as decisões advindas do próprio Conselho Nacional de Educação – CNE. É um documento caracterizado pelo desmonte de importantes conquistas para a formação e a valorização dos profissionais do magistério, priorizando uma formação pragmática e padronizada, novamente – a exemplo da Resolução CNE/CP N.1/2002 – baseada na pedagogia das competências, no saber instrumental voltado para os interesses do mercado e dos novos reformadores da educação.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, possui 30 artigos, distribuídos em 09 capítulos e 01 anexo que apresenta a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), evidenciando e ressaltando o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

As novas Diretrizes, tratam especificamente da formação inicial dos professores, em três dimensões, vistas como interdependentes e sem hierarquia, mas que se complementam na ação docente, a saber: I – conhecimento profissional; II – prática profissional e III – engajamento profissional (BRASIL, 2019). Em cada dimensão são estabelecidas competências e dentro das competências, são elencadas habilidades, a saber:

§ 1º As competências específicas da dimensão do **conhecimento profissional** são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da **prática profissional** compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do **engajamento profissional** podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, grifo nosso).

Importante destacar que ao direcionar as Diretrizes apenas para a formação inicial, dissolve-se a organicidade e a articulação entre a formação inicial e a formação continuada, bem como entre as escolas de Educação Básica e as universidades, algo que a Resolução CNE/CP n. 2/2015 buscou construir. Em 27 de outubro de 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP N. 1/2020, que dispõe exclusivamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

Já o Capítulo inteiramente dedicado para a valorização dos profissionais do magistério presente na Resolução de 2015, ficou reduzido em apenas um inciso no texto atual, no Capítulo “Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente”, artigo 6º, A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: ‘II – a valorização da profissão docente, que

inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (BRASIL, 2019).

As duas Resoluções – Resolução CNE/CP N° 2/2019 e Resolução CNE/CP N. 1/2020 – voltadas para a formação inicial e a formação continuada dos profissionais da educação, respectivamente, reafirmam a necessidade de estarem em consonância com os princípios de competências gerais contidos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Apesar do texto atual manter as 3.200 horas destinadas para carga horária dos cursos de licenciatura, agora devem estar distribuídas em três grandes grupos, sendo o Grupo I, com carga horária de 800 horas devendo ter início no 1º ano e compreendendo os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; o Grupo II, o maior deles, o que evidencia um privilégio para a instrumentalização técnica, possui carga horária de 1.600 horas, voltadas para o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, bem como para o domínio pedagógico dos conteúdos, devendo efetivar-se do 2º ao 4º ano e por fim, o Grupo III, de 800 horas voltadas para a prática pedagógica, distribuídos da seguinte forma, 400 horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas articulados nos Grupos I e II (BRASIL, 2019). Podemos observar que:

A nova Resolução, caracteriza-se por um modo prescritivo acerca de como deve ser a formação inicial de docentes no país. Ao estabelecer a forma como a carga horária deve ser distribuída, não apenas em termos de horas, mas também em conteúdos e anos do currículo, acaba por padronizar e engessar os cursos de formação de professores. A organização descrita em detalhes limita a autonomia das universidades na organização curricular dos cursos (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020, p. 368).

As Diretrizes de 2019, evidenciam um alinhamento com a BNCC, sobretudo, em seu aspecto voltado para a formação de competências e desenvolvimento de habilidades, de forma estritamente padronizada, que vão desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Contrariando os princípios orientadores dos processos formativos defendidos pelas entidades educativas e pelos profissionais da educação, descaracterizando tudo aquilo que estava sendo construído, tais como, uma formação sólida em termos teóricos e interdisciplinares, o compromisso social, político e ético voltado para as relações sociais, a formação designada para a aceitação das

especificidades e das individualidades, a exemplo dos estudantes público-alvo da Educação Especial (GONÇALVES, MOTA, ANADON, 2020).

O artigo nº 12, inciso III, especifica que os professores devem inserir em suas metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos a serem ensinados, “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (BRASIL, 2019, p. 7). Bem como orienta, em artigo nº 16, que as licenciaturas voltadas especificamente para a docência na modalidade da Educação Especial e nas demais, sejam organizadas de acordo com as orientações dadas na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Tal como as demais, a exemplo da Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, a de 2019 trata da política de formação de profissionais do magistério de um modo geral, mas que serve para pensarmos onde as políticas de formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado estão ancoradas.

Observamos nos últimos anos, com a implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, que trata-se de uma perspectiva tecnicista com pressupostos neoliberais, gerencialistas e privatistas (FREITAS, 2012), que enxergam a educação como apenas mais uma área no mercado de serviços em contínua expansão, visando, portanto, o lucro e o empresariamento da educação, com isso, surge também a tônica de responsabilização dos professores, única e exclusivamente, pelo desempenho dos estudantes, haja vista o *boom* das avaliações em larga escala e das políticas de avaliação externa no Brasil.

A formação de professores para atuação no Atendimento Educacional Especializado, é abordada na LDBEN Nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 58, ao enfatizar que para atuar nessa modalidade, o profissional necessita de especialização adequada em nível médio ou superior.

Se, por um lado, a formação inicial é desejada como pré-requisito para o ingresso na carreira, por outro a formação continuada passa a ser vista como estratégia para a melhoria permanente da qualidade da educação, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca do aperfeiçoamento técnico, ético e político, que não se restringe a esta prática. Assim concebida, a formação continuada insere-se como uma das estratégias para a valorização profissional, devendo contar com o apoio técnico e financeiro do MEC e ser assumida pelas respectivas Secretarias de Educação e implementada pelas instituições de ensino superior (DOURADO, 2013, p. 377).

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011), que Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências, em seu artigo 5, que discorre sobre o apoio técnico e financeiros dado pela União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes público-alvo da Educação Especial, garante que seja dado:

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011).

Desta forma, a formação continuada de professores passa a ser concebida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários voltados para a atividade docente, que, possui no seu cerne a garantia de um ensino de melhor qualidade para todos os alunos (LIMA, 2018).

A formação inicial e a formação continuada, nos dias de hoje, precisam ser vistas como parte de um único processo, desvinculando-se da noção de formação inicial e para toda a vida.

Durante muito tempo, quando nós falávamos em formação de professores, falávamos essencialmente da formação inicial do professor. Essa era a referência principal: preparavam-se os professores que, depois, iam durante 30, 40 anos exercer essa profissão. Hoje em dia, é impensável imaginar esta situação. Isto é, a formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum (NÓVOA, 2001, p. 2)

No momento de busca por um ensino de melhor qualidade, de construção de escolas que sejam de fato inclusivas e de professores reflexivos e comprometidos com práticas pedagógicas inclusivas, a formação continuada adquire um papel fundamental, pois apenas a formação inicial dos professores não é mais capaz de atender as demandas necessárias para a formação adequada dos estudantes com deficiência. É preciso que haja uma formação, que de acordo com Freire (1991), seja em uma perspectiva permanente, onde ocorra um exercício crítico-reflexivo a respeito de suas práticas cotidianas.

Portanto, um dos grandes desafios dos professores que atuam na educação especial é se especializar para atender a complexidade do trabalho docente nas salas de recursos multifuncionais, pois, grande parte dos professores não tem acesso a cursos gratuitos de formação nessa área. Nos últimos anos, grande parte das universidades públicas do nosso país não tem oferecido cursos, sejam de extensão ou pós-graduação, para suprir

as lacunas em relação a formação de professores que atuam nessa área (LIMA, 2018, p. 57).

E com isso percebemos que as atividades atribuídas ao professor do AEE, não se limita apenas ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, mas é um verdadeiro trabalho em rede (LIMA, 2018), justamente pelo serviço possuir um caráter não substitutivo do ensino regular, mas sim, complementar e/ou suplementar. A profissionalização docente – seja nos cursos de formação inicial ou continuada – torna-se imprescindível para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no processo educacional.

De acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/CB N° 04/2009, o professor, para atuação no Atendimento Educacional Especializado, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência, bem como, formação específica para a Educação Especial (BRASIL, 2009), ou seja, para se tornar professor da Sala de Recursos Multifuncionais, o profissional necessita de uma licenciatura e também de uma especialização habilitando-o para a área específica da Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), também destaca que:

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros (BRASIL, 2008, p. 12).

Nota-se, então, que para atuação na Educação Especial, o professor deve ter como base em sua formação o caráter interativo e interdisciplinar, seja nas salas regulares de ensino, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, em núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, em classes hospitalares ou mesmo em ambientes domiciliares (BRASIL, 2008). Essa formação deverá contemplar os conhecimentos necessários para a gestão de um sistema educacional inclusivo.

Com isso, não devemos esquecer que, para que as práticas pedagógicas contribuam para a aquisição do conhecimento de forma satisfatória para todos os alunos público-alvo da Educação Especial e que a inclusão escolar ocorra, é fundamentalmente importante que os sistemas de ensino, juntamente com a escola ofereçam condições favoráveis de trabalho, seja em termos de remuneração, seja oferecendo formações englobando todos os profissionais e a

comunidade, seja incluindo estruturas físicas adequadas no interior da escola e nas Salas de Recursos Multifuncionais (MIRANDA, 2015).

Na seção a seguir, abordaremos o caminho percorrido na abordagem metodológica do presente estudo.

3 METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO PARA ELUCIDAÇÃO DOS RESULTADOS

A presente seção tem como objetivo apresentar a abordagem metodológica adotada neste estudo que envolve os seguintes aspectos: a caracterização da pesquisa, os instrumentos utilizados, o lócus da pesquisa, o perfil dos participantes e a análise de conteúdo que subsidiou a elucidação dos dados empíricos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No intuito de analisar como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre, realizou-se uma pesquisa que se delineou seguindo uma abordagem qualitativa, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos se deu por meio da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo, com o uso de questionário fechado e da entrevista semiestruturada.

A escolha pela abordagem qualitativa ocorreu, pois, de acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida, ou seja, da crescente individualização dentro da nova diversidade de ambientes, subculturas, estilos e formas de vida. A este respeito a pesquisa qualitativa torna-se primordial, sobretudo:

Numa sociedade cada vez mais marcada pelas diferenças culturais, há de se levar em consideração a necessidade de métodos qualitativos para poder evidenciar as diferenças, sobretudo, na atualidade, em que as culturas estão sendo forçadas a se submeterem aos interesses econômicos do sistema, globalizado e hegemônico (ZANETTE, 2017, p. 160).

Frente a essa pluralização, é exigido do pesquisador uma nova sensibilidade para o estudo empírico. Isso significa que precisamos situarmos nossas pesquisas em “termos locais, temporais e situacionais” (FLICK, 2009, p. 21), em decorrência dessa nova diversidade de ambientes.

Por conta disso, “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), ainda

segundo as autoras, “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo e de campo” (p. 11).

Quanto aos objetivos, optamos pela pesquisa de caráter exploratória-descritiva. A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema investigado. Além disso, “a pesquisa exploratória tem caráter preliminar, é como se o pesquisador quisesse fazer uma pesquisa simplificada em uma etapa anterior à pesquisa que, de fato, deseja realizar” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 39). Em suma, “a pesquisa exploratória busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Se caracteriza também como uma pesquisa descritiva na medida em que pretende proporcionar uma nova perspectiva sobre a realidade já existente e que será evidenciada pelo seu caráter exploratório. Apesar da descrição e da interpretação de uma determinada realidade, não pretendemos interferi-la, portanto, a pesquisa não estabelece relações de causalidade.

Quanto aos procedimentos, fizemos uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo com o uso do questionário fechado e da entrevista semiestruturada. A revisão bibliográfica teve como objetivo a análise de documentos, bem como a revisão da literatura acerca da Educação Inclusiva e das políticas de Educação Especial que estabelecem o Atendimento Educacional Especializado. A partir de então começamos “a construir o arcabouço teórico de nossa pesquisa, isto é, procederemos uma extensa e detalhada investigação acerca das ideias norteadoras do tema que escolhemos” (APPOLINÁRIO, 2011, p. 80).

Fizemos ainda a pesquisa de campo e aqui “campo” entendido na perspectiva de Flick (2009), como sendo um termo genérico, podendo designar instituição, subcultura, família ou um grupo específico de pessoas, sendo adotada pois “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (SEVERINO, 2007, p. 123).

3.2 VÍNCULOS INICIAIS

O estudo foi submetido no dia vinte e um de junho de dois mil e vinte e um (21.06.2021) e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP, da Universidade Federal do Acre (Número do CAAE: 48291421.8.0000.5010), em vinte e sete de julho de dois mil e vinte e um (27.07.2021). Após a aprovação da pesquisa, foi solicitado junto à Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre – SEE/AC, uma lista com as Escolas da Rede Estadual de Ensino que possuem o Atendimento Educacional Especializado – AEE e Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, com a quantidade de professores e de salas por escola, bem como o contato dos gestores(as).

Diante disto, foram selecionadas escolas seguindo o critério de inclusão para os participantes¹¹ e houve o primeiro contato com os gestores/diretores das referidas escolas, onde foram informados (por meio de E-mail e/ou WhatsApp) sobre os objetivos da pesquisa, as contribuições que poderia acarretar para a escola e também para a prática docente diária dos professores participantes, bem como, do dia de minha visita para a efetivação da pesquisa juntamente aos professores do Atendimento Educacional Especializado, que se daria nos meses de outubro e novembro de 2021.

Em virtude do momento excepcional em que vivíamos – e que ainda vivemos – marcado pela pandemia de COVID-19¹², todo o contato foi pensado para ocorrer de forma virtual e caso fosse possível, seguindo todas as orientações dos órgãos de saúde, ocorreria de forma presencial. E pensando nisso, houve o contato com os professores do AEE para que assim, decidissem qual seria a melhor forma de abordagem (online ou presencial).

Alguns professores optaram pelo encontro virtual, onde a entrevista ocorreu por meio da plataforma *Google Meet* e a aplicação do questionário mediante a utilização do *Google Forms*, porém, muitos professores preferiram o encontro presencial, em virtude da retomada das aulas presenciais em escolas da Rede Estadual do Acre, no dia 04 de outubro de 2021¹³, de

¹¹ O critério de inclusão para os participantes foram professores do Atendimento Educacional Especializado que estivessem atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre, vinculados à Coordenação da Educação Especial.

¹² No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarou a disseminação mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como COVID-19. A pandemia deslocou as estruturas de todo o conjunto do sistema social, político e econômico e, também, educativo. O fechamento total das escolas e das instituições de ensino no Brasil ocorreram oficialmente no dia 27 de março de 2020. No Estado do Acre, por meio dos termos do Decreto nº 5°.465, de 16 de março de 2020, que dispôs sobre as medidas a serem adotadas para o enfretamento da emergência de saúde pública decorrente da doença COVID-19, as escolas da Rede Estadual de Ensino foram suspensas.

¹³ <https://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2021/09/01/aulas-presenciais-em-escolas-da-rede-publica-do-acre-serao-retomadas-no-dia-4-de-outubro-decide-governo.ghtml>. Acesso em 07 de dezembro de 2021.

forma gradual e híbrida e, portanto, suspendendo o Decreto Estadual nº 5.465 de 16 de março de 2020.

Desta forma, após a comunicação inicial, identifiquei-me como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, apresentei-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice C, página 131), para o conhecimento do participante e como forma de evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, foi feita a leitura em conjunto do TCLE, houve a explicação dos objetivos da pesquisa; participantes e amostra; critérios de inclusão e exclusão; os riscos e os benefícios da pesquisa, fossem eles, psíquicos, físicos, intelectuais, sociais e/ou culturais; a forma de acompanhamento e assistência aos participantes; a garantia de plena liberdade do participante de recusar-se ou retirar seu consentimento em relação à pesquisa; a garantia de manutenção do sigilo e privacidade dos participantes; a garantia de que o participante receberia uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; explicitação da garantia de ressarcimento e como seriam cobertas as despesas tidas pelos participantes; explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes e por fim, a solicitação da assinatura do participante em caso de aceitação.

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados foram o questionário fechado (apêndice A) e a entrevista semiestruturada (apêndice B). O questionário fechado é entendido como um:

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas (SEVERINO, 2007, p. 125).

O questionário teve como objetivo traçar o perfil dos participantes. Para tanto, foram abordadas questões como: formação; ano de conclusão; especialização; tempo de atuação docente; tempo de atuação na sala de recursos multifuncionais; forma de contrato; sexo; idade; questões relativas ao trabalho de colaboração/parceria com o professor da sala de aula regular;

com a família dos alunos público-alvo da Educação Especial e com outras instituições especializadas; o número de salas e de alunos atendidos; acerca do material de apoio pedagógico do Ministério da Educação – MEC e sobre o apoio da gestão da escola e da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre – SEE/AC.

Outra técnica de coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, essa técnica foi escolhida “por representar uma forma especial de desenvolver o método de entrevista um tanto além” (FLICK, 2009, p. 149). Neste sentido:

Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 33).

