

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ORGANIZAÇÕES
PÚBLICAS

Jonas Fontoura da Motta

**ANÁLISE DOS SERVIÇOS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL-RS.**

Santa Maria, RS
2021

Jonas Fontoura da Motta

**ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL-RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kalinca Léia Becker

Santa Maria, RS
2021

da Motta, Jonas Fontoura
Análise dos Serviços de Atendimento Educacional
Especializado no Município de Cachoeira do Sul-RS / Jonas
Fontoura da Motta.- 2021.
87 p.; 30 cm

Orientadora: Kalinca Léia Becker
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, RS, 2021

1. Oferta de Serviços 2. Educação Especial I. Becker,
Kalinca Léia II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JONAS FONTOURA DA MOTTA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Jonas Fontoura da Motta

**ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL-RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Gestão de Organizações Públicas**.

Aprovado em 13 de agosto de 2021.



Kalinca Léia Becker, Dr^a (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Márcia Zampieri Grohmann, Dr^a (UFSM)



Juliane Marschall Morgenstern, Dr^a (UFN)

AGRADECIMENTOS

Começo os agradecimentos com um toque de senso de humor inspirado no artista Snoop Dogg, parafraseando-o: “Agradeço a mim por todo esse trabalho. Quero agradecer a mim por nunca desistir. Quero agradecer a mim por acreditar em mim”.

Agradeço à minha esposa Romara pela paciência, compreensão e companheirismo.

Agradeço às minhas filhas Ana Gabriela e Ana Letícia por serem meus incentivos para a melhoria contínua. A minha filha Ana Letícia que motivou a pesquisa sobre a temática deste trabalho por ser usuária do serviço.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria por disponibilizar oportunidade de capacitação e grande aprendizado, além de ser o meu local de trabalho.

Agradeço, igualmente, aos professores, às professoras e servidores do PPGOP – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Pública.

Um agradecimento especial à minha Orientadora, Kalinca Léia Becker, pela grande paciência e compreensão pelas minhas dificuldades e por me instruir neste trabalho, sempre esteve disposta a auxiliar e ponderar quando requisitada.

Sou muito grato aos meus colegas da linha de pesquisa Ferramentas de Avaliação e Controle da Gestão Pública pelo apoio, incentivo e parceria.

Agradeço aos meus colegas de trabalho pelo incentivo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação da Gestão de 2020, em especial à professora Marta Andrade, e às professoras do Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino que acolheram a minha pesquisa.

Agradeço às professoras Márcia e Juliane por terem aceitado fazer parte da minha banca.

“Se alguém te oferecer uma oportunidade incrível, mas não tem certeza que consegue fazer, diga sim – e depois aprenda como fazer.”

Richard Branson

RESUMO

ANÁLISE DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE CACHOEIRA DO SUL-RS.

AUTOR: Jonas Fontoura da Motta
ORIENTADORA: Kalinca Léia Becker

A educação especial na perspectiva inclusiva é uma forma de incluir alunos com deficiência no ensino regular. Para que essa inclusão seja possível, a legislação brasileira estabelece alguns serviços e recursos que devem estar disponíveis na escola, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa dar assistência pedagógica aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando o direito de acesso às salas de recursos multifuncionais e aos serviços especializados, eliminando barreiras de aprendizagem. As escolas devem dispor de profissionais capacitados, materiais, equipamentos e infraestrutura para garantir as condições mínimas de trabalho. Diante disso, esse estudo tem como objetivo analisar a oferta de serviços de educação especial inclusiva na Rede Pública Municipal de Cachoeira do Sul-RS. Para isso, foram analisadas as acessibilidades arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais no âmbito da escola em que as professoras do AEE atuam e se os materiais e equipamentos disponíveis são suficientes e/ou adequados para o trabalho. Além disso, verificou-se a interação do trabalho das professoras do AEE com os professores da turma regular. Analisaram-se os desafios da condução da política de Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação. É uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa, caracterizada como estudo de caso e pesquisa bibliográfica, contando com questionário para a coleta de dados, tendo como público alvo as professoras do atendimento educacional especializado. Foram apresentadas informações quantitativas sobre a quantidade de atendimentos, alunos de cada necessidade educativa especial, sexo e faixa etária. Os resultados indicaram que há alguns obstáculos na execução dos serviços da Educação Especial e Inclusiva: necessidade de capacitação de professores e monitores, bem como o quantitativo insuficiente dos profissionais de apoio; algumas professoras estão com alta demanda de atendimentos; 40% dos estudantes das escolas rurais e 20% dos estudantes das escolas urbanas estão sem diagnóstico; situação da infraestrutura da acessibilidade física; negligência do envolvimento da família no processo educativo; e alunos atendidos no mesmo turno do ensino comum. Foram propostos: um infográfico para conscientizar as famílias e a implantação de um Centro Multidisciplinar de Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado. Educação Inclusiva. Oferta de Serviços.

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE POLICY IN THE MUNICIPALITY OF CACHOEIRA DO SUL-RS.