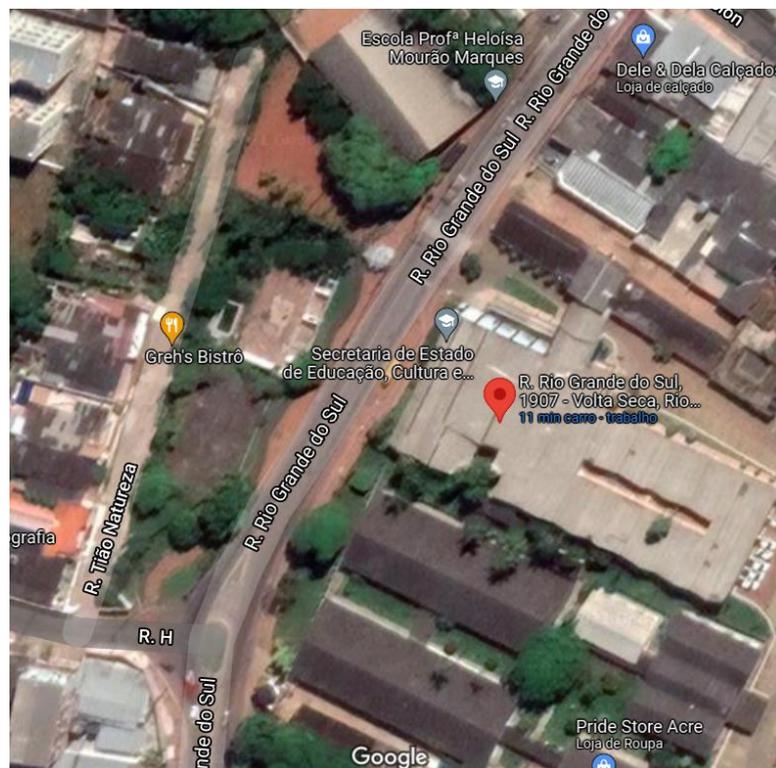
O uso da entrevista semiestruturada se deu, em decorrência, dessa maior flexibilidade, propiciando determinadas situações de contato mais livres e que, portanto, atendeu aos objetivos da pesquisa de forma significativa e academicamente relevante. As questões tinham como foco: 1) o entendimento dos(as) professores(as) sobre Educação Especial e Educação Inclusiva; 2) o entendimento sobre a Política de Atendimento Educacional Especializado em âmbito nacional e local; 3) a função do Atendimento Educacional Especializado; 4) a função das Salas de Recursos Multifuncionais; 5) como essas salas estão estruturadas; 6) a relação do AEE que acontece na SRM com a política; 7) como ocorre o procedimento de identificação e encaminhamento dos alunos público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais; 8) como ocorre o atendimento aos alunos público-alvo; 9) as principais dificuldades e os maiores desafios encontrados para a realização do trabalho; 10) como ocorre o planejamento pedagógico do professor do AEE; 11) como ocorre o processo de articulação com o ensino das classes comuns; 12) como ocorre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola e na comunidade escolar, dentre outras questões que foram abordadas no momento da entrevista.

Esclarecidos as técnicas e os instrumentos utilizados nesta pesquisa, por conseguinte, apresentamos os lócus do estudo, bem como o perfil dos participantes.

3.4 REVELANDO OS LÓCUS DA PESQUISA

A Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes – SEE/AC, situa-se na Rua Rio Grande do Sul, nº 1907, Conjunto Castelo Branco, CEP: 69.911-018, no município de Rio Branco/AC. No momento de realização da presente pesquisa, a SEE/AC tem o cargo de Secretária de Educação exercido pela professora Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza, natural de Tarauacá, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora Adjunta da Universidade Federal do Acre.

Figura 1 – Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes



Fonte: Google Maps

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Título IV: Da Organização da Educação Nacional, artigo 10, os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros

disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio (BRASIL, 1996).

Cabe aos Estados, portanto, responsabilizar-se pelas instituições estaduais de nível fundamental e médio dos órgãos públicos ou privados, organizando, mantendo e desenvolvendo esses órgãos e instituições oficiais de ensino, em colaboração com os municípios, no qual divide proporcionalmente as responsabilidades da educação fundamental e prioriza o oferecimento do ensino médio. Para além disto, elabora e/ou executa políticas e planos educacionais e cabe também os Estados assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual de ensino.

Em termos do número de matrículas, o Acre, no ano de 2020, possui um total de 152.366 alunos integrantes do sistema estadual de ensino nos 22 municípios. Desse total geral de matrículas, estão os alunos da rede estadual (Pré-escola; Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Anos Finais do Ensino Fundamental; Ensino Médio; EJA e Educação Especial), localizados na zona urbana e rural. Tais matrículas estão distribuídas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 01 – Total de Escolas e Matrículas da Rede Estadual de Ensino do Acre

Total de Escolas de Educação Básica		
Total de Escolas	613 escolas	Brasil: 29.888
Fonte Censo Escolar/INEP 2020 Total de Escolas de Educação Básica: 613 QEdu.org.br		
Matrículas		
Matrículas em creches	0 nenhum	Brasil: 3.281
Matrículas em pré-escolas	278 estudantes	Brasil: 55.467
Matrículas anos iniciais	35.158 estudantes	Brasil: 1.892.374
Matrículas anos finais	56.330 estudantes	Brasil: 4.944.064
Matrículas ensino médio	36.160 estudantes	Brasil: 6.351.444
Matrículas EJA	16.602 estudantes	Brasil: 1.618.025
Matrículas educação especial	7.838 estudantes	Brasil: 401.536
Fonte Censo Escolar/INEP 2020 Total de Escolas de Educação Básica: 613 QEdu.org.br		

Fonte: Censo Escolar 2020¹⁴

Com base nos dados apresentados no **Quadro 01**, é possível evidenciar que o maior número de matrículas da Rede Estadual se concentra nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) da Rede Pública, enquanto as matrículas da Educação Especial somam a segunda menor quantidade, a menor quantidade está concentrada nas matrículas em pré-escolas (que são de responsabilidade municipal).

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Estadual de Ensino do Estado do Acre, no município de Rio Branco, com estimativa populacional de 906.876 mil e 419.452 mil habitantes, respectivamente (IBGE, 2021). A população corresponde a 18 docentes do Atendimento Educacional Especializado, distribuídos em 14 escolas, a grande quantidade de

¹⁴ Conforme os dados do Censo Escolar de 2021, o total de matrículas diminuiu para 140.778 alunos integrantes do sistema estadual de ensino nos 22 municípios.

escolas justifica-se pelo fato das escolas possuírem apenas um (1) ou no máximo dois (02) dois professores de AEE por cada escola.

Caracterizando a Rede Estadual de Ensino como lócus da pesquisa para melhor entendimento dos dados, apresentar-se-á o perfil dos participantes: faixa etária, formação inicial e continuada, especializações, forma de contrato, tempo de serviço na docência e com alunos público-alvo da Educação Especial.

3.5 O PERFIL DOS PARTICIPANTES

Utilizou-se como critério de inclusão, para participar da pesquisa, professores(as) do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre, vinculados à Coordenação da Educação Especial.

Assim, participaram do estudo 18 professores(as)¹⁵ do Atendimento Educacional Especializado, em um total de 14 (quatorze) escolas da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/AC. Sendo 01 professor do sexo masculino e 17 professoras do sexo feminino.

Alguns pesquisadores (APPLE, 1988; ALMEIDA, 1998; LOURO, 2002), já se debruçaram acerca da chamada “feminização do magistério”, designação esta do processo social, político e cultural marcado pela crescente presença das mulheres no trabalho docente. Em razão disso, é possível afirmar que:

Para as mulheres, educar-se e instruir-se, mais do que nunca, representaram a forma de quebrar os grilhões domésticos e conquistar uma parcela do espaço público. Para isso, procuraram, mediante o conhecimento e o trabalho, adequar-se às normas sociais e ao mundo novo que se descortinava e principiava a selecionar os mais preparados. Possuidoras de saberes domésticos e privados sobre o mundo dos homens, desejavam o saber público, mesmo derivado do saber masculino e referendado com seu selo oficial. Esse saber público tornava-se a via de acesso ao poder e era passível de confronto com os sistemas de desigualdade e de opressão (ALMEIDA, 1998, p. 38).

Segundo Almeida (1998), a feminização do trabalho docente ocorreu devido a busca pela conquista de espaços públicos, justamente para quebrar as barreiras que foram limitadas, durante muito tempo, ao trabalho doméstico. Isso significa justamente que as mulheres são

¹⁵ Quanto a identificação dos participantes, optamos por um alfanumérico: “PAEE01E01” (que significa professor do Atendimento Educacional Especializado, o numeral correspondente a ordem utilizada na efetivação dos instrumentos de coleta de dados e o numeral correspondente a escola).

ativas na tentativa de criar posições para si como professoras, baseadas em sua posição na divisão sexual e social do trabalho (APPLE, 1988).

Para Apple (1988), a transformação do magistério abre um campo fértil para outras lutas, bem como para a politização dessas mulheres na sua própria ocupação, seja para expandir ou manter o controle de suas práticas docentes e do currículo. Acerca da presença feminina no trabalho docente, o autor menciona que:

O fato de que a maioria dele, antes e agora, é composto por mulheres, fornece um elemento-chave para entender por que tem havido tantas tentativas de controle das práticas docentes e curriculares por parte de burocratas estatais, da indústria e de setores acadêmicos amplamente masculinos (APPLE, 1988, p. 15).

O processo de feminização do magistério não foi aceito com bons olhos pelos homens, haja vista que estavam perdendo um espaço profissional (ALMEIDA, 1998), o que poderia vir a explicar, segundo o que aponta a autora as várias tentativas de controle sobre as práticas docentes e curriculares. Outros autores, entretanto, divergem dessa ideia, como, Warde e Rocha (2018), que mencionam que, na verdade, os homens não perderam espaço profissional, pelo contrário, “a maioria dos postos de comando e a condução intelectual do campo educacional em formação permaneceram fortemente masculinos” (2018, p. 38). À vista disto, “as mulheres que estão nas escolas hoje se constituem, portanto, não somente pelas e nas práticas cotidianas imediatas, mas também por todas as histórias que as atravessaram” (LOURO, 2002, p. 477).

Retomando a caracterização dos participantes da pesquisa, o quadro seguinte diz respeito à formação inicial, tempo de atuação docente, tempo de atuação na sala de recursos multifuncionais, especialização e forma de contrato, para assim termos o perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 02 – Identificação do Perfil dos Participantes

Participante	Formação Inicial	Outras Licenciaturas	Tempo de Atuação Docente	Tempo de Atuação na Sala de Recursos Multifuncionais	Especialização	Forma de Contrato
PAEE01E01	Letras Portugêses	Não	18 anos	02 anos	Educação Inclusiva	Efetivo
PAEE02E02	História Licenciatura	Pedagogia	03 anos	02 anos	Inclusão Escolar e Desenvolvimento Humano	Provisório

PAEE03E02	Letras Português	Não	15 anos	10 anos	Educação Inclusiva: Intervenção Multidisciplinar em Espectro do Autismo	Provisório
PAEE04E03	Letras Português	Pedagogia	09 anos	06 anos	Educação Especial e Inclusiva; Educação de Surdos, Braile e Tecnologias Assistivas e Letras com ênfase em Linguística	Efetivo
PAEE05E03	Letras Português	Pedagogia	14 anos	07 anos	Educação Inclusiva e Planejamento Escolar	Efetivo
PAEE06E04	Pedagogia	Não	02 anos	02 anos	Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	Provisório
PAEE07E05	Ciências / Habilitação em Química	Não	19 anos	04 anos	Educação Especial Inclusiva	Efetivo
PAEE08E06	Pedagogia	Não	14 anos	09 anos	Educação Especial e Inclusiva	Efetivo
PAEE09E07	Pedagogia	Não	29 anos	12 anos	Atendimento Educaional Especializado	Efetivo
PAEE10E08	História Licenciatura	Não	17 anos	03 anos	Mestrado em Desenvolvimento Regional; Especialização em Docência do Ensino Superior; Ensino de História e Atendimento Educaional Especializado	Provisório
PAEE11E08	História Licenciatura	Não	13 anos	02 anos	Pós em Psicopedagogia e Educação Inclusiva	Provisório
PAEE12E09	Artes Cênicas	História	10 anos	03 anos	Desenvolvimento Humano; Educação e	Provisório

					Inclusão Escolar e Educação Inclusiva	
PAEE13E10	Ciências Biológicas Licenciatura	Não	04 anos	04 anos	Atendimento Educacional Especializado (em andamento)	Provisório
PAEE14E11	Educação Física Licenciatura	Não	28 anos	03 anos	Gestão Escolar; Psicopedagogia do Movimento Lazer, Recreação e Jogos; Educação Especial com ênfase em Práticas I	Efetivo
PAEE15E12	História Licenciatura	Não	04 anos	03 anos	Educação Especial e Inclusiva	Provisório
PAEE16E12	Pedagogia	Não	03 anos	03 anos	Educação Inclusiva	Provisório
PAEE17E13	Pedagogia	Não	30 anos	03 anos	Educação Especial	Efetivo
PAEE18E14	Psicologia	Pedagogia	06 anos	03 anos	Educação Inclusiva; Neuropsicologia; Saúde Mental e Terapia Cognitiva Comportamental	Provisório

Fonte: Acervo da Pesquisa – Questionários (2022)

Elaborado pelo autor (2022)

De acordo com o quadro acima, podemos evidenciar que as/os 18 (dezoito) docentes da pesquisa, possuem graduação, em suas mais variadas áreas, a que mais se destacou foi a de Pedagogia (cinco professores), seguido de História e Letras Português empatados (quatro professores) e Artes Cênicas, Biologia, Educação Física, Psicologia e Química apareceram apenas uma vez, respectivamente, com cinco professores.

Além disso, a maioria das/dos docentes do Atendimento Educacional Especializado entrevistados possuem especialização na área da Educação Especial, que vão desde: Educação Inclusiva (03 professores); Educação Especial e Inclusiva (03 professores); Educação Inclusiva: Intervenção Multidisciplinar em Espectro do Autismo (01 professor); Educação Especial (01

professor); Atendimento Educacional Especializado (03 professores); Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (01 professor); Educação Inclusiva e Planejamento Escolar (01 professor); Inclusão Escolar e Desenvolvimento Humano (02 professores); Educação Especial Inclusiva (01 professor) e Educação Especial com Ênfase em Práticas I (01 professor). Somente uma professora não possui especialização na área, mas sim em Psicopedagogia. Neste sentido:

A formação continuada, de modo geral, tem, entre outros objetivos, ensinar novos saberes [...] e possibilitar aos profissionais o conhecimento da ciência. Esse conhecimento e novos saberes fomentam também novas discussões teóricas e práticas atuais. A formação continuada, com frequência, é buscada por professores, com a intenção de favorecer possíveis mudanças, vislumbrando melhorias na atuação pedagógica na escola e na educação em geral (MATOS, 2012, p. 83).

Quanto a importância da especialização de professores na área da Educação Inclusiva, alguns autores (NÓVOA, 1995; BRAGA E BEDAQUE, 2015), evidenciam a necessidade da formação continuada em vista do desenvolvimento profissional dos professores, bem como da sua autonomia perante as demandas atuais da sociedade, no sentido de participarem ativamente do seu próprio desenvolvimento profissional e também de serem protagonistas na implementação das políticas educativas.

Quanto a faixa etária das/dos participantes, a predominância se deu entre 40 e 50 anos (7 professores), em seguida de 30 a 40 anos (05 professores) e os demais empatados entre 20 e 30 anos (03 professores) e 50 a 60 anos (03 professores). Em relação à forma de contrato, dos 18 participantes, a predominância está em regime de serviço provisório (10 professoras/es), somando 55,6% e apenas 08 professoras/es com contratos efetivos da SEE/AC, 44,4%, o que evidencia a precariedade do trabalho docente, a ausência de estabilidade por parte dos professores e o aumento cada vez maior de serviços de contrato em regimes provisórios na educação.

Com o perfil dos participantes descrito acima e com o apoio teórico, acreditamos que foi possível adentrarmos na realidade pesquisada. Com esse propósito, propomos esclarecer a técnica de análise utilizada para a interpretação dos dados coletados: a Análise de Conteúdo de Bardin. A subseção seguinte traz um conciso esclarecimento sobre a referida técnica.

3.6 COMPREENDO A ANÁLISE DE CONTEÚDO DE BARDIN

Os dados obtidos nas entrevistas, foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2016), compreendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A Análise de Conteúdo ocorre a partir de um conjunto de técnicas que consistem em explicitar e sistematizar o conteúdo das mensagens. Para tanto, podemos realizar uma ou mais operações, na busca de enriquecimento dos resultados e, por fim, aumentando a validade de uma interpretação final fundamentada (BARDIN, 2016).

Dentre os fundamentos para a sua utilização temos a descrição e a interpretação do conteúdo para além de uma leitura comum, buscando desvendar o significado aparente/manifesto, bem como o não-dito, o não-enunciado, o latente, captando sentidos implícitos e o que “está por trás das palavras as quais se debruça” (FRANCO, 2015, p. 10).

A utilização da Análise de Conteúdo – AC – prevê três fases: 1) pré-análise, ocorre o que a autora chama de “leitura flutuante”, caracterizada como um contato inicial com os documentos que serão analisados ao longo da pesquisa, essa etapa é entendida como uma etapa de organização, tornando o material operacional e sistematizando as ideias iniciais. A pré-análise é constituída por quatro etapas: (a) leitura flutuante, caracterizada como o primeiro contato do analista com o material coletado; (b) escolha dos documentos, delimitando quais documentos serão analisados; (c) formulação das hipóteses e objetivos, e por último, (d) elaboração de indicadores para a fundamentação da interpretações (BARDIN, 2014). Nesta etapa, fizemos a transcrição e a leitura das entrevistas por diversas vezes, verificando a recorrência das falas, seja através da presença ou da ausência de itens de sentido, após isso, houve a organização dos dados coletados nas entrevistas e nos questionários, objetivando a compreensão das ideias iniciais contidas no material.

Posteriormente, a fase 2) exploração do material, visa a definição de categorias e a identificação das unidades de registro. Após a leitura exaustiva das entrevistas e a codificação dos materiais, foram criados as categorias e os temas, isto é, as unidades de codificação. Nesta etapa o material – seja através da presença ou da ausência – de itens de sentido as respostas obtidas durante as entrevistas semiestruturadas – foi codificado, classificado e categorizado a fim de possibilitar a riqueza das interpretações e inferências. Os registros, para Franco (2005),

podem ser de distintos tipos, desde que inter-relacionados, sejam eles: a palavra, o tema, o personagem, o item. No presente estudo, após se debruçar sobre o material coletado, optou-se pelas temas, separando-os, a partir daqueles que mais se repetiam no conteúdo das falas dos participantes.

Por fim, na última fase, 3) tratamento dos resultados (interferência ou interpretação), definimos as categorias descobertas durante a análise e basicamente, construímos um diálogo com os autores que fundamentam a pesquisa. Esta etapa é onde, de fato, associamos a teoria com a prática, a fim de obtermos o texto final. A terceira e última fase serve para o tratamento dos resultados, inferências e interpretações, é o momento de buscarmos o real significado das mensagens obtidas, a partir de uma análise crítica e reflexiva (BARDIN, 2014).

Desta forma, “a análise de conteúdo não é uma técnica realizada em momento único e isolado, sendo, antes de tudo, fruto de uma necessidade histórica e cultural de se encontrar as significações nem sempre claras aos intérpretes” (PALMEIRA; CORDEIRO; PRADO; 2020, p. 23).

Ao longo dos anos 1970, surgiu a preocupação nas ciências sociais e humanas referente à “como estar à escuta, cientificamente e com rigor, de palavras, de imagens, de textos escritos e discursos pronunciados?” (BARDIN, 2016, p. 11). O que nos leva a conceituação do que é a Análise de Conteúdo nos dias atuais, caracterizada como sendo um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados aos discursos.

A análise de conteúdo evoluiu ao longo do tempo enquanto uma análise de dados, trazendo em seu cerne elementos de várias áreas e horizontes de pesquisa, tendo como objetivo final captar “com muita riqueza, detalhes e circunstâncias que envolvem determinado objeto, esboçando, na leitura dos achados da pesquisa, um retrato mais fiel do que os dados relevam” (PALMEIRA; CORDEIRO; PRADO; 2020, p. 19).

Entre os fundamentos de sua utilização temos a descrição e a interpretação de conteúdo para além de uma leitura comum, buscando desvendar o significado aparente/manifesto, bem como o não-dito, o não-enunciado, o latente, captando sentidos implícitos e o que “está por trás das palavras as quais se debruça” (FRANCO, 2015, p. 10).

Nesse sentido:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas,

informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. (MORAES, 1999, p. 2).

Leva-se em conta não apenas o conteúdo, mas o autor, o destinatário, bem como a transmissão da mensagem, fazendo com que a utilização dessa abordagem permita a concepção do sujeito como ativo na/da produção do conhecimento, tornando-se de suma importância para as pesquisas qualitativas em educação. Em suma, a “análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 44).

Dentre esse conjunto de técnicas e focalizando-se nos procedimentos sistemáticos para a análise, temos algumas regras indicadas por Bardin (2016), a exemplo: 1) *pertinência*, pois, a categorização deve atender aos objetivos da análise e das questões que pretendemos responder ao longo da pesquisa, podendo estas serem definidas a priori ou a posteriori. Sendo necessário, portanto, categorias que atendam aos objetivos e a problemática geral; 2) *homogeneidade*, que significa uniformidade, isto é, os dados devem permanecer iguais, seguindo um mesmo critério de classificação para as categorias durante toda a análise; 3) *exaustividade*, a regra da exaustividade pressupõe que se deve abranger toda a totalidade do conteúdo nas unidades de análise, não podendo nenhum dado significativo/válido/pertinente ser deixado de fora da classificação; 4) *exclusividade*, pois cada elemento deve constar em apenas uma categoria, havendo a necessidade de um conjunto de regras focadas na classificação e 5) *objetividade*, para que tais classificações possam ser aplicadas durante toda a análise, mesmo que seja por pesquisadores diferentes.

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados a partir desta técnica de análise categorial de Bardin (2016), que, consiste no envolvimento da totalidade de um texto, passando-o pelo processo de classificação, observando a frequência – seja através da presença ou da ausência – de itens de sentido. Dentro deste “leque de apetrechos” (BARDIN, 2016, p. 37), adotamos a análise categorial, fazendo uso da análise temática, “cuja ocorrência é registrada de acordo com a categoria levantada” (FRANCO, 2018, p. 43).

De acordo com Bardin (2016), a definição da unidade de registro empregada na análise temática como característica da análise de conteúdo, envolve “uma afirmação acerca de um assunto, quer dizer, uma frase, ou uma frase composta, habitualmente um resumo ou uma frase condensada, por influência da qual pode ser afetado um vasto conjunto de formulações singulares” (p. 135).

O tema enquanto unidade de significação surge naturalmente de um texto analisado, de acordo com os critérios relativos à teoria, para tanto, são necessários conhecimentos teóricos a fim de dar maior fluidez na escrita do texto e na fundamentação da mensagem final. Neste sentido, a utilização do tema enquanto unidade de registro se deu devido a necessidade de:

Estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupos [...], podem ser, e frequentemente são, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 2016, p. 135).

Para o presente estudo, foram priorizadas as análises dos dados obtidos com os professores por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de melhor contextualizar a análise dos indicadores, possibilitando a caracterização das crenças, opiniões e menções às suas práticas pedagógicas diárias.

Uma vez definidos os temas, optei por categorizá-los de acordo com o que é comum entre elas. Em conformidade com Bardin (2016), os agrupamentos podem ser feitos de forma sintática e/ou semântica, no primeiro caso, com verbos, adjetivos, substantivos e etc., e no segundo, como fizemos no presente estudo, por meio de categorias temáticas.

Desta forma, de acordo com as regras elencadas acima para a Análise de Conteúdo, os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas resultaram em três (3) categorias e oito (08) temas, apresentados no quadro abaixo:

Quadro 03 – Categorias e Temas

Categorias	Temas
Educação Especial e Inclusiva: Concepções Docentes	Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva; (Des)conhecimento da Política Nacional de Educação Especial;
O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	A função do AEE como complementação e/ou suplementação da formação dos alunos e a função da Sala de Recursos Multifuncionais; Identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em conformidade com a política nacional;

	O planejamento pedagógico dos professores de AEE: A ausência de articulação e planejamento coletivo com os professores das classes regulares de ensino;
Dificuldades na Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais	O papel da família como (in)sucesso escolar; Inexperiência de profissionais x falta de formações; Os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19 para a Educação Especial.

Fonte: Acervo da Pesquisa – Entrevistas Semiestruturadas (2022)

Elaborado pelo autor (2022)

O próximo capítulo consiste na Análise de Conteúdo, isto é, no tratamento dos resultados, na constituição de inferências sobre estes e nas definições de sua interpretação.

Todo o processo investigativo proporcionou-me uma visão fidedigna do cenário educacional quanto ao tema proposto – Educação Inclusiva, e por consequência, uma reflexão sobre a atuação das/dos docentes de Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre.

4 ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS: CONSTRUINDO DIÁLOGOS

O objetivo desta seção é apresentar os resultados obtidos através da coleta de dados durante a pesquisa de campo realizada com as/os dezoito (18) participantes (Docentes do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre), por meio de entrevista semiestruturada, construindo diálogos com os autores e com os documentos utilizados no referencial teórico.

A análise dos dados resultou em três categorias, sendo elas: “4.1 Educação Especial e Inclusiva: Concepções Docentes”; “4.2 O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais” e “4.3 Dificuldades na Efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais”.

A seguir, analisamos essas categorias e seus respectivos temas.

4.1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: CONCEPÇÕES DOCENTES

Nesta primeira categoria, que dá nome ao título da subseção, são abordadas as concepções docentes acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva. Fazem parte desta categoria, dois temas: “**Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva**”; e “**(Des)conhecimento da Política Nacional de Educação Especial**”.

O tema “Conceito de Educação Especial e Educação Inclusiva”, é de suma importância para compreendermos como os professores do Atendimento Educacional Especializado da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre, relacionam a modalidade de Educação Especial com o movimento de Educação Inclusiva dentro das Salas de Recursos Multifuncionais. Assim, obtivemos como respostas:

Educação Especial ela é uma maneira mais ampla de ensino. Tem várias modalidades, tem EJA, tem primeiro ao quinto ano, todas as modalidades, ensino médio, inclusive ensino superior, inclui todas essas etapas que a pessoa deve estudar. Já a Educação Inclusiva ela precisa acontecer na escola, ou seja, não é tão somente aos alunos público-alvo do Ensino Especial, mas a escola tem que ser uma escola inclusiva (PAEE03E02).

Educação Especial, eu entendo que é uma modalidade educacional que atravessa todos os níveis e todas as etapas da educação, que vai desde a educação básica, que vai começando ali pelo ensino infantil até chegar ao ensino superior, nas universidades ou nos institutos federais, onde esses alunos têm esse direito, esse acompanhamento da Educação Especial. A Educação Inclusiva, eu entendo que ela é um movimento,

um movimento em que afirma essa garantia de que todos os alunos, não só os alunos com deficiência, mas também os alunos quilombolas, alunos indígenas, alunos que tem orientação sexual diferente, também uma orientação religiosa diferente. A Educação Inclusiva abarca todos esses alunos e garante a liberdade de estarem na escola, de expressarem suas opiniões e de terem acesso à igualdade de ensino (PAEE04E03).

Na Educação Especial o ensino é totalmente voltado para alunos com deficiência. Já na Educação Inclusiva, todos os alunos com ou sem deficiência têm a oportunidade de aprenderem juntos (PAEE11E08).

Educação Especial ela engloba todas as pessoas que precisam de um atendimento diferenciado, que precisam de apoio pedagógico na escola. A Educação Especial ela é menor. A Educação Inclusiva é aquela que a gente pensa também na questão de atender todos os alunos, ela é pensada para o todo. A Educação Inclusiva ela é ampla, ela é o todo (PAEE12E09).

Nota-se que, a maioria dos participantes acima detêm um conhecimento sólido acerca do que é a Educação Especial enquanto modalidade de ensino voltada aos alunos público-alvo, conforme leis, decretos e normas, a exemplo do que está posto na LDBEN nº 9.394/1996, em seu artigo 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” (BRASIL, 1996).

As respostas dialogam com o que Carvalho (2007), menciona acerca da Educação Especial:

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o aluno da educação especial (CARVALHO, 2007, p. 17)

Entretanto, não é unânime o conhecimento acerca do conceito e da utilização do termo Educação Especial, como podemos perceber na resposta do PAEE01E01, ao dizer que “Educação Especial é um termo arcaico, um termo ultrapassado, que por fazer parte do texto da lei ainda precisa ser utilizado”. Apesar da clara evidência dos participantes em relação a modalidade educacional perpassando todos os níveis, etapas e modalidades, muitas vezes ainda presenciamos casos de “duplicidade de educações”, segundo Carvalho (2007):

Conceber a educação especial como modalidade de educação porque perpassa todos os níveis de ensino seria até vantajoso, mas, em nossa cultura, traduz-se como uma outra modalidade o que nos leva, equivocadamente, a pensar que convivemos com

uma duplicidade de educações (*latu sensu*), cujas finalidades e objetivos não são os mesmos para todos, variando em função das características da “clientela”. Com esse olhar, a educação especial tem se constituído como um subsistema à parte, tão segregada teórico e metodologicamente das discussões sobre o processo educativo em geral (educação comum ou regular), quanto têm estado seus alunos, seja na escola ou na ordem social (CARVALHO, 2007, p. 18)

A proposta de conceituação da Educação Inclusiva também mostrou um diálogo com o referencial teórico abordado neste estudo, já que os professores compreendem a Educação Inclusiva, de fato, como um movimento amplo, não se restringindo apenas aos estudantes público-alvo da Educação Especial. Como podemos observar na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008):

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008).

Os participantes da pesquisa possuem uma compreensão de Educação Inclusiva ancorada nos grandes movimentos mundiais e nos marcos normativos, que dissociam a educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial de uma simples integração, priorizando, de fato, uma inclusão educacional que está associada com o reconhecimento universal dos direitos humanos, que aparece já na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948 (ONU, 1948), sucedendo-se após os conflitos da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente outros marcos e movimentos ganharam força e foram primordiais para as constituições dos Estados democráticos, em busca do combate às desigualdades, dentro deste contexto, podemos citar, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), de onde resultou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que estabeleceu compromissos mundiais voltados para a garantia dos conhecimentos básicos necessários para a aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, bem como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada como um dos pilares normativos da inclusão social e educacional, ao reafirmar o compromisso com a educação de todas as pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino.

Apesar do conhecimento acerca dos dois conceitos, isto é, Educação Especial como modalidade de ensino e Educação Inclusiva como um amplo movimento baseado em uma concepção de educação ancorada nos direitos humanos, que propõe ensinar a todos, da mesma forma e sem nenhum tipo de discriminação, fica evidente nas falas dos participantes, um (Des)conhecimento referente a Política Nacional de 2008, que busca articular a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a exemplo das falas dos participantes a seguir:

Ainda não temos o suficiente para que a gente possa dizer que nós temos uma educação inclusiva de qualidade, isso ainda não foi feita de maneira satisfatória, porque a inclusão de fato requer muito mais do que trazer os alunos para as escolas regulares (PAEE01E01).

Entendo que muito ainda pode e deve ser feito para a Educação Inclusiva aconteça de fato e de direito em todas as esferas e modalidades de ensino, mas o Decreto de 2008 já foi um grande divisor e marco para minimizar a exclusão das pessoas com deficiência e garantir acesso à educação através da oferta do AEE que promove à condição de acesso à educação especial no ensino regular (PAEE07E05).

Dentre os objetivos da PNEEPEI (2008), temos o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial nas escolas regulares, e para tanto, a Política orienta os sistemas de ensino para que promovam, os seguintes aspectos:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Os objetivos da Política não estão limitados simplesmente ao acesso, como podemos observar nas falas dos participantes, mas de todo um leque de estratégias para que se garanta a participação e, principalmente, a aprendizagem, por isso a importância da formação de professores para o AEE, bem como dos demais profissionais da educação visando a inclusão escolar, conforme já discutimos no referencial teórico.

Outro ponto a ser destacado nas falas dos participantes, diz respeito ao avanço, em termos de leis, decretos e normas que o Estado do Acre possui em comparação com a política nacional, pois apesar de seguirmos as orientações de âmbito nacional, em âmbito local o Acre

possui um grande diferencial. Observamos isso na fala da participante PAEE02E02, “Eu vejo assim que em questão de âmbito nacional ainda tem muita coisa a ser discutida [...] Apesar de às vezes a gente reclamar, criticar, mas nós vemos que o nosso estado está bem à frente em relação à educação inclusiva” (PAEE02E02).

Podemos evidenciar isto na Lei estadual Nº 3.112, de 29 de dezembro de 2015, que dispõe sobre a identificação, o diagnóstico, acompanhamento integral e atendimento educacional escolar para estudantes da educação básica com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, que em seu artigo 2º assegura que:

As escolas da educação básica, da rede pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com TDAH visando seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, contando com as redes de proteção social existentes no Estado, de natureza governamental ou não governamental (ACRE, 2015).

Nota-se, portanto, um diferencial da política a nível local em relação à política nacional de Educação Especial, tanto que a PNEEPEI (2008), bem como outros textos legais, ainda mantém a exclusão de estudantes com TDAH, TEAp, dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia e entre outros, do público-alvo e, sendo assim, do direito ao atendimento educacional especializado.

Duas falas específicas chamam bastante atenção, pois destoam completamente do que vinha sendo abordado pelos participantes, que é o caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Estas falas dizem respeito a defesa do Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida e também uma defesa incisiva às Escolas Especiais, conforme podemos observar:

É uma coisa que eu vou defender agora, eu, defendo as escolas especiais, mas no sentido de avaliar o aluno e até que ponto ele acompanharia a escola do ensino regular, lá era mais individualizado. E quando acabou tudo isso, o que eles fizeram? Os alunos foram jogados dentro da escola. Então assim, a lei é boa? É, mas muitas coisas poderiam ter sido pensadas antes de tirar o aluno da escola especial, primeiro vamos avaliar se o aluno vai ter condições (PAEE09E07).

Eu sou a favor do Decreto de 2020 que incentiva a criação novamente das Escolas Especiais, a favor como cidadã e não como profissional, porque eu sei que isso poderia significar a extinção do meu cargo dentro da escola, mas como cidadã eu sou a favor. Nesse processo de levar o aluno para o ensino regular, não foi pensado que os professores regentes precisavam ser preparados para esse processo, que o profissional de apoio da escola precisa ser preparado para esse processo, que o porteiro da escola

precisava ser preparado para esse processo, um núcleo especializado ele tem todos os profissionais ali aptos para assistir aquele aluno, diferente do nosso modelo de Educação Inclusiva. O que eu sinto hoje é que o processo social de inclusão está acontecendo, mas o processo educacional não. O processo curricular e o processo de aprendizagem, não. Então eu acho que esse modelo de educação que nós temos ele tem muitas lacunas que forçam os alunos a serem nivelados por baixo e que não adequou o sistema aos alunos. E em relação ao projeto de lei de 2020, eu acredito que com os núcleos especializados, obtendo só profissionais para dar esse suporte no tocante a aprendizagem do aluno, ele tem muito mais chances de se desenvolver (PAEE16E12).

Para Mantoan (2015), “o argumento mais frequente dos professores, quando resistem à inclusão, é não estarem ou não terem sido preparados para esse trabalho” (p. 42). Entretanto, conforme apontado no Quadro 02, ambas as professoras possuem graduação inicial em Pedagogia e formação continuada, em Atendimento Educacional Especializado e Educação Inclusiva, respectivamente. A primeira delas com 29 anos na docência e 12 anos no AEE e a segunda com 03 anos de docência no AEE.

Nota-se, então, que o argumento dado pelos participantes, no sentido de não terem uma formação “adequada” e/ou “suficiente”, advém da forma como eles entendem a formação continuada. Isto decorre, segundo Mantoan (2015), pois:

Eles esperam uma preparação para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como sendo mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a capacidade de ser um professor inclusivo (MANTOAN, 2015, p. 42).

Posto isto, fica claro que não basta apenas um investimento na área de formação de profissionais qualificados, mas, sobretudo, de fazê-los compreender que a inclusão educacional não tem uma “receita pronta”, não se trata de encaixar soluções predefinidas em situações que são geradas na convivência, única e singular da sala de aula e com o convívio com o outro.

As falas das participantes, em defesa do Decreto N° 10.502 (BRASIL, 2020), demonstram que elas não reconhecem e, em certa medida, parecem não se conformar de ter que atuar com esse alunado no ensino regular, como se o “lugar” deles fosse ainda nas escolas e nas classes especiais, o que denota uma segregação, afastando-o dos demais alunos e isolando-os em um mesmo grupo. Muitas vezes esse sentimento de incapacidade dos professores em atuarem com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades ou superdotação, advém de uma frustração pessoal, por não saberem transmitir os conhecimentos científicos, sociais e morais fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes, o que acaba por despertar um sentimento de incapacidade e piedade para com esses os estudantes. E para que a proposta de Educação Inclusiva aconteça com qualidade é preciso que os professores abandonem a perspectiva incapacitante dos estudantes público-alvo da Educação Especial e reconheçam uma visão pautada nas possibilidades, nas múltiplas inteligências e dando espaço para o respeito às diferenças.