AUTHOR: Jonas Fontoura da Motta

ADVISOR: Kalinca Léia Becker

Special education from an inclusive perspective is a way to include students with disabilities in regular education. For this inclusion to be possible, Brazilian legislation requires some services and resources that must be available at the school, such as the Specialized Educational Service (AEE), which aims to provide pedagogical assistance to students with global disabilities, and ensuring the right of access to classrooms cross-functional resources and specialized services, eliminating barriers to learning. Schools must have trained professionals, materials, equipment and infrastructure to ensure minimum working conditions. Therefore, this study aims to analyze an offer of special education services included in the Municipal Public Network of Cachoeira do Sul-RS. For this, architectural, attitudinal and communicational accessibility within the school in which the AEE teachers work and whether the materials and equipment available are sufficient and/or adequate for the work were analyzed. In addition, the interaction between the work of the AEE teachers and the teachers of the regular class was verified. The challenges of conducting the Special Education policy in the Municipal Department of Education were analyzed. It is an exploratory research, with a qualitative approach, characterized as a case study and bibliographical research, with a questionnaire for data collection, having as target audience the teachers of specialized educational services. Quantitative information was issued on the amount of assistance, students of each special educational need, gender and age group. The results indicated that there are some obstacles in the execution of Special and Inclusive Education services: the need to train teachers and monitors, as well as the insufficient number of support professionals; some teachers are in high demand for assistance; 40% of rural school students and 20% of urban school students are undiagnosed; status of physical accessibility infrastructure; neglect of family involvement in the educational process; and students attended in the same period of regular education. The following were proposed: an infographic to raise awareness among families and the implementation of a Multidisciplinary Center for Specialized Educational Service.

Keyword: Special education. Specialized Educational Service. Inclusive education. Service Offering

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 — Classificações da TA, conforme Bersch & Machado (2014)	26
Tabela 02 — Marcos Políticos Legais da Educação Especial no Brasil	34
Tabela 03 — Formação Acadêmica das Professoras do AEE	49
Tabela 04 — Fragmentos das respostas 01	51
Tabela 05 — Fragmentos das respostas 02	55
Tabela 06 — Fragmentos das respostas 03	57
Tabela 07 — Fragmentos das respostas 04	58
Tabela 08 — Fragmentos das respostas 05	59
Tabela 09 — Fragmentos de Respostas 06	63
Tabela 10 — Fragmentos de Respostas 07	65

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 — Formação Acadêmica das Professoras do AEE	51
Gráfico 02 — Alunos de Cada Necessidade Educativa Especial	53
Gráfico 03 — Alunos por Faixa Etária	53
Gráfico 04 — Alunos por Sexo	53
Gráfico 05 — Alunos sem Diagnóstico por Localização	54
Gráfico 06 — Diagnosticados x Não Diagnosticados – Escolas Rurais	54
Gráfico 07 — Diagnosticados x Não Diagnosticados – Escolas Urbanas	54
Gráfico 08 — Atendimentos totais: Mesmo Turno x Contraturno	56
Gráficos 09 — Atendimentos em Escolas: Mesmo Turno x Contraturno – Rurais	56
Gráficos 10 — Atendimentos em Escolas: Mesmo Turno x Contraturno – Urbanas	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Estratégias da Meta 4	30
Quadro 02 — Texto para o Infográfico	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH	Altas Habilidades
ANT	Análises das Necessidades de Treinamento
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBIPD	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MT	Mato Grosso
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SD	Superdotação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais de Desenvolvimento
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	18
3 OBJETIVO PRINCIPAL	21
3.1 Objetivos Específicos	22
4 REFERENCIAL TEÓRICO	22
4.1 Pessoas com Deficiência	22
4.2 Gestão da Diversidade	24
4.3 Tecnologia Assistiva	25
4.4 Acessibilidades: Arquitetônica, Atitudinal e Comunicacional	27
4.5 Meta 4 do PNE	29
4.6 Educação Especial	34
4.6.1 Atendimento Educacional Especializado	37
4.6.2 Demanda da Educação Especial	40
4.6.3 Oferta de Serviços para a Educação Especial	40
5 METODOLOGIA	42
5.1 Instrumentos de Coleta	44
5.2 Procedimentos de Coleta	44
5.3 Análise dos Dados	45
6 RESULTADOS	46
6.1 Secretaria Municipal de Educação do Município de Cachoeira do Sul	47
6.2 Características e Formação dos Profissionais da Educação	48
6.3 Características dos Alunos	52
6.4 Descrição e Situação dos Serviços Prestados	56
7 AÇÕES PROPOSITIVAS	67
7.1 Infográfico AEE	67
7.3 Centro Municipal Multidisciplinar de Atendimento Educacional Especializado	69
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE I – Instrumento de Coleta – SMed	82
APÊNDICE II - Instrumento de Coleta –Professoras das Salas de Recursos	83
APÊNDICE III – Infográfico para as Famílias	87

1 INTRODUÇÃO

No fim do século XIX foi fixado o marco histórico da educação especial no Brasil, dando início à constituição de diversos órgãos e entidades de assistência médica-pedagógica e psicopedagógica a indivíduos com deficiência física e/ou mental, com destaque para o Instituto dos Meninos Cegos, sob a direção de Benjamin Constant, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, sob a liderança de Edouard Huet (MENDES, 2010).