Mantoan (2000), sugere que para melhorarmos as condições do ensino ministrado nas escolas, com vistas a universalização do acesso e a democratização do ensino, é preciso que haja a ampliação da formação permanente dos professores, para que eles possam se atualizar, “compartilhando experiências, discutindo o processo de aprendizagem de seus alunos, experimentando novas alternativas de trabalho pedagógico, teorizando suas próprias experiências práticas, e, acima de tudo, não individualizando o ensino” (p. 5), mas sim, tornando-o aberto e acolhedor para a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, para a autora:

O movimento inclusivo, nas escolas, por mais que seja ainda muito contestado, pelo caráter ameaçador de toda e qualquer mudança, especialmente no meio educacional, é irreversível e convence a todos pela sua lógica, pela ética de seu posicionamento social. A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo na instituição escolar brasileira (MANTOAN, 2000, p. 6).

O papel do professor inclusivo é justamente o de ressignificar a escola, a educação e as práticas pedagógicas (MANTOAN, 2015). Os professores inclusivos possuem o comprometimento de transformar a escola adequando-a aos novos tempos e a inclusão é o compromisso ético e social de ensinar para todos os alunos, da melhor forma possível no processo de ensino-aprendizagem, sejam eles público-alvo da Educação Especial ou não.

Em seguida, apresentamos a segunda categoria e seus respectivos temas.

4.2 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Esta segunda subseção trata sobre as práticas pedagógicas dos docentes do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Ensino

de Rio Branco/Acre. Fazem parte desta categoria, três temas: “A função do AEE como complementação e/ou suplementação da formação dos alunos e a função da Sala de Recursos Multifuncionais”, “Identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em conformidade com a política nacional” e “O planejamento pedagógico dos professores de AEE: A ausência de articulação e planejamento coletivo com os professores das classes regulares de ensino”.

Para a discussão do primeiro tema desta segunda categoria, **“A função do AEE como complementação e/ou suplementação da formação dos alunos e a função da Sala de Recursos Multifuncionais”**. Ante essa primeira conceituação, fizemos um questionamento: Qual a função do Atendimento Educacional Especializado – AEE?. Obtivemos como respostas:

A função do Atendimento Educacional Especializado é de ajudar a diminuir ou, se possível, eliminar barreiras que o aluno possa ter para seu amplo desenvolvimento, dentro das suas potencialidades, de desenvolver potencialidades, descobrir potencialidades, ter essa parceria com a sala de aula comum, com a sala de aula regular, ter um atendimento individualizado (PAEE01E01).

A função do AEE é realizar o atendimento para os alunos no contraturno garantindo que os alunos com deficiência ou com altas habilidades tenham acessibilidade dentro da escola, seja acessibilidade curricular, de conteúdos pedagógicos, como também a acessibilidade arquitetônica, mas, principalmente, a acessibilidade de conteúdo curricular, realizando diversas atividades explorando as potencialidades deles (PAEE04E03).

A nossa função aqui é desenvolver atividades que faça com que o aluno crie a sua própria autonomia, dentro e fora da escola. São atividades que complementam ou suplementam a formação desse aluno. Nossa função aqui é trabalhar novas conquistas, novas habilidades com esse aluno, se ele tem dificuldade de socializar na escola, então nós vamos trabalhar esse lado emocional, essas competências, se ele está tendo dificuldade de brincar com os outros colegas, nós vamos ajudar nessa interação, se tem dificuldade de interagir na sala, porque ele é muito tímido, são essas as funções que nós estamos preocupados em desenvolver aqui na sala do AEE (PAEE05E03).

Tornar possível o acesso dos alunos ao conteúdo do currículo escolar, bem como buscar desenvolver no aluno suas habilidades, se não resolver, pelo menos amenizar os obstáculos que impedem esse desenvolvimento, fazendo uso de diversas metodologias e tecnologias assistivas, para inserir esse aluno no cotidiano escolar (PAEE10E08).

Esse atendimento confunde-se muito com reforço escolar, mas o que nós fazemos na sala de recursos é potencializar englobando todas essas disciplinas, de formas diferentes, de forma que dependendo da habilidade do aluno ou da sua dificuldade, nós vamos arrumar meios para que eles potencializem, nós vamos desenvolver essas habilidades e não somente um reforço escolar (PAEE18E14).

Observando as falas é possível afirmar que dialogam com o Decreto N° 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional

Especializado e dá outras providências, o AEE neste Decreto, é compreendido como sendo o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011), devendo:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Desta forma, os participantes demonstram um conhecimento aprofundado acerca da função do Atendimento Educacional Especializado. O atendimento complementar é aquele que busca acrescentar na formação dos estudantes com deficiência (visual, intelectual, física) ou transtornos globais do desenvolvimento, significa que o professor especializado irá trabalhar com recursos visando a eliminação de determinadas barreiras para a aprendizagem desses alunos. Já o atendimento suplementar tem como objetivo o enriquecimento curricular dos alunos com altas habilidades ou superdotação, geralmente nas áreas que o estudante apresente maior interesse ou facilidade, potencializando suas habilidades (BENDINELLI, 2018).

Conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008):

O atendimento educacional especializado - AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 1).

O AEE, de acordo com a Resolução Nº 04, de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), conforme o seu artigo 2º, “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” (BRASIL, 2009, p. 1).

O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais é caracterizado como sendo uma ação do sistema de ensino, com fins de acolhimento da diversidade no decorrer no processo educativo (ALVES, 2006), institucionalmente organizado para apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais para os alunos público-alvo, favorecendo o seu acesso ao currículo e ao conhecimento.

Fala-se muito em promover as potencialidades com vistas à eliminação das barreiras para o pleno desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial, no sentido de torná-los sujeitos ativos do seu próprio conhecimento, a partir da autonomia, dentro da escola e na sociedade como um todo. Conforme Freire (2002), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Ao explicarem sobre a função da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, os participantes afirmaram:

A função da Sala de Recursos Multifuncionais é ser o espaço para receber esses alunos no contraturno. Esses alunos frequentam as salas de recursos multifuncionais para poder sanar algumas dificuldades que eles têm e explorar suas potencialidades (PAEE04E03).

A Sala de Recursos é de fundamental importância, porque nela os alunos se sentem à vontade para ser quem realmente são. Nela tanto trabalhamos atividades do currículo escolar, como também atividades que despertam a memória, o cognitivo, o raciocínio lógico, leitura e escrita, linguagem de sinais, atividades motoras, enfim. É um ambiente de descobertas, aprendizado e desenvolvimento (PAEE10E08).

A função da Sala de Recursos é trabalhar as habilidades que o aluno ainda não desenvolveu ou as barreiras que estão impedindo-o de desenvolver o processo de aprendizagem dentro do currículo onde ele está sendo assistido, que ele está vivenciando (PAEE16E12).

É uma sala que é para ter os recursos diferenciados para que uma criança possa desenvolver suas habilidades. Multifuncionais porque são múltiplos recursos, tem recursos que nós fazemos manualmente e tem os recursos tecnológicos, que nós chamamos de Tecnologia Assistiva. É interessante que essas salas sejam adaptadas para esse público-alvo e que tenham os recursos necessários para que nós possamos estar desenvolvendo esse atendimento para o aluno (PAEE18E14).

As falas acima condizem com o que está posto nas “Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica”, que prevê a Sala de Recursos Multifuncionais como sendo o “espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos” (BRASIL, 2008).

As Salas de Recursos Multifuncionais são os espaços onde ocorrem o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente, no contraturno, para os estudantes público-alvo da Educação Especial, de forma que ofereça um suporte, a partir dos materiais didático-

pedagógicos, bem como de equipamentos específicos – as chamadas Tecnologias Assistivas¹⁶ –, para que possibilite o desenvolvimento das habilidades e potencialidades desses alunos, favorecendo o acesso ao conhecimento.

A SRM é o lócus do professor do AEE, funcionando como um ambiente favorecedor do desenvolvimento dos alunos, é o espaço onde são viabilizadas as condições para a obtenção e o aprimoramento do conhecimento, é onde as estratégias de desenvolvimento da aprendizagem são pautadas por um novo fazer pedagógico, para que ocorra a construção do saber e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial na vida escolar. Sobre isso é possível afirmar:

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos, organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. Para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos necessários para seu atendimento educacional especializado. Para atender alunos surdos, deve se estruturar com profissionais e materiais bilíngües. Portanto, essa sala de recursos é multifuncional em virtude de a sua constituição ser flexível para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional (ALVES, 2006, p. 14).

Inseridos nas Salas de Recursos Multifuncionais, vivenciando sua organização e prática, os participantes ainda esclareceram como veem a estrutura desses espaços, conforme observamos abaixo:

Mas eu vejo que nem todas as escolas estão preparadas para ter uma sala de recursos, então a gente vê que a realidade é totalmente diferente, tem escolas por aí que você vai chegar e vai ter uma sala de aula enorme para a sala de recursos, bem equipada, bem bonita, mas vai ter sala que você chega e vai ser assim, que é só um arranjo (PAEE02E02).

A estrutura já está um pouco obsoleta, alguns recursos já poderiam ter sido atualizados, alguns materiais já foram deteriorados. O Ministério da Educação, temos que dizer, não tem contribuído com a frequência que deveria para manter a sala equipada nos últimos anos (PAEE01E01).

¹⁶ De acordo com a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), as tecnologias assistivas são os “produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2015).

Algumas salas elas são estruturadas, algumas são bem estruturadas, outras não são, apesar de existir verbas específicas para isso. A minha, por exemplo, ela não é totalmente estruturada, para falar a verdade, ela é pouco estruturada. Existem dois tipos de salas de recursos, as de tipo I e tipo II, a minha sala de recursos, ela não chega nem a atender as exigências da sala de recursos tipo I, os materiais que têm, não atendem (PAEE04E03).

O documento “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010), do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial, em seu Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, no item 2.3, especifica como deve ocorrer a composição (equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos) para o organização das Salas de Recursos Multifuncionais, distribuindo em dois tipos: Salas de Tipo I e Salas de Tipo II. Organizando-se da seguinte forma:

Quadro 04: Salas de Tipo I

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colméia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças – sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó Tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de Lupas Manuais
02 Mesas para computador	01 Plano Inclinado – Suporte para Leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Brasil (2010).

As Salas de Tipo II possuem todos os recursos da Sala de Tipo I, acrescentando/adicionando os recursos de acessibilidade para os estudantes com deficiência visual, conforme abaixo:

Quadro 05: Salas de Tipo II

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de Datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Brasil (2010).

Considerando a complexidade e a heterogeneidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial, as Salas de Recursos Multifuncionais funcionam como o espaço onde as estratégias de aprendizagens, pautadas em novo saber pedagógico que possa favorecer a construção de conhecimentos, adaptando o currículo e fazendo-os participarem ativamente da vida escolar com sucesso (ALVES, 2000). Nela estão organizados os materiais didáticos e pedagógicos, os equipamentos e, também, os profissionais com formação para o atendimento educacional especializado.

Ainda tratando dessa relação entre o AEE, a SRM, e a política do AEE alguns participantes falaram acerca da dissociação entre a política e o que acontece, de fato, na realidade vivenciada por estes profissionais. A exemplo da PAEE02E02, ao dizer que “É bem diferente, é muito diferente, porque eu vejo assim, na política, na leitura é tudo muito bonito, é tudo muito lindo, mas quando a gente vai para a realidade, é triste”. Outro exemplo podemos perceber abaixo:

A implementação aconteceu e a lei é muito bonitinha, muito redondinho, muito bem escrita, o texto da lei é irrepreensível, não tem erro, mas a aplicação de tudo que está previsto na lei não consegue acontecer devido a muitos fatores, inclusive a falta de recursos e outro é a falta de formações. As políticas elas são bem escritas, mas elas não conseguem ser bem aplicadas por falta de várias coisas que não são fornecidas (PAEE01E01).

Isso demonstra não apenas um conhecimento acerca das normatizações sobre a função e a composição das Salas de Recursos Multifuncionais, como também um pensamento crítico referente as limitações encontradas para que o texto da lei se materialize dentro da sala de aula.

De acordo com alguns autores (CARVALHO, 2004; PIRES, 2006), dentre os fatores necessários para que alcancemos uma escola verdadeiramente inclusiva, que promova o direito à educação, à igualdade de oportunidades, à aprendizagem e à participação, é preciso que antes ocorram melhorias nas condições de trabalho dos educadores, que vão desde situações até recursos (pedagógicos e físicos) como a capacitação de professores; reestruturação das escolas e das salas de recursos; campanhas de esclarecimento ao público, para que assim haja uma maior participação da família e da sociedade como um todo.

Vários desafios são apontados por Kassir (2011) e Carvalho (2008), referente as limitações do texto da lei e a realidade da sala de aula, que vão desde salas superlotadas; insuficiência do espaço físico; materiais didáticos escassos e de baixo nível; insuficiência das formações de professores para trabalhar com tais alunos, além dos baixos salários; enfim, são inúmeras as limitações encontradas que acompanham essa realidade.

Ainda tratando desta categoria em análise, o segundo tema trata da "**Identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial em conformidade com a política nacional**".

No que diz respeito à identificação e encaminhamento de alunos público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais, a depender do nível de ensino da escola, as respostas se modificam. Os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, por exemplo, em sua maioria, ao se matricularem, os pais e/ou responsáveis já apresentam no ato da matrícula, o laudo médico ou o relatório de observação do professor do AEE da antiga escola. Como observamos nas falas a seguir:

A maioria dos nossos alunos já chegam aqui com laudo, eles já trazem das outras escolas o laudo e vem com relatório do mediador e profissional professor do AEE que acompanhava ele na outra escola, a gente pega esses alunos que estão com laudo e o relatório, entra em contato com a família, a família vem, faz a matrícula no AEE, a gente faz um estudo de caso, e aí vai conhecendo esse aluno (PAEE02E02).

Ao momento da matrícula, a Secretaria da Escola os identifica a partir dos documentos entregues pela família, os documentos, laudos, relatórios etc., e são encaminhados para a professora do AEE, que através de estudo de caso verifica a necessidade de matrícula e atendimento no AEE (PAEE07E05).

Inicia na matrícula, trazendo o laudo ou o relatório da outra escola, do professor da escola anterior, e aí na semana seguinte, chamando os pais para conversar, para identificar e saber se eles aceitam a matrícula na sala de recursos e lá eu faço toda uma identificação, de endereço, se tem laudo, se não tem. Então é isso, matrícula, estudo de caso, e em cima do estudo de caso, eu monto o meu planejamento (PAEE09E07).

A maioria dos alunos já vem de outra escola com o laudo ou o relatório. Quando o pai faz a matrícula, ele já informa que o filho tem deficiência, e aí a secretaria já o coloca na lista de público-alvo da Educação Especial (PAEE12E09).

No ato da matrícula, os responsáveis pela matrícula, fazem uma entrevista com os pais, na ficha de matrícula da escola tem um campo, um espaço que pergunta se o aluno tem alguma especificidade, o pai geralmente informa e a partir daí, nós fazemos a triagem, montamos uma lista de público-alvo. Depois dessa lista, nós vamos fazer uma observação na sala de aula, para saber como esse aluno se comporta, aí partimos para os estudos de casos, para a matrícula desses alunos no ensino especial. A ordem de prioridade é: rastrear se o aluno tem ou não alguma especificidade informada no ato da matrícula, solicitar os documentos comprobatórios, e a partir daí fazer as observações e os processos de inserção desse aluno como público-alvo no ensino educacional especializado (PAEE16E12).

Tem crianças que já vem da outra escola com o laudo e aí vindo de outras escolas, nós já pedimos também o relatório do outro profissional, e logo incluimos no atendimento educacional especializado (PAEE18E14).

De acordo com as falas dos participantes, muitos alunos ainda são identificados a partir de observações dos professores. De acordo com Ferreira (2015), esse é um dos principais procedimentos a serem tomados pela escola, podendo ocorrer antes ou depois da matrícula, geralmente parte de uma suspeita do professor da classe regular de ensino, que, a partir disto, reporta para o professor do AEE e com isso começam as observações e as investigações. A exemplo das falas:

A partir de uma mínima informação que seja passada pela família e observada por professores de sala de aula comum, a observação com um olhar mais criterioso e crítico do professor especialista da sala de recurso, vai ser feito diretamente na sala de aula e em outros ambientes da escola (PAEE01E01).

Muitas vezes a suspeita é feita pelo professor na sala de aula, alguns dos pais também já dão alguma identificação, mas a maioria das vezes é o professor na sala de aula que observa alguma coisa, logo em seguida, o professor observa, nos informa, e nós observamos. Observamos no intervalo, observamos na sala de aula, como é todo feito todo o movimento que ele faz dentro da escola (PAEE05E03).

O processo de identificação geralmente o professor identifica, ele fala pra gente, faz um relatório do que ele identificou como as dificuldades daquele aluno e ali, ele traz pro AEE da escola. Nós vamos na sala, fazemos acompanhamento com esse aluno, fazemos acompanhamento na hora do lanche, vamos estudando sobre aquele comportamento que o aluno vem apresentando e depois que vemos isso, entramos em contato com a direção e a coordenação, chamamos a família para conversar, para falar sobre as dificuldades que o aluno está tendo em sala de aula, aconselhamos a procurar um especialista para ajudar e vamos dando todos os direcionamentos pra família pra que ela procure ajuda (PAEE06E04).

Em alguns casos, os próprios professores percebem algo incomum no aluno e comunicam a coordenação pedagógica e a professora de AEE, sendo feito isso, por escrito, o aluno é convidado pela professora de AEE a fazer uma avaliação diagnóstica simples e a conversar na sala de Recursos. Munido de relatório de observação do

professor regente, avaliação diagnóstica do aluno e relatório de observação da professora de AEE, os pais da criança são convidados à escola, para uma entrevista e conversa a respeito do aluno. Também são orientados a procurar atendimento clínico psicológico, neurológico, ortopédico, fisioterapêutico... enfim, o que for identificado pelos professores (PAEE10E08).

Às vezes a professora nota algumas coisas e ela chega em mim e eu ia para a sala, ficava na sala quando eu não tinha atendimento, só prestando atenção em como ele desenvolvia as atividades e tudo mais, eu conversava e trazia o aluno pra cá, converso com ele, faço algumas atividades com ele, pergunto algumas coisinhas e conforme for, eu converso com a mãe (PAEE15E12).

Em outros casos que a criança não tem o laudo, em alguns casos o professor identifica na sala, e a partir desse momento, o professor do AEE vai também na sala e faz-se um plano de estudo, nós chamamos de estudo de caso, e vamos fazer uma investigação social sobre ele, juntamente com a família (PAEE18E14).

A partir destas falas, percebemos também a importância da família como elemento fundamental para a identificação dos alunos, porém, em muitos casos, ocorre uma resistência na aceitação do Atendimento Educacional Especializado¹⁷.

Quanto ao atendimento, a Resolução Nº 04, de 02 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), define que:

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 (BRASIL, 2009, p. 2).

Desta forma, o AEE não obrigatoriamente, mas prioritariamente, deve ser realizado em SRM da própria escola, e quando não for possível, deve ser feito em outra escola de ensino regular, ocorrendo no contraturno da escolarização, justamente por não ser substitutivo ao ensino das classes regulares. E pode vir a acontecer também, em centros comunitários, confessionais ou filantrópicos, desde que conveniados com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente (BRASIL, 2008). Nas respostas dos participantes, podemos notar que o Atendimento Educacional Especializado está ocorrendo em conformidade com o que está posto nos documentos, leis, decretos, resoluções e afins.

A gente recebe os alunos do contraturno, quando os pais realizam a matrícula na sala de recurso multifuncional, porque tem a matrícula institucional e a matrícula da sala de recurso multifuncional, aquele aluno só pode ser aluno do atendimento educacional

¹⁷ Essa temática será melhor trabalhada na categoria a seguir.

especializado, se a família autorizar. O certo seria duas vezes na semana, mas como o público é grande e são cinco dias na semana, a gente atende uma vez na semana durante duas horas cada aluno. Eu atendo na sala de recurso multifuncional, os alunos da manhã, mas também tenho que acompanhar os alunos com deficiência do turno da tarde, eu faço acompanhamento, auxílio os mediadores, os assistentes, faço material adaptado para esses alunos, adaptação de avaliação, de simulado, de apostila, do livro didático (PAEE04E03).

O atendimento é uma vez por semana, nós fazemos uma reunião com os pais e fazemos uma votação, ou atende durante uma hora duas vezes por semana ou duas horas uma vez por semana, e aí a família opta pelo dia, geralmente preferem duas horas apenas uma vez na semana. O atendimento é feito aqui, de forma individual, e utilizamos esses materiais advindos da Secretaria, do MEC e os que nós confeccionamos aqui (PAEE06E04).

O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais ocorre em período oposto ao que o aluno estuda no ensino regular, para que ele não seja prejudicado. Quanto ao tempo de atendimento e a quantidade de encontros semanais, varia de acordo com cada aluno. Atualmente meus alunos têm 2 encontros semanais em dias intercalados, cada encontro dura 1h30min. Uma das minhas alunas é atendida individualmente, mas o restante é atendido em agrupamento por similaridades (PAEE10E08).

O atendimento ele é feito no contraturno, eu atendo os alunos no turno da tarde, mas que são da manhã, eles têm uma dupla matrícula e no turno nós acompanhamos os alunos do turno, por exemplo, orientar o professor de como deve ser a adaptação daquele material, verificar se está precisando de observação desse aluno em sala de aula, se ele precisa de algum outro apoio ou recurso, é aí nós damos esse suporte. E aí depende da criança, tem criança que precisa de um atendimento individualizado e tem crianças que precisam que a gente atenda em grupo, e aí como nós estamos com um público bem grande, então dificilmente nós conseguimos encaixar um atendimento individual, então são dois ou três alunos. Então assim, é agrupado, nós tentamos agrupar as crianças que são parecidas, do nível parecido, mas quando é um aluno que não se concentra mesmo, aí precisa de um atendimento individualizado (PAEE12E09).

O atendimento aqui ele acontece, porque como é uma escola integral, é diferente da escola que tem o contraturno, aqui eles são atendidos no chamado “horário de E.O”, o horário de E.O é Estudo Orientado, então na hora do estudo orientado eles participam na sala de recursos, eles vêm para cá, porque não existe contraturno, já que é integral. Dependendo da deficiência, eu atendo no individual, em dupla ou em pequenos grupos, individual geralmente quase não acontece, eu procuro trazer pelo menos, dupla ou pequenos grupos (PAEE17E13).

Com exceção da PAEE17E13, que leciona em uma escola de Ensino Médio Integral da Rede Estadual de Educação, e por conta disso, não existe contraturno, então o atendimento é feito no chamado “Horário de Estudo Orientado”, as outras falas sinalizam que o atendimento ocorre sempre no contraturno, havendo apenas algumas adaptações em relação ao tempo de atendimento, devido ao grande número de alunos matriculados.

Conforme a Resolução Nº 04 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, em seu artigo 13, são atribuições do professor do AEE:

- I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

De acordo com o inciso III, cabe ao professor organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na SRM, desta forma, os atendimentos podem ser feitos individualmente ou em pequenos grupos – geralmente quando apresentam alguma similaridade, para que seja viável o agrupamentos desses alunos, levando em consideração, por exemplo, o estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, as áreas de conhecimento e afins.

No terceiro tema desta categoria em análise intitulado **“O planejamento pedagógico dos professores de AEE: A ausência de articulação e planejamento coletivo com os professores das classes regulares de ensino”**, notamos que o planejamento pedagógico dos professores, geralmente, ocorre de forma individualizada e flexível a partir das necessidades dos alunos, contudo, a articulação entre o professor do AEE e o professor da classe regular de ensino ainda ocorre de maneira desarticulada, contrariando o que está posto nos documentos oficiais.

O trabalho articulado entre os dois profissionais está previsto na Resolução Nº 4/2009, na qual define as atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado, dentre elas: “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).

O profissional da sala de AEE, além de introduzir práticas inovadoras a partir das adaptações curriculares, deve planejar de forma colaborativa com o professor da sala de aula regular, até mesmo pois o AEE não é substitutivo ao ensino comum, portanto, o diálogo entre os dois é fundamental para o processo de inclusão dentro da escola. Não há como falarmos em inclusão sem que haja um diálogo entre os gestores, os professores do AEE, os professores da classe regular de ensino e a família, todos juntos, porém, na fala a seguir o que percebemos foi a confirmação da ausência de um planejamento articulado entre as partes, a exemplo:

Muitas vezes, acho que em 90% dos casos, o que eu vivi é que os professores agem como se nós estivéssemos contra eles, porque eles não concordam que a gente dê opiniões, dê sugestões, dê palpites em alguns procedimentos e algumas práticas pedagógicas deles. Veem como se fosse uma afronta, uma intervenção, uma invasão, então muitas vezes, não é bem visto não, não é bem aceito. A inclusão acontece de direito, mas, não de fato (PAEE01E01).

Primeiro, não há um planejamento coletivo com os professores regentes, de modo a inserir, ou pelo menos trazer uma comunicação do que vai ser trabalhado no ensino especial e o que vai ser trabalhado de currículo na sala de aula, não tem essa comunicação direta, não acontece, porém, os professores têm acesso a toda essa documentação, a todos os documentos que nós produzimos do aluno, o professor tem acesso na sala de recurso, aí depende da iniciativa do professor. Nós temos também, como atribuição, fazer observação na sala de aula desses alunos, então a comunicação acontece nesses momentos, mas ela é muito escassa, e dada as atribuições do professor do ensino educacional especializado é até uma comunicação difícil de acontecer, é difícil abrir uma agenda para ter essa comunicação com todos os professores, como é que eu vou falar, como é que vou ter uma agenda para nove professores. Resumindo, é um trabalho que sempre se resume para casa (PAEE16E12).

Segundo Miranda (2015), a prática do professor da SRM para se tornar efetiva requer uma perspectiva colaborativa com o professor da educação regular, no sentido de desenvolver um trabalho conjunto e interdisciplinar na busca por atingir os objetivos do processo de ensino-aprendizagem. Cada professor possui uma finalidade específica, ao professor da sala de aula regular é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, enquanto ao professor de AEE cabe complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, visando eliminar as barreiras para a participação com autonomia e independência dentro e fora da escola (BRASIL, 2009).

Ropoli (2010), reafirma a importância da articulação entre a escola comum e a Educação Especial, no sentido de que na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, na mesma sala de aula, o que favorece “o encontro, a troca de experiências e a busca de condições favoráveis ao

desempenho escolar desses alunos” (p. 19). Essa articulação está pautada em cinco eixos principais:

- a elaboração conjunta de planos de trabalho durante a construção do Projeto Pedagógico, em que a Educação Especial não é um tópico à parte da programação escolar;
- o estudo e a identificação do problema pelo qual um aluno é encaminhado à Educação Especial;
- a discussão dos planos de AEE com todos os membros da equipe escolar;;
- o desenvolvimento em parceria de recursos e materiais didáticos para o atendimento do aluno em sala de aula e o acompanhamento conjunto da utilização dos recursos e do progresso do aluno no processo de aprendizagem;
- formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, entremeando tópicos do ensino especial e comum, como condição da melhoria do atendimento aos alunos em geral e do conhecimento mais detalhado de alguns alunos em especial, por meio do questionamento das diferenças e do que pode promover a exclusão escolar (ROPOLI, 2010, p. 19).

Apesar do indicativo de que a colaboração entre o professor da classe regular e o professor do AEE, é imprescindível para o processo de inclusão educacional, o que observamos nas falas dos professores é que não há uma total cooperação. O que ocorre é uma falta de parceria entre os profissionais, pois muitas vezes os professores não demonstram interesse na troca de informações ou até mesmo, de acordo com a fala da PAEE01E01, muitos não aceitam sugestões no seu processo pedagógico, enxergando como uma ‘afronta’, o que faz com que ocorra uma resistência à interação, e, ainda pior, fazendo com o aluno público-alvo seja visto como sendo de responsabilidade do professor especializado, ausentando de responsabilidade tanto os professores regulares, quanto a própria gestão da escola (MIRANDA, 2015).

Embora muitos professores tenham relatado dificuldades na articulação/colaboração, isso não é unanimidade, pois algumas falas sinalizam o contrário. Nas escolas dos participantes abaixo, existe sim um diálogo e um trabalho conjunto, como podemos verificar:

No planejamento a professora faz essa rotina, que são as atividades que serão desenvolvidas de segunda a sexta-feira, aí dentro dessas atividades, nós fazemos as adaptações daquelas atividades que serão necessárias. Então nós trabalhamos assim, com os professores das salas e com os mediadores que atendem essa criança. Essa escola aqui tem um diferencial, aqui realmente o trabalho acontece, então é um trabalho nosso de parceria mesmo (PAEE05E03).

Quando eu faço esse levantamento, quem são os alunos, aí no planejamento junto com a coordenadora pedagógica, eu apresento para o professor cada aluno, aí destrincho todo o aluno, falo como devem ser as atividades, como ele deve fazer na sala de aula, como nós podemos ajudar o aluno. Então nós fazemos essa articulação mais no dia-a-dia, quando eles têm alguma dificuldade ou no planejamento e a coordenadora fala que o professor tal está tendo dificuldades com o aluno na sala de aula (PAEE09E07).

O professor do AEE ele conhece as deficiências, conhece o aluno, mas aí ele não tem conhecimento de área, tem matérias que eu não domino, então é muito mais fácil eu compartilhar com o professor, o conhecimento que eu tenho, que é o conhecimento do aluno, falar “olha, o aluno é assim, a atividade dele precisa estar dessa forma, você faz a atividade, compartilha comigo e a gente vai fazendo essas alterações juntos”. É muito mais produtivo trabalhar assim nessa cooperatividade do que ficar só em função de uma pessoa ou então do mediador. Uma das funções do professor do AEE é acompanhar o planejamento, mas assim, o planejamento é feito na janela de cada professor, e aí eu estou atendendo o aluno, eu tenho o cronograma para atender, por exemplo, a tarde toda, e durante aquela tarde toda tem vários planejamentos e não sobra tempo, e é aquele desafio e aquele jogo de cintura, de ficar procurando os professores ou os coordenadores pedagógicos (PAEE12E09).

Apesar da sistematização do processo de articulação entre os docentes do ensino regular e os do Atendimento Educacional Especializado estar presente no Projeto Político Pedagógico, muitas vezes ele não ocorre durante o processo pedagógico, de planejamento e de ensino-aprendizagem, em decorrência da indisponibilidade para a multidisciplinaridade, além de alguns constrangimentos para tal articulação. Devido a importância do trabalho articulado, é preciso que sejam criadas todas as condições para que haja essa colaboração, pois as escolas em que predominam uma dinâmica de trabalho colaborativo são mais inclusivas, além de apresentarem as menores taxas de evasão (MIRANDA, 2015).

Com base no depoimento das professoras, é possível constatar que a articulação entre os professores das classes regulares de ensino e o professor do Atendimento Educacional Especializado ainda é um processo em construção, que demanda além do interesse de ambas as partes, tempo – algo que os profissionais se queixam de terem pouco devido à grande demanda de trabalho, principalmente, a partir do momento atual em que vivemos marcado pela pandemia de Covid-19. A partir de agora iremos tratar dos maiores desafios e das principais dificuldades para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesta segunda categoria intitulada “O Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais”, buscamos compreender melhor as práticas pedagógicas dos professores do AEE nas SRM da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre. Podemos evidenciar que a maioria dos profissionais compreendem a função do Atendimento Educacional Especializado tendo como objetivo principal a complementação e/ou a suplementação da formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, dialogando diretamente com o que está posto na política nacional e a nível local, o que denota um conhecimento da lei por

parte dos docentes. Além disto, em termos de identificação, encaminhamento e atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, percebemos que a tríade está indo em conformidade com a política, havendo apenas algumas reformulações a depender da quantidade de alunos, de suas especificidades e também do nível de ensino da escola. Por fim, muitos professores relataram que em relação ao planejamento pedagógico, o que ocorre, de fato, é a falta de articulação com os professores das classes regulares de ensino, o que dificulta ainda mais a realização de suas práticas pedagógicas.

A seguir, apresentamos a terceira e última categoria e seus respectivos temas.

4.3 DIFICULDADES NA EFETIVAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Nesta última categoria, apresentamos as principais dificuldades para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncionais, a partir da concepção dos docentes da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre. Fazem parte desta categoria, três temas: “O papel da família como (in)sucesso escolar”; “Inexperiência de profissionais x falta de formações”; e “Os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19 para a Educação Especial”.

O primeiro tema “**O papel da família como (in)sucesso escolar**”, aborda a relação entre a família do aluno público-alvo da Educação Especial e a escola. Sobre essa temática os participantes assim se manifestam:

Tem família que não aceita eu tive um exemplo aqui de um aluno, eu falei “olha, família, esse aluno tem um comportamento assim e tal, vamos investigar o que está acontecendo com ele” e ele falou assim “o meu filho não é doido não”. Existe sim esse preconceito da família achar que é “doido”, que nós estamos taxando o aluno de “doido” e nós não estamos, só estamos tentando descobrir o porquê do aluno estar assim e qual a dificuldade dele. Tem muitos casos de pais que sabem, mas não querem aceitar (PAEE02E02).

Tem famílias que são tão resistentes, temos casos aqui na escola de crianças que nós sabemos que tem, já chamamos a mãe, o pai, mas eles não querem aceitar e nós também não podemos invadir o direito da família. Então assim, quando a família aceita é maravilhoso, eu sempre digo “é mais difícil trabalhar a família, do que a criança” (PAEE05E03).

Uma das maiores dificuldades que nós temos é quando a família não aceita, porque aí temos que ir colocando essas dificuldades, esses questionamentos, com muito cuidado, porque muitos deles ficam realmente bem resistentes no início, e às vezes até

passam para a gente informações contraditórias, parece que querem omitir. É uma das coisas mais difíceis, porque tem processo, tem isso, tem aquilo, então é uma coisa que tem que ser bem cautelosa. Às vezes a discriminação já vem da família, a própria família não aceita (PAEE06E04).

Eu já tive pais que rejeitaram o atendimento, que ainda falavam assim “o meu filho não tem nada, o meu filho é normal”, então, assim, tem famílias 8 ou 80, temos famílias que aceitam, que se colocam a disposição, que agradecem por termos um olhar, um cuidado, mas também temos as famílias que se recusam de toda forma e que ainda ficam chateados com a gente, temos os que estão ali pra te apoiar e tem os que estão completamente nem aí, é complicado (PAEE15E12).

Em algumas situações, os pais mesmo com o laudo na mão, eles não querem o atendimento, tivemos pouquíssimos casos assim, mas já tivemos. Então nessa situação, são feitas várias conversas com os pais, nós explicamos e eles começam a entender as coisas que não sabiam, os benefícios (PAEE18E14).

Notamos que muitos familiares ainda apresentam uma resistência quanto à aceitação da condição de seus filhos, o que resulta, em uma visão deturpada do verdadeiro propósito do Atendimento Educacional Especializado e, portanto, em sua recusa. Nesse sentido, a escola, deve criar estratégias para trazer os pais para dentro do convívio escolar de seus filhos, superando esse distanciamento e buscando com que entendam os benefícios do AEE, enfatizando o enriquecimento em seus aspectos familiar, comunitário e social dos estudantes.

A família e a escola, constituem-se como as duas principais instituições responsáveis pelo desenvolvimento dos sujeitos, agindo como verdadeiras “molas propulsoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social” (SANTOS, 2015, p. 19).

Família e escola juntos devem traçar metas simultâneas, garantindo a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, para que assim, possam enfrentar as complexidades surgidas no meio social. A relação entre ambas as partes concebe-se como um elemento fundamental para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o estímulo de uma cultura de respeito às diferenças.

No artigo 227 da Constituição Federal do Brasil (1988), está exposto que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Para além da Constituição (BRASIL, 1988), outros documentos enfatizam o papel da família na educação e no desenvolvimento dos alunos, a exemplo do Estatuto da Criança e do

Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), da LDBEN (BRASIL, 1996) e da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008). De acordo com Barbosa (2011),

O dever da família com o processo de escolaridade e a importância de sua presença vem na legislação nacional e nas diretrizes do Ministério da Educação aprovadas no decorrer dos anos 1990, tais como: Estatutos da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8069/90, que aponta para os deveres da família e os direitos das crianças; Política Nacional de Educação Especial, que adota como uma de suas diretrizes gerais: adotar mecanismos que oportunizam a participação efetiva da família no desenvolvimento global do aluno, entre seus objetivos específicos, temos o envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento da personalidade do educando; Lei de Diretrizes e Bases da Educação, instituído pelo Lei n. 9394/96, que atenta para a importância da família, nos artigos 16 e 123, Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10172/2001, que define como uma de suas diretrizes a implantação de conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar (composta também pela família) e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos (BARBOSA, 2011, p.17).