A educação especial, compreendida como a modalidade de educação escolar oferecida para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), era conduzida como um meio paralelo de ensino. Logo, a partir da década de 1980, seguindo as tendências e discussões de vários países e organismos supranacionais, o Brasil iniciou uma caminhada com base no princípio da igualdade de oportunidades nos sistemas sociais, adotando políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, que foram garantidas na Constituição de 1988. A inclusão perfaz a partir do apoio e dos serviços de caráter complementar e/ou suplementar, democratizando a participação e a aprendizagem aos alunos com deficiência no ensino regular (TURCHIELLO *et. al.*, 2014, p. 33).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a atribuição do Estado em garantir a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado - AEE. A inclusão, em um formato geral, é uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, no entanto, sobretudo, na conduta e na percepção das coisas, de si e do outrem (CAMARGO, 2017). O Atendimento Educacional Especializado é entendido como uma modalidade de ensino em que participam alunos com deficiência (visual, auditiva, física e intelectual), com transtorno global de desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, disponibilizando recursos e serviços, orientando a utilização desses materiais e conduzindo a aprendizagem nas turmas comuns de ensino (BRASIL, 2015).

Com relação aos acordos internacionais, cita-se a “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, alusiva à “Conferência Mundial de Educação para Todos”, que ocorreu em Jomtiem, Tailândia, em março de 1990. O artigo 3º deste documento destaca a universalização do acesso à educação dos alunos com deficiência, afirmando a necessidade de igualdade de acesso ao sistema educacional.

Em Salamanca, na Espanha, em 1994, houve a propagação do documento “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, conhecido como a Declaração de Salamanca. Sobre a Estrutura de Ação em Educação Especial, tópico integrante desta Declaração, informa que o seu princípio orientador é de que as “escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras” (BRASIL, 1994, p.3). Neste contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI veio ao encontro do conhecimento das dificuldades enfrentadas nas práticas discriminatórias do sistema de ensino e com a necessidade de criar alternativas para superá-las. Essa política também busca mudanças estruturais e culturais nas escolas por meio de sistemas inclusivos.

O Plano Nacional de Educação - PNE, promulgado pela Lei Federal nº 13.005/2014, define as metas e estratégias para o desenvolvimento da Educação no Brasil, foi elaborado pelo Ministério da Educação - MEC contendo dez diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabeleceu vinte metas a serem cumpridas na vigência de 2014 a 2024, reiterando a cooperação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o cumprimento das metas (BRASIL, 2014).

Dentre as metas estabelecidas pelo PNE, se destaca a Meta 4 que busca universalizar o acesso à educação básica às crianças em idade escolar (dos 04 aos 17 anos) que possuem deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a partir de um sistema educacional inclusivo, assegurando o direito de acesso às salas de recursos multifuncionais e a serviços especializados públicos e conveniados (BRASIL, 2014).

Há um vasto arcabouço legal que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado no Brasil, no qual se destaca a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009, cujo Preâmbulo, “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”, ao que define o art. 4º, os alunos que devem frequentar o Atendimento Educacional Especializado são (TURCHIELLO, 2014, p. 40; BRASIL, 2009a, p.1):

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais de desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alguns alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra definição.

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.”

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é prestado por profissionais com formação específica (CNE/CEB Nº 04/2009, art.12) e são responsáveis pelas Salas de Recursos Multifuncionais, em que o atendimento é feito em turno inverso ao da classe comum e em caráter complementar ou suplementar, não sendo substitutivo da classe curricular comum. Estes profissionais fazem o trabalho de auxiliar os professores regentes das classes comuns no planejamento das atividades pedagógicas para os alunos que são atendidos pelas Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs, com o objetivo de incluí-los no processo de escolarização comum. Compreende-se “Salas de Recursos Multifuncionais” como espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, a partir do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, orientada em uma nova perspectiva pedagógica que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escola (ALVES, 2006, p.13).

A Gestão Pública Estadual e Municipal são as executoras das políticas públicas educacionais, em que está contida a política de AEE, com a ênfase na educação inclusiva, para o cumprimento de diretrizes operacionais (BRASIL, 2009). Com base na Constituição Federal, art. 211, §2º, os Municípios são responsáveis pela oferta de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. Entretanto, o §3º, da mesma norma constitucional, estabeleceu a atuação dos Estados e Distrito Federal na oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A educação inclusiva se trata de uma abordagem que busca minimizar as necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, com foco específico nas pessoas ou grupo de pessoas que estão excluídas da efetivação do direito à educação e que estão fora da escola ou enfrentam barreiras para a participação nos