Com base no que foi exposto, o papel da família é de suma importância no processo de inclusão educacional, em decorrência da troca de diálogo e vivências nas relações de proximidade e complementariedade que a relação dos professores, da gestão escolar e dos pais proporcionam.

Uma boa interação entre família, escola e profissionais proporciona uma maior compreensão das necessidades, interesses, habilidades e potencialidades da criança com deficiência. Embora seja de extrema relevância esta parceria, existem alguns obstáculos a serem enfrentados, por parte da família em relação aos profissionais: falta de tempo, dificuldade para entender a linguagem técnica usada pelos profissionais, dificuldade com transporte, sentimento de inferioridade em relação aos profissionais e falta de conhecimento sobre a deficiência. Por parte dos profissionais com relação à família: apatia dos pais, da falta de tempo, e da falta de reconhecimento do trabalho profissional (Silva, 2010). Embora nos dias atuais, os familiares sejam parceiros, a relação com profissionais e escola ainda é difícil. Mesmo diante de todos os benefícios que esta parceria proporciona, ela deve ser buscada constantemente (LAZZARETTI; FREITAS, 2016, p. 7).

Para Silva (2015), a ligação da família com a escola serve como potencializador do processo de ensino e aprendizagem do educando, ou seja, a escola complementa as ações da família, enquanto a família complementa as ações da escola.

A família, nesse sentido, é a chave para uma formação bem sucedida, por isso reflete diretamente nos aspectos do (in)sucesso escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ela é o elo de comunicação, além de desempenhar um importante papel no desenvolvimento da autonomia, na aceitação, no comportamento e na convivência social de seus filhos.

A escola necessita ajustar-se pedagogicamente, preparar seus profissionais e encontrar condições para interagir com a família, com o objetivo de que a lei seja respeitada e praticada pelo cidadão brasileiro é necessário que a sociedade não mais continue com o sentimento de pena, de rejeição ou de uma dívida pelo histórico vivido (PINHEIRO, 2017, p. 44).

Sendo assim, fica evidente que a família enquanto agente fundamental no processo de inclusão do indivíduo na sociedade, precisa participar do processo escolar. Afinal, a inclusão educacional é um processo legal, social e político, o qual precisa estar articulado com os pais, a escola e a comunidade, caminhando juntos em busca do mesmo objetivo: a garantia e a efetivação da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Regular de Ensino.

Desta forma, percebemos que o papel da família é de suma importância para o sucesso e/ou o insucesso da aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial, pois a família e a escola, apesar de distintas em suas funções, devem trabalhar de forma colaborativa para que haja a efetivação de um processo de ensino e aprendizagem com qualidade para todos os alunos.

Outro destaque referente as principais dificuldades elencadas pelos docentes, diz respeito ao segundo tema desta categoria em análise, denominado “**Inexperiência de profissionais x falta de formações**”. É sabido que a formação inicial e continuada de professores contribui para a melhoria na qualidade de ensino na perspectiva inclusiva, para isso, “todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 25). Em relação as dificuldades encontradas pelos participantes, obtivemos como respostas:

Os maiores desafios são os alunos mais comprometidos. Os alunos mais comprometidos exigem maior estudo, tempo de pesquisa, de manejo para poder trabalhar com esses alunos. Outra questão é o tempo e às vezes também tem alguns profissionais sem experiência (PAEE04E03).

Temos muitas dificuldades, uma delas é à demanda de alunos que é muito grande, temos um número significativo de alunos que ultrapassam o número estabelecido por Lei. É necessário formações mais específicas para o atendimento ou até licenciatura, porque só assim para podermos ter melhores resultados nesse trabalho (PAEE14E11).

Para fazer a inclusão de verdade e garantir a aprendizagem de todos os alunos na escola regular é preciso fortalecer a formação dos professores e criar uma boa rede de apoio entre alunos, docentes, gestores escolares, famílias e profissionais de saúde que atendem os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (PAEE13E10).

Diante das falas expostas, nota-se a recorrência relativa a preocupação e a importância da formação de professores qualificados para a realização de um processo de ensino e

aprendizagem com qualidade para os alunos público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei 13.005/2014, com vigência de dez anos. Em conformidade, o Estado do Acre, em julho de 2015, aprovou a Lei 2.965, que estabeleceu o Plano Estadual de Educação, com 19 metas e 242 estratégias.

O Plano Estadual de Educação do Acre, tem, como objetivo em sua Meta 4:

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, 2015, p. 14).

E para garantir a concretização desta meta, a Secretaria de Educação do Estado do Acre deve adotar como estratégia:

4.11. assegurar política de formação e acompanhamento dos tradutores/intérpretes de Libras, instrutor de Libras surdo, professor ouvinte bilíngue, professores de Libras, professores mediadores, professores de atendimento educacional especializado, assistente educacional, professor brailista, professores de ensino de Libras e do ensino da língua portuguesa como segunda língua, nas salas de recurso e nas salas inclusivas para alunos surdos (ACRE, 2015, p. 16).

Com base nisto, podemos perceber que a política de formação é uma das propostas para a efetivação de uma Educação Inclusiva, onde os professores possam progredir pedagogicamente, atualizando-se a partir de novas concepções e práticas educacionais (MANTOAN, 2006).

Os professores não devem permanecer acomodados e não devem compreender a formação continuada como mera corrida por titulação. Conforme os dados expostos no capítulo anterior, evidenciamos que apenas uma professora entrevistada no estudo não possui especialização na área, todos os demais possuem especialização na área da Educação Especial, que vão desde: Educação Inclusiva; Educação Especial e Inclusiva; Educação Inclusiva: Intervenção Multidisciplinar em Espectro do Autismo; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação Inclusiva e

Planejamento Escolar; Inclusão Escolar e Desenvolvimento Humano; Educação Especial Inclusiva e Educação Especial com Ênfase em Práticas I.

É importante ressaltar que:

O sucesso dessa proposta de formação nas escolas aponta como indicadores: o reconhecimento e a valorização das diferenças, como elemento enriquecedor do processo de ensino-aprendizagem; professores conscientes do modo como atuam, para promover a aprendizagem de todos os alunos; cooperação entre os implicados no processo educativo, dentro e fora da escola; valorização do processo sobre o produto da aprendizagem; e enfoques curriculares, metodológicos e estratégias pedagógicas que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (MANTOAN, 2006, p. 47).

A formação de professores é um dos desafios encontrados para a efetiva inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, muitos dos participantes relatam que não se sentem totalmente preparados para lidar com alunos com deficiência em sala de aula, em virtude da falta de formações e também da inexperiência de alguns profissionais de apoio. Para isso, são necessárias medidas e ações mais efetivas do parte do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado do Acre para proporcionar formações aos profissionais da educação, bem como o interesse pessoal dos professores e dos profissionais de apoio de buscarem essas formações continuadas.

O último tema, da última categoria, intitula-se “**Os prejuízos advindos da pandemia de Covid-19 para a Educação Especial**”. No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde – OMS, declarou a disseminação mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como Covid-19.

El año 2020 se encuentra signado por un acontecimiento mundial que tuvo su inicio en el mes de diciembre de 2019 en Wuhan, China donde probablemente inició la propagación de un virus llamado por la OMS Covid-19 que se expande progresiva y velozmente por todos los rincones del planeta (CARLACHIANI; MORELLI; 2020, p. 1031).

A pandemia de Covid-19 deslocou as estruturas de todo o conjunto do sistema social, político, econômico e, também, educativo. O fechamento total das escolas e das instituições de ensino no Brasil ocorreram oficialmente no dia 27 de março de 2020. De acordo com os autores (SANTOS; CHAVEZ; SILVA; et. al, 2020), no Brasil totalizaram 52.898.349 alunos afetados, sendo 12% na educação infantil, 26% no ensino fundamental, 52% no ensino médio e 20% no ensino superior. Somado a isso:

No Brasil, uma política sistemática de negação dos riscos da pandemia por parte do Presidente da República Jair Bolsonaro, contrariando, inclusive, a posição oficial do Ministério da Saúde do país, que alertava para a grave crise que se avizinhava, fez com que a situação atingisse proporções preocupantes, obrigando os Estados a assumirem a responsabilidade por ações mais efetivas de combate à covid-19 (CARVALHO; GONÇALVES; MORAIS; et. al., 2021, p. 127).

A partir disto, as Secretarias Estaduais e Municipais dos diferentes estados da União adotaram uma série de medidas para o oferecimento do ensino remoto visando mitigar as perdas na aprendizagem dos alunos durante a pandemia do coronavírus.

O advento da pandemia do Corona vírus provocou a necessidade do isolamento social com a recomendação da permanência em casa. Em consequência, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do "Ensino Remoto" para suprir a ausência das aulas. Essa expressão "ensino remoto" vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o "ensino remoto" é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita (SAVIANI, 2020, p. 5).

Desta forma, crianças e adolescentes de todo o país começaram a estudar à distância, o que evidenciou mais ainda as fragilidades da educação brasileira (NASCIMENTO; SOUSA; VERSOLATO; 2020), devido ao fato de que o acesso ao ensino remoto não contempla a todos.

Neste sentido, a pandemia causada pelo vírus da COVID-19 fez a educação nacional e as gestões escolares percorrerem novas estratégias para alcançar os alunos e com isso, novos métodos de ensino atrelados aos recursos tecnológicos tornaram-se realidades em muitos lares no Brasil e no mundo. No entanto, a Educação Especial é caracterizada por ter o acompanhamento dos alunos de perto pelos professores, sobretudo, no Atendimento Educacional Especializado – AEE que ocorre nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM, onde estão cotidianamente verificando o progresso desses alunos.

Com isso questionamo-nos como estariam os alunos público-alvo da Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação – neste período de ensino remoto? Como está o processo de inclusão deste aluno durante as aulas online? Como está sendo o atendimento destes alunos, sendo que a internet não é realidade em muitos desses domicílios? Como está sendo realizado este processo de ensino e aprendizagem visto que muitos alunos atendidos precisam de acompanhamento presencial em decorrência da sua deficiência? Como a família está trabalhando com seus filhos sendo que, em sua maioria, não possuem formação pedagógica? Sobre isso, é possível afirmar que:

A repentina transformação trouxe impactos mais severos às pessoas socialmente mais vulneráveis, e pode acabar por aprofundar o contexto de desigualdade já existente. No contexto brasileiro, podemos observar disparidades no acesso à Internet, na oportunidade de aquisição de habilidades digitais e na acessibilidade a equipamentos. Muitas crianças brasileiras sequer possuem um lugar adequado para estudar em suas casas, enquanto grande parte dos professores brasileiros não tem conhecimento técnico ou pedagógico para a implementação do ensino online e não são incentivados a fazê-lo (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 5-6).

Estas interrogações surgem à medida que observamos o quanto as escolas, e principalmente, os professores, não têm medido esforços em dar continuidade ao ensino à distância e tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas para evitar distrações e o tédio do ensino remoto, contudo, há relatos de grande evasão ou “sumiço” de muitos alunos e indiferença dos pais em acompanhá-los. Sendo assim, nos questionamos: para quem fica a responsabilidade em “resgatar” estes alunos que aparentemente estão sendo prejudicados pela pandemia, como podemos verificar logo abaixo:

Com a implementação de atividades a distância em todo o País, é importante considerar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) (IBGE, 2018), divulgada em 29 de abril de 2020, que demonstra que 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à rede mundial de computadores. No ano de 2018, no Brasil, 58% dos domicílios não possuem computador, 33% dos domicílios não tinham acesso algum a internet, sendo 60% entre as residências das classes D e E. 56% dos usuários de internet do Brasil acessam a rede apenas pelo telefone celular, índice que se eleva a 85% entre as classes D e E, e que perfaz 61% dentre os usuários de 10 a 15 anos, faixa etária predominante na REE (UNESCO, 2019). Apesar do número de indivíduos com acesso ter aumentado nos últimos anos, na área urbana o percentual passou de 80,2% em 2017 para 83,8% [...] na área rural passou de 41% em 2017 para 49,2% em 2018, ou seja, 50,8% da população rural não tem acesso à internet no Brasil (SANTOS; CHAVEZ; SILVA; et al. 2020, p. 456).

A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2), popularmente conhecido como Covid-19, resultou em uma realidade completamente inesperada para toda a sociedade. Com ela espaços, modos de vida e de trabalho – incluindo o próprio ensinar – foram desconfigurados. Na área da educação e, sobretudo, da Educação Especial não seria diferente, os profissionais tiveram que se adaptar rapidamente a um novo modo de desenvolvimento das suas atividades de ensino e aprendizagem. E os estudantes, juntamente com a família, se viram obrigados a lidar com a organização do trabalho pedagógico escolar da Educação Especial no contexto pandêmico organizados pela gestão escolar.

O serviço da Educação Especial é uma evidência clara do quão necessário é um apoio especializado para estes alunos, e que, por falta de visibilidade ou até mesmo desconhecimento

de muitos – inclusive dos próprios profissionais da educação –, muitos dessas crianças, jovens e até adultos ficam sem o seu direito garantido por lei efetivado em suas vidas. Infelizmente, assim como as demais áreas da educação, a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, foram extremamente prejudicados pela pandemia da COVID-19.

A respeito disso, os docentes evidenciaram que:

Eu já sou professora há 21 anos e eu nunca tinha vivido um desafio tão imenso na minha vida profissional, como foi nesse período pandêmico. Eu comecei na pandemia, mas eu estava grávida, depois fiquei seis meses de licença e voltei, nesse ano, quando voltei ainda era esse sistema de aulas remotas. Trabalhar aulas remotas em um país onde nós não temos a tecnologia, nós tivemos experiências aí de que até mesmo os professores não dominavam, então para quem não dominava era muito mais difícil. Mas como trabalhar aulas remotas com uma criança com deficiência? Muitas vezes, nem no presencial você consegue, então assim, o que eu observei muito, com a leitura que eu fiz desse momento, muitas vezes a família não prioriza a educação do filho (PAEE05E03).

Eu não tive contato presencial com eles, o meu contato, no pico da pandemia, se deu em orientação com os mediadores e observação do trabalho deles, conversa com os pais por telefone, com aluno mesmo eu não fiz nada, não mandei nada, a minha atuação com eles se dava de forma indireta, por meio dos mediadores, dos assistentes, mas ninguém teve contato com ninguém, só fazíamos o acompanhamento, reproduzíamos e adaptávamos o material, depois entregava, conversava com eles, fazia chamada de vídeo, via alguns joguinhos, os assistentes mandavam filme, mandavam vídeos, mas assim nada voltado aquela atividade de “tu vai fazer isso e me entregar”, como é em um momento normal (PAEE08E06).

Nesse período de pandemia, o plano de ação que foi adotado pela nossa escola foi fazer o material, as adaptações razoáveis do currículo, solicitar aos professores que fizessem mais atividades adaptadas para nós estarmos, através do Google Meet, do WhatsApp, enviando aos alunos, eram feitas videochamadas, já que nós não podíamos enviar um profissional para casa dele e não podíamos recebê-los na escola, então a gente ficou meio que à mercê da família (PAEE16E12).

Durante o ensino remoto, foi um desafio assim, que eu diria que nunca vivi na minha vida, desde há 22 anos que eu entrei na Educação Especial, então a primeira coisa que a gente fez aqui durante esses dias foi organizar a sala na nossa casa, levando a lista do público-alvo e já levando o que fazia aqui, no presencial, para tentar fazer online, no remoto. Era difícil? Era, porque nem todos tinham telefone, os que tinham, muitas vezes não tinham um Wi-Fi em casa, mas aqui nós ligávamos, fazíamos chamadas de vídeo, ligações, mensagens, atendíamos assim. E aí veio as plataformas, mas nem todos conseguiram se adaptar as plataformas. Nós trabalhamos muito mais com as famílias, nessa época foi bem difícil, mas nós conseguimos (PAEE17E13).

Durante o ensino remoto, esse atendimento estava sendo feito online, nós fazíamos as apostilas do AEE, e nós enviávamos para os pais, eles estavam respondendo e trazendo novamente para nós. Os professores faziam as atividades adaptadas de acordo com as necessidades de cada aluno, os assistentes educacionais e mediadores também ajudavam com isso, e eles acompanhavam os alunos para estarem fazendo essas atividades. E quando diminuíram mais os casos, nós fizemos um termo de consentimento para os pais estarem assinando, porque em alguns casos, as crianças não estavam conseguindo fazer em casa de jeito nenhum, e aí nós propomos, caso os

pais aceitassem, com todos os cuidados, todos os equipamentos de EPI, a criança vinha aqui pra casa e era atendida pelo assistente educacional para tirar as dúvidas, era atendido uma criança por sala de aula, com todos os cuidados possíveis, com álcool em gel, máscara, tudo direitinho, e aí nós conseguimos alcançar todos esses alunos público-alvo aqui da escola (PAEE18E14).

A pandemia de COVID-19 desencadeou uma crise global, desestruturando vários setores, dentre eles, o da Educação. A opção pela continuidade das aulas, em um formato pouco utilizado, resultou em cenários desfavoráveis, como podemos observar no Parecer CNE/CP Nº 11/2020, com as Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia, que orienta que devam ser privados de interações presenciais: os alunos surdos sinalizantes já que não podem usar máscaras, em virtude de que as expressões faciais são elementos linguísticos da LIBRAS; os estudantes com deficiência auditiva que se beneficiam da oralidade para fazer leitura labial; estudantes que precisam de contato físico direto com o profissional de apoio escolar; estudantes cegos que necessitam tocar em objetos e pessoas para se locomover; alunos com deficiência intelectual, que, porventura, possa ter dificuldades em entender as orientações de higiene e cuidados gerais; estudantes com autismo que têm dificuldades em obedecer regras; estudantes com síndromes que apresentam disfunções da imunidade, além de outros problemas suscetíveis a maior contaminação, tornando-os grupo de risco (BRASIL, 2020).

Tanto os professores, quanto os alunos, sentiram na pele o quão grande era o desafio frente a esse novo cenário, ao popularmente conhecido como “novo normal”. As diferentes condições de acesso à tecnologia e conseqüentemente, a utilização dessas tecnologias, evidenciaram “o quanto a pandemia pode ser excludente para aqueles que já se encontram socialmente excluídos, as pessoas com deficiência e suas famílias” (SILVA; BINS; ROZEK; 2020, p. 124). Em conformidade com o que está posto, para Santos (2020), as pessoas com deficiência vivenciam uma situação de vulnerabilidade que preexiste à quarentena, e durante esse momento, eles permanecem invisíveis perante as políticas públicas, decretos e leis, perpetuando-se à margem.

Destaca-se também a importância da atuação do profissional do Atendimento Educacional Especializado, que demanda um contato direto e imediato com os alunos público-alvo da Educação Especial, e as ferramentas e os suportes que eram fundamentais para a realização do seu trabalho de forma presencial, foram substituídas por estratégias e recursos do ensino remoto que não foram capazes de contemplá-los. A respeito disto:

Somado aos desafios da adoção do ensino remoto, é importante ainda refletir sobre os desafios relacionados à questão de gênero e à sobrecarga de trabalho, considerando que a amostra foi composta na maioria por mulheres que compartilham e conciliam as demandas da atuação docente com as atividades domésticas (TORRES, BORGES, 2020, p. 829).

Os dados da amostra indicam que dos 18 participantes da pesquisa, 17 correspondem ao sexo feminino. Esses são alguns dos fatores que foram elencados pelos professores, como sendo os maiores desafios e as principais dificuldades para a realização do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Estadual de Rio Branco/AC, que resultaram na criação do presente tema.

A seguir encontram-se as Considerações Finais, apresentando uma retomada do trajeto realizado na pesquisa e buscando relacionar os objetivos do estudo aos resultados apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última seção apresentamos as considerações finais referentes ao presente estudo, com o objetivo de articular uma retomada do trajeto realizado, buscando relacionar os objetivos do estudo aos resultados apresentados. O trabalho buscou responder o seguinte problema de pesquisa: “Como a política do Atendimento Educacional Especializado se materializa nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre?”. Para o desenvolvimento deste problema, estabelecemos como objetivo geral analisar como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre.

Como forma de desdobramento do objetivo geral, definimos como primeiro objetivo específico “apresentar as legislações nacionais e locais norteadoras da política de Educação Especial que estabelecem a efetivação do Atendimento Educacional Especializado em Rio Branco/Acre”. Para tanto, apresentamos 1) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que dedica o Capítulo V para falar “Da Educação Especial”, abordando o Atendimento Educacional Especializado nas escolas regulares de ensino; a formação e a capacitação necessárias dos docentes para atuarem nessa modalidade de ensino e com o seu público-alvo; a demanda por currículos, métodos, técnicas e recursos diferenciados que devem ser assegurados pelas escolas para a garantia de um ensino-aprendizagem com qualidade e dentre outros aspectos; 2) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que influenciada pelos marcos normativos, particularmente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), trouxe a perspectiva do movimento mundial de inclusão sendo muito mais abrangente, constituindo-se como “uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 5). O documento está fundamentado na concepção de direitos humanos, conjugando como valores indissociáveis – igualdade e diferença – criando alternativas para superar as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino; 3) Resolução Nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), que institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial; 4) Decreto N° 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências; 5) Lei N° 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE, trazendo em sua Meta 4, a universalização para o público-alvo da Educação Especial, oferecendo educação básica e 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 especializado, públicos ou conveniados”; 6) Lei N° 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que em seu capítulo IV, aborda o direito à educação das pessoas com deficiência, devendo constituir-se de forma inclusiva e com qualidade em todos os níveis de ensino, sendo o AEE um desses serviços que cabe ao poder público assegurar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar; e 7) Instrução Normativa n° 001, de 30 de janeiro de 2018 (ACRE, 2018), que regulamenta as diretrizes pedagógicas e administrativas sobre o Atendimento Educacional Especializado, no âmbito da Educação Básica no Estado do Acre.

Para tanto, evidenciamos que tais leis, decretos, normas, resoluções, normativas e afins que constituem a Política de Educação Especial e que estabelecem o Atendimento Educacional Especializado, tanto em nível nacional, quanto local, foram fortemente influenciados pelo movimento de Educação Inclusiva, resultando, portanto, na oferta de serviços como as Salas de Recursos Multifuncionais; Sala de Enriquecimento Curricular; Atendimento em Ambiente Hospitalar; Atendimento Domiciliar; Professor Auxiliar; Professor Intérprete; Profissional de Apoio e na materialização do Atendimento Educacional Especializado, pautado por uma proposta pedagógica que assegura os recursos e os serviços educacionais especiais tendo como propósito apoiar, complementar e suplementar os serviços educacionais comuns.

No segundo objetivo específico buscamos “descrever a infraestrutura presente nas Salas de Recursos Multifuncionais e como ocorre o plano de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial”. Através do que foi exposto pelos professores entrevistados, o Ministério da Educação juntamente com a Secretaria de Educação Especial, sugerem em seu documento “Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais” (BRASIL, 2010), como deve ocorrer a composição dos equipamentos, mobiliários, materiais

didáticos e pedagógicos para a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, distribuídas em dois tipos: Salas de Tipo I e Salas de Tipo II, entretanto, percebe-se que apesar da importância das SRM para que funcionem como o espaço onde as estratégias de aprendizagem, pautadas em um novo saber pedagógico que possa favorecer a construção de conhecimentos, adaptando o currículo e fazendo os alunos participarem ativamente da vida escolar com sucesso, algumas escolas da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre ainda estão funcionando como meros apêndices, sendo compostas por materiais obsoletos, deteriorados e desatualizados que não dão conta da complexidade e da heterogeneidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Quanto ao plano de Atendimento Educacional Especializado, mesmo diante dos desafios encontrados pelos docentes, eles buscam seguir o que está posto nos documentos, leis, decretos, resoluções e afins, em termos de identificação, encaminhamento e acompanhamento nas SRM.

No terceiro objetivo específico procuramos “identificar a percepção do professor do Atendimento Educacional Especializado sobre o seu papel na escola”. Perante a fala dos participantes, percebemos que a maioria detém um conhecimento sólido acerca do que é a Educação Especial enquanto “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), e, principalmente, que dialoga com a concepção de Educação Inclusiva, como sendo um movimento muito mais amplo, que não se restringe apenas aos estudantes público-alvo. Segundo Mantoan (2015), o papel do professor inclusivo é justamente o de ressignificar a escola, a educação e as suas práticas pedagógicas, assumindo o compromisso de adequá-las aos novos tempos e a inclusão é o compromisso ético, político e social de ensinar para todos os alunos, da melhor forma possível no processo de ensino-aprendizagem. Os profissionais do Atendimento Educacional Especializado compreendem o seu papel na escola, para além da introdução de práticas inovadoras a partir das adaptações curriculares, mas fazendo parte de uma ampla rede de colaboração, até mesmo pois o AEE não é substitutivo ao ensino comum, portanto, o diálogo entre os dois é fundamental para o processo de inclusão dentro da escola. Não há como falarmos em inclusão sem que haja um diálogo entre os gestores, os professores do AEE, os professores da classe regular de ensino e a família, todos juntos.

No quarto objetivo específico, buscamos “verificar como as políticas do Atendimento Educacional Especializado – AEE – se fazem presentes na função e na concepção docente na Sala de Recursos Multifuncionais”. O estudo esclarece que a política do Atendimento Educacional Especializado tem sido de suma importância para as escolas regulares de ensino, no sentido de incluir aqueles grupos – neste caso, as pessoas com deficiência – que foram factualmente excluídos ao longo da história na sociedade e que, por muito tempo, mantiveram-se segregados em escolas e classes especiais destinadas apenas aos alunos com deficiência, sem a possibilidade de inclusão e de convivência com os demais estudantes.

Entretanto, ao longo deste estudo, e de acordo com as/os participantes, apesar da importância da garantia desses direitos através das legislações, elas em si não garantem a materialização das propostas. Para isso, são necessárias ações, projetos e programas tendo em vista a redefinição de alternativas e de práticas pedagógicas e educacionais que sejam compatíveis com a inclusão, por isso a necessidade de formação continuada por parte dos profissionais do magistério que atuam com essa modalidade de ensino. É imprescindível para o processo de inclusão educacional, que a sociedade, juntamente com a escola, a família, e, principalmente, o Estado, caminhem juntos em busca do mesmo objetivo: a garantia da participação, aprendizagem e permanência dos alunos público-alvo da Educação Especial na Rede Regular de Ensino.

Retomo aqui alguns pontos essenciais para a pesquisa: o primeiro deles, diz respeito à precarização do trabalho docente, o que percebemos foi que a maior parte dos docentes entrevistados encontram-se em serviços de contrato provisórios, o que acaba evidenciando a ausência de estabilidade por parte dos professores e também da escola, que ao final do contrato dos professores, o trabalho que vinha sendo desenvolvido em conjunto com a família dos estudantes, retorna ao ponto inicial, prejudicando, assim, a todos; o segundo ponto diz respeito à necessidade de reorganização do planejamento, de modo que todos os professores das classes regulares de ensino possam compartilhar suas propostas didático-pedagógicas no sentido de receberem orientações dos/das professores(as) do Atendimento Educacional Especializado e assim adequarem os seus planos de ensino aos alunos com deficiência; o terceiro e último ponto, está diretamente ligado ao anterior, é preciso que os professores abandonem a perspectiva incapacitante dos estudantes público-alvo da Educação Especial, a proposta de Educação

Inclusiva só será possível através de uma visão pautada nas possibilidades, nas múltiplas inteligências e dando espaço para o respeito às diferenças.

Advogo, novamente, em favor de uma escola comprometida e envolvida “no processo de inclusão, sendo primordial, a renovação de conceitos, a aprendizagem e o desenvolvimento de novas ações” (DECHICHI, 2011, p. 8). A proposta de Educação Inclusiva, só será possível a partir de “uma tomada de consciência individual e coletiva, uma vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar” (HÉRITIER, 2000, p. 27), por isso a necessidade de uma mudança atitudinal dos indivíduos, pois só assim haverá a construção de uma sociedade para todos, com qualidade de vida, respeito às diferenças e valorização da diversidade.

Os resultados desta investigação permitem concluir que tanto as questões de estudo, quanto o problema de pesquisa, foram alcançados e respondidos de maneira satisfatória. Há, contudo, consciência das limitações presentes, o que abre caminho para possibilidades de novos estudos e novos aprofundamentos quanto a temática abordada, podendo até mesmo ser desenvolvido posteriormente em um Doutorado em Educação, em uma futura pesquisa mais aprofundada em relação as políticas educacionais do atual governo (2018-2022) e a sua intenção explícita em desconstruir o que já foi conquistado a partir de muita luta, por sujeitos, entidades e movimentos sociais ao longo da história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALVES, Carla Rosane da Silva Tavares; ANDRADE, Maihara Pereira Franco. A Sala de Recursos Multifuncional como um ingrediente essencial na inclusão de crianças especiais, na escola regular de ensino. **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Rio Grande do Sul, v. 3, n. 1, p.320- 326, fev. 2015.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de Recursos Multifuncionais: Espaços para Atendimento Educacional Especializado / Elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 36.**

ANDREOTTI, A. L. **A Administração Escolar na Era Vargas e no Nacional Desenvolvimentismo**. Revista Histedbr, Campinas, n. especial, p. 102–123, ago., 2006.

ANFOPE. **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, 2018. Acesso em 25 de jan. 2022.

ANFOPE; et al. **Contra a descaracterização da Formação de Professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02/2015**. [página online], 2019. Acesso em 25 de jan. 2022.

APPLE, Michael. **Ensino e Trabalho Feminino: Uma análise comparativa da história e ideologia**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.64, p. 14-23, fev. 1988.

APPOLINARIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica: um guia prático para a produção do conhecimento científico**. 2. ed. – São Paulo: Atlas, 2011.

ACRE. Secretaria de Educação e Esporte. **Instrução Normativa N° 1**, 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. Disponível em: <http://diario.ac.gov.br>. Acesso em 23 de out. 2020.

ACRE. **Lei N° 2.965, de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.al.ac.leg.br/leis/wp-content/uploads/2015/07/Lei2965.pdf>. Acesso em 22 de fev. 2022.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2. ed. ampl. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Juliana Silveira Branco. **A importância da participação familiar para a inclusão escolar**. Universidade de Brasília. Ipatinga-MG: 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 de set. 2021.

BRASIL. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 de set. 2021.

BRASIL. MEC. **Portaria Normativa Nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 23 de out. 2020.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 24 de out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de out. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 26 de set. 2021.

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>. Acesso em 24 de out. 2020.

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). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 24 de out. 2020.

BRASIL. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência : SDH-PR/SNPD, 2013.

BRASIL. **Viver sem Limite – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência** / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) • VIVER SEM LIMITE – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência : SDH-PR/ SNPD, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: INEP, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 22**, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 25 de jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 11/2020**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e

Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 22 de fev. 2022.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência auditiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró: EdUFERSA, 2015.

BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Escolarização e Deficiência**: Configurações nas Políticas de Inclusão Escolar. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios. **Diversa**: Educação Inclusiva na Prática. 2018. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/#:~:text=Atendimento%20complementar,sua%20aprendizagem%20na%20classe%20ocomum.>>. Acesso em 04 de mar. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: questões conceituais e de atualidade. 1ª reimpr. – São Paulo: EDUC, 2016.

BONAFONT, Laura Chaqués. **Redes de Políticas Públicas**. Centro de Investigaciones Sociológicas - CIS. [s/l]: Siglo Veintiuno de Espana Editorial, 2004.

CARLACHIANI, Camila; MORELLI, Silvia. Pandemia, Aislamiento Social y Desigualdades: Una Trilogía Compleja Para Educar. **Revista Científica Educ@ção**. v.4. n.8. outubro/2020. Dossiê: Educação em tempos de COVID19.

CARVALHO, Mark Clark Assen de; GONÇALVES, Rafael Marques; MORAIS, Jean Mauro de Abreu; et. al. A Educação Municipal em Rio Branco no Contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar. **Revista Educar Mais**. Volume 5. Nº 1. Dossiê 2021: Formação e trabalho pedagógico em tempos de COVID-19: o que estamos fazendo? Percepções desde a Amazônia Legal.

CARVALHO, Rosita Edler. Concepções, princípios e diretrizes de um sistema educacional inclusivo. In: **Educação Inclusiva**: com os pingos nos "is". Porto Alegre: Mediação, 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. O trabalho pedagógico na diversidade. In: **Escola Inclusiva**: reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DECHICHI, C; SILVA, L.C.; FERREIRA, J.M. (orgs). **Educação Especial e Inclusão Educacional**: formação profissional e experiências em diferentes contextos. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPAE** - v. 29, n.2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

FEREIRA, Clarice Lemos. **Políticas de formação de professores para a Educação Especial nas licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia – PVH e na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A Resolução CNE/CP N.2/2019 e os Retrocessos na Formação de Professores. In: **Formação em Movimento** v.2, i.2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020.

GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello; VILLELA, Tereza Cristina Rodrigues. A Legislação Educacional Brasileira de 1930 a 1961 com relação à pessoa com deficiência. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.º 52, p. 183-197, set2013 – ISSN: 1676-2584.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas Sociais)**. Caderno Cedes, ano XXI, n.º 55, novembro/2001.

HÉRITIER, F. **O eu, o outro e a intolerância**. In: BARRET-DUCROCQ, F. A intolerância: Foro Internacional sobre a Intolerância. UNESCO. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar, 2021. Brasília: MEC, 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Protocolos sobre Educação Inclusiva durante a Pandemia da Covid-19: Um sobrevoo por 23 países e organismos internacionais**. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2017.

KASSAR, M. C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. (In) **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61 – 79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LAPLANE, Adriana Lia Frisman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Souza. Família e Escola: O processo de inclusão escolar de crianças com deficiências. **Caderno Intersaberes** | vol. 5, n.6, p.1-13 | jan.dez. | 2016 | ISSN 2317 – 692x.

LIMA, Augusta Priscila. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LIMA, Kátia Soares Bezerra de. **O trabalho docente e suas repercussões face à inclusão escolar**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Acre, 2016.

LIMA, Maria das Graças de. **A formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Campina Grande/PB: O antes, o durante e o depois de uma intervenção pedagógica**. João Pessoa, 2018.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) **História das Mulheres no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. p. 441-481.

LUDKE, Menga; André, Marli E. D.A.; **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA: 1986.

MARTINS, Paulo de Sena. **O financiamento da educação básica como política pública**. RBPAE – v.26, n.3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é, por que, como fazer?** São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão Escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: **O Desafio das Diferenças na Escola**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Educação para todos: desafios, ações, perspectivas da inclusão nas escolas brasileiras. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.3, jun. 2000.

MATOS, Izabeli Sales. **Formação Continuada dos Professores do AEE: Saberes e práticas pedagógicas para a inclusão e permanência de alunos com surdo-cegueira na escola.** Fortaleza: Ceará. 2012.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** Lisboa: Antígona, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía.** Vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

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

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; Sousa, Debóra de Lourdes da Silva; VERSOLATO, Marina Savordelli; **O Impacto da pandemia na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: um balanço preliminar pela ótica de professores de Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Santo André-SP.** ANPED, 2020. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/o-impacto-da-pandemia-na-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-um-balanco>>. Acesso em 18 de fev. 2022.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Portugal: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo.** Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos,** 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em 18 de jan. de 2022.

PALAU, Roberta de Carvalho Nobre; PINO, Mauro Augusto Burkert Del. A recontextualização das competências na educação profissionais: uma análise a partir da sociologia da educação. In: **Educação Unisinos.** volume 19, número 3, setembro • dezembro 2015.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima; CORDEIRO, Carla Priscila Barbosa Santos; PRADO, Edna Cristina do. A Análise de Conteúdo e sua Importância como Instrumento de Interpretação dos Dados Qualitativos nas Pesquisas Educacionais. **Cadernos de Pós-Graduação,** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 14-31, jan./jun. 2020.

PANSINI, Flávia. **Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil: para que o para quem?** Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Amazonas, 2018.

PEREIRA, Mirian Rosa. **Um estudo sobre a inclusão escolar e os recursos financeiros para o atendimento dos alunos com deficiência, no município de Marabá/PA.** Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Pará, 2019.

PIRES, José. **Por uma Ética da Inclusão.** In: MARTINS, L. A. R.; G. N.; MELO, F. R. L. V. **Inclusão: compartilhando saberes.** 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PIRES, José. **Formação para a Inclusão: a aprendizagem da construção de uma identidade inclusiva através das relações pedagógicas estabelecidas no processo formativo do professor-educador.** In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. **Políticas e Práticas Educacionais Inclusivas.** Natal/RN: EDURFN, 2008.

PINHEIRO, Maria Alves. **A família e a inclusão escolar: fatores que influenciam a responsabilidade da família no processo de inclusão escolar.** Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2017.

ROPOLI, Edilene Aparecida. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: A Escola Comum Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** Coimbra: Edições Almeida, S.A, 2020.

SANTOS, Eva Teixeira dos; CHAVEZ, Eros Salinas; SILVA, Anderson Antonio Molina da. et al. **Covid 19 e os Impactos na Educação: Percepções sobre Brasil e Cuba.** **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde.** Hygeia. Edição Especial: Covid-19, Jun./2020 p. 450 – 460p.

SANTOS, Valkiria Cordeiro da Rocha. **Família: Uma aliada na Educação Inclusiva?** Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP – UnB/UAB. Universidade de Brasília: 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional.** **Revista Exitus,** Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.

SILVA, Leonardo Xavier da. **Estado e Políticas Públicas.** Organizado por Leonardo Xavier da Silva; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão Escolar**: Relação Família-Escola. XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – ISSN 2176-1396 – PUCPR: 2015.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A Educação Especial e a Covid-19: Aprendizagens em Tempos de Isolamento Social. **Interfaces Científicas** • Aracaju • V.10 • N.1 • p. 124 - 136 • Número Temático – 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. – 23. ed. rev. – São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Gercineide Maia de. **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 (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Acre, 2018.

SOUSA, Rafaella Santiago. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**: o que os estudos relevam? II Simpósio Internacional sobre Estado, Sociedade e Políticas Públicas: “Estado e Políticas Públicas no Contexto de Contrarreformas”. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas – UFPI – Teresina – Piauí, 20, 21 e 22 de junho de 2018.

SOUZA, Karlene Ferreira de. **Inclusão de pessoas com deficiência na UFAC**: uma análise das políticas no período de 2010-2017. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal do Acre, 2018.

TORRES, Josiane Pereira; BORGES, Adriana Araújo Pereira. Educação Especial e a Covid-19: o exercício da docência via atividades remotas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 824-841, set./dez. 2020. Acesso em 22 de fev. 2022.

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

UNESCO, 1990. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em 04 de jan. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 65, p. 19-34, jul.set. 2017.

WARDE, Mirian Jorge; ROCHA, Ana Cristina Santos Matos. Feminização do magistério e masculinização do comando educacional: estudos no Teachers College da Universidade de

Columbia (1927-1935). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 70, p. 35-50, jul./ago. 2018.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA QUESTIONÁRIO FECHADO

Formação:

Ano de conclusão:

Especialização:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação na Sala de Recurso Multifuncional:

Forma de contrato: () Provisório() Efetivo

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 50 anos () 50 a 60 anos

1. Possui algum curso de formação, especialização ou pós-graduação na área da Educação Especial? Se sim, qual?

() Sim _____ () Não

2. Você atua em quantas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM?

() 1

() 2

() 3

() 4

() 5 ou mais

3. Você trabalha em colaboração/parceria com o Professor da Sala de Aula Regular?

() Sim () Não

4. Você trabalha em colaboração com a família dos alunos público-alvo da Educação Especial?

() Sim () Não

5. Quantos alunos você atende nas Salas de Recursos Multifuncionais?

1 a 5

5 a 10

10 a 15

15 a 20

20 ou mais

6. Você utiliza o material de apoio pedagógico advindos do Ministério da Educação – MEC durante suas aulas com os alunos público-alvo da Educação Especial?

Sim Não

7. Você trabalha em colaboração com outras instituições especializadas em Educação Especial?

Sim Não

8. Você tem o apoio necessário da gestão da escola e da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes – SEE/AC, para a realização do seu trabalho?

Sim Não

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. O que você entende por Educação Especial e Educação Inclusiva?
2. Qual o seu entendimento sobre a Política de Atendimento Educacional Especializado em âmbito nacional e local, principalmente, sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)?
3. Qual a função do Atendimento Educacional Especializado – AEE?
4. Qual a sua percepção sobre a função das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM?
5. Como as Salas de Recursos Multifuncionais que você trabalha estão estruturadas?
6. Qual a relação do Atendimento Educacional Especializado, que acontece nas Salas de Recursos Multifuncionais, com a política do Atendimento Educacional Especializado?
7. Como ocorre o procedimento de identificação e encaminhamento dos estudantes público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM?
8. Como ocorre o atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial nas Salas de Recursos Multifuncionais?
9. Quais as principais dificuldades e os maiores desafios encontrados para a realização do trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial?
10. Como ocorre o planejamento pedagógico do professor do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais?
11. Como se dá o processo de articulação com o ensino das classes comuns e com o professor da classe regular de ensino?
12. Como ocorre o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. APRESENTAÇÃO

Para seu conhecimento, e também como forma de evitar alguma dúvida sobre as diretrizes e as normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos, farei a leitura em conjunto com o(a) Senhor(a) deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Eu, **ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA**, RG nº 1273353-9 e CPF nº 037.699.792-30, aluno e pesquisador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre – PPGE/UFAC, sob matrícula nº 20202110009, lhe convido para participar da pesquisa intitulada: **A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**.

Trata-se de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e para realizá-la precisamos da sua contribuição.

A pesquisa tem relevância social, profissional e acadêmica, pois, a partir do estudo realizado, será possível o entendimento de como a política do Atendimento Educacional Especializado se materializa nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais em Rio Branco/Acre. Em seu aspecto social e acadêmico, trata-se de um projeto que não ficará restrito ao espaço acadêmico institucionalizado. Propõe-se que ele possa retornar aos professores do Atendimento Educacional Especializado e a todos os interessados, bem como, que possa servir aos futuros debates acerca da temática.

Nesse intento, o estudo tem como **objetivo geral**, analisar como as políticas do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre.

PARTICIPANTES E AMOSTRA: Farão parte deste estudo 18 (dezoito) professores do Atendimento Educacional Especializado de (seis) 6 escolas públicas da Rede Estadual de Rio Branco/Acre.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: Participarão da pesquisa professores do Atendimento Educacional Especializado que atuam em seis (6) escolas nas Salas de Recursos

Multifuncionais da Rede Estadual de Educação de Rio Branco/Acre, vinculados à Coordenação da Educação Especial.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: Não participarão desta pesquisa professores indígenas e professores que tenham apenas 01 (um) ano ou menos de experiência no exercício de sua profissão.

2. RISCOS E BENEFÍCIOS DA PESQUISA

Como a pesquisa será realizada com seres humanos, durante o processo de realização, poderá apresentar riscos para os participantes. A seguir, apresentamos esses possíveis riscos e formas de mitigá-los:

1. **PSÍQUICA:** Ao sentir-se envergonhado e/ou constrangido ao se deparar com questionamentos acerca de sua formação e prática no momento de responder o questionário ou durante a entrevista. Visando amenizar esse tipo de risco, não haverá interferências na fala do Professor do AEE, bem como não serão emitidas opiniões por parte do pesquisador em qualquer momento da pesquisa.

2. **FÍSICA:** Os (as) participantes podem apresentar cansaço e/ou indisposição no momento de responderem o questionário e a entrevista por motivos variados. Desta forma, haverá acordo prévio com os (as) participantes e o pesquisador para marcar o horário adequado para a aplicação dos instrumentos de coleta e, se necessário remarcar.

3. **INTELECTUAL:** A interpretação equivocada de suas falas e/ou quebra de sigilo da identidade do (a) participante. Quanto a interpretação equivocada das falas, como dito anteriormente, não haverá, em momento algum, emissão de juízo de valor aos dados obtidos e coletados nos questionários e nas entrevistas, cabendo uma explanação fiel a fala ou a escrita dos (as) participantes. Quanto ao sigilo da identidade dos participantes, serão adotadas medidas de preservação das identidades, isto é, não serão identificados os nomes reais, optaremos por um alfanumérico, como por exemplo PAEE01E01 (que significa professor do Atendimento

Educacional Especializado, o numeral correspondente a ordem utilizada na efetivação dos instrumentos de coleta de dados e o numeral correspondente a escola).

4. **SOCIAL E CULTURAL:** Ao serem estimulados (as) pelas questões do questionário e/ou entrevista, alguns participantes poderão sentir necessidade de reflexão sobre o seu fazer e adotarão uma tomada de consciência sobre o refazer de sua prática. Neste sentido, desde o primeiro contato será explicitado que não se trata de uma pesquisa que busca medir a capacidade dos participantes, podendo os mesmos reformularem suas concepções e práticas docentes a qualquer momento na aplicação dos instrumentos.

5. **MEIO OU AMBIENTE VIRTUAL:** Devido a Pandemia da COVID-19 a investigação provavelmente acontecerá de maneira virtual (ambiente que envolve o uso de internet), o que implica em riscos em função das limitações de segurança no mencionado ambiente. Para evitar tais riscos, o contato será feito de maneira individualizada com cada participante tanto por e-mail, quanto por telefone ou outra forma que os participantes preferirem. Será assegurada uma via da entrevista e do questionário a cada participante.

Esclarecemos ainda que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados 05 (cinco) anos da coleta, serão excluídos do equipamento, das unidades de discos rígidos (HDs) e da nuvem.

BENEFÍCIOS DA PESQUISA: O presente estudo irá proporcionar contribuições de forma indireta e direta para os participantes. No primeiro caso, pela possibilidade de fornecer aos participantes uma reflexão sobre as políticas de Educação Especial que estabelecem o Atendimento Educacional Especializado, bem como sobre a sua própria atuação docente dentro das Salas de Recursos Multifuncionais e o seu papel na escola comum enquanto professor da Educação Especial. No segundo caso, ao final do estudo, os resultados da pesquisa serão socializados com a Coordenação de Educação Especial da Rede Estadual de Ensino de Rio Branco/Acre, lócus da pesquisa, onde iremos, após a defesa da dissertação, entregar um exemplar da dissertação e ficaremos à disposição de quaisquer contribuições com a comunidade escolar acerca da temática abordada, promovendo – quando houver interesse – oficinas e/ou

palestras, rodas de conversas e afins. E, por fim, o estudo poderá também contribuir para pesquisas posteriores sobre a temática em ambiente local.

3. ESCLARECIMENTO SOBRE A FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA A QUE TERÃO DIREITO OS PARTICIPANTES

Quanto ao acompanhamento e a assistência aos participantes, posteriormente à aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, o pesquisador informará por contato telefônico (WhatsApp e E-mail) à Coordenação do Núcleo Estadual de Educação Especial e agendará o melhor momento para um contato com os participantes.

Devido ao contexto de crise sanitária e hospitalar em que vivemos marcado pela pandemia de COVID-19, todo o contato será virtual e caso, seja possível, seguindo todas as orientações dos órgãos de saúde, fará presencial. Mas de qualquer modo será feito o contato com a Coordenação e com os professores, cabendo ao pesquisador entrar em contato com cada um e explicar sobre como serão os encontros virtuais ou presenciais, visando esclarecer os objetivos e as contribuições da pesquisa, bem como a forma e o tempo em que o estudo será realizado. Neste momento, o pesquisador irá propor e explicar a importância da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Todos os encontros – sejam eles focados nos questionários ou nas entrevistas – serão previamente acordados entre a Coordenação do Núcleo Estadual de Educação Especial, os participantes e o pesquisador. Pretende-se abordar os participantes no lócus de pesquisa caso possível e obedecendo a todos os critérios de segurança da Organização Mundial da Saúde – OMS, exceto quando houver a necessidade de uma conversação extra de cunho-explicativo, podendo ser utilizado o contato telefônico. No entanto, caso não seja possível o encontro presencial, far-se-á a entrevista por meio da plataforma Google Meet ou outro, a escolha dos participantes e a aplicação do questionário mediante a utilização do Google Forms. Esclarecemos que na primeira página do questionário, constará o TCLE, só abrirá a primeira pergunta, caso o participante confirme a leitura do termo e aceite participar (deixamos claro que essa será a possibilidade virtual de realização do questionário, porém, caso seja possível, sendo o cenário livre da COVID-19, essa assinatura se fará presencialmente, conforme já explicado.

4. GARANTIA DE PLENA LIBERDADE AO PARTICIPANTE DE RECURSAR-SE OU RETIRAR SEU CONSENTIMENTO EM RELAÇÃO À PESQUISA

É importante destacar e deixar claro que sua participação neste estudo será feita de forma voluntária, portanto, durante o percurso de pesquisa, se por algum motivo venha a sentir-se desconfortável e desejar encerrar sua participação, poderá comunicar o pesquisador sobre a sua desistência. Neste caso, o pesquisador lhe devolverá o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

5. GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Todas as informações que serão trazidas neste estudo poderão ser conhecidas por pessoa autorizada, a exemplo da orientadora da pesquisa. Porém, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que seja preservada a sua identidade durante todas as fases da pesquisa e mantida a confidencialidade dos dados coletados.

Quanto ao sigilo da identidade dos participantes, serão adotadas medidas de preservação, isto é, não serão identificados os nomes reais, optaremos por um alfanumérico, como por exemplo PAEE01E01 (que significa professor do Atendimento Educacional Especializado, o numeral correspondente a ordem utilizada na efetivação dos instrumentos de coleta de dados e o numeral correspondente a escola).

Esclarecemos ainda que os dados coletados serão armazenados no computador pessoal do pesquisador responsável pela pesquisa, protegido por senha e com a garantia de que, após expirados 05 (cinco) anos da coleta, serão excluídos do equipamento, das unidades de discos rígidos (HDs) e da nuvem. Além do respeito às normas estabelecidas pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Acre – UFAC.

6. GARANTIA DE QUE O PARTICIPANTE RECEBERÁ UMA VIA DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Caso não se sinta a vontade para assinar o referido termo no momento do recebimento, poderá

refletir sobre a participação ou não na pesquisa e poderá assiná-lo em sua residência ou em outro local e momento oportuno.

Considerando a pandemia da Covid-19. Essa via será enviada de maneira virtual, como primeira página, antes do questionário (usado para traçar o perfil do participante). Assim, só será possível dar seguimento, responder ao questionário, caso lei a e concorde com o estabelecido no TCLE. Sendo o cenário livre da COVID-19, essa assinatura se fará presencialmente.

7. EXPLICAÇÃO DA GARANTIA DE RESSARCIMENTO E COMO SERÃO COBERTAS AS DESPESAS TIDAS PELOS PARTICIPANTES

A sua participação nesta pesquisa será de forma voluntária, portanto, não receberá qualquer valor em dinheiro por sua participação, também não lhe será cobrado qualquer ajuda para realização deste estudo.

8. EXPLICITAÇÃO DA GARANTIA DE INDENIZAÇÃO DIANTE DE EVENTUAIS DANOS DECORRENTES DA PESQUISA.

O não cumprimento do estabelecido pelo pesquisador implicará na indenização aos participantes da pesquisa..

O pesquisador **ALYSSON VINÍCIUS PACÍFICO BARBOSA**, aluno do Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE/UFAC; Telefone: (68) 9 8422-3228; E-mail: pacificoalysson@hotmail.com, é o responsável pelo desenvolvimento deste estudo, e poderá ser contatado através do número de telefone e e-mail citado acima, antes, durante ou depois de encerrado a pesquisa, para esclarecimentos e/ou dúvidas relacionado ao trabalho que será realizado, bem como, qualquer dúvida poderá ser esclarecida também pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Federal do Acre – UFAC, Endereço: Rodovia BR 364, Km 04; Campus Universitário, Prédio da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPEG, Sala 26; CEP: 69.915-900; Telefone:(068) 3901–2711; E-mail: cepufac@hotmail.com e cep-ufac@ufac.br.

Este termo foi elaborado em duas vias e será rubricado em todas as páginas. Desta forma, será assegurada uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante

da pesquisa, sendo este documento assinado, em todas as páginas, pelo pesquisador responsável e pelo (a) professor (a) participante da pesquisa.

Eu, _____, declaro que li este Termo de Consentimento e estou ciente da natureza e objetivo da pesquisa intitulada: **A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, tendo como forma de participação totalmente voluntária. Fui informado (a) de todas as etapas da pesquisa, bem como a explicação sobre os riscos e benefícios que este estudo apresenta para os participantes. Foi esclarecido e ficou compreendido que eu posso a qualquer momento e por diversos motivos, encerrar minha participação ao estudo, sem prejuízos para ambas as partes.

Eu concordo em participar voluntariamente desta pesquisa.

Assino abaixo e nas páginas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 deste TCLE, como prova do meu Consentimento Livre e Esclarecido em participar da referida pesquisa.

Assinatura da orientadora

Assinatura do Pesquisador

Assinatura Digital do(a) Professor(a)

Rio Branco/Acre,
_____.

ANEXO I



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A POLÍTICA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Pesquisador: Alysson Vinícius Pacífico Barbosa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48291421.8.0000.5010

Instituição Proponente: Universidade Federal do Acre- UFAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio
Universidade Federal do Acre- UFAC

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.869.998

Apresentação do Projeto:

"O presente estudo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico – da Universidade Federal do Acre - PPGE/UFAC". O objetivo geral é de "analisar como as políticas de Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam na função, concepção e ação docente nas Salas de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre. A metodologia se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, quanto aos objetivos exploratória-descritiva, quanto aos procedimentos de campo, utilizando como técnicas de coletas, o questionário fechado e a entrevista semiestruturada. A população e a amostra correspondem a 6 (seis) escolas e 18 (dezoito) professores do AEE da Rede Estadual de Ensino. Os dados serão analisados com o auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), por meio da análise categorial, definida a posteriori".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral/primário

"Analisar como as políticas do Atendimento Educacional Especializado – AEE – em âmbito nacional e local, reverberam nas concepções e nas práticas docentes na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM – em Rio Branco/Acre."

Endereço: "Campus Universitário" Reitor Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com



Continuação do Parecer: 4.869.998

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO BRANCO, 27 de Julho de 2021

Assinado por:
JOÃO LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: "Campus Universitário" Rector Aulio G. A de Souza", Bloco da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, sala 26
Bairro: BR364 Km04 Distrito Industrial **CEP:** 69.915-900
UF: AC **Município:** RIO BRANCO
Telefone: (68)3901-2711 **Fax:** (68)3229-1246 **E-mail:** cepufac@hotmail.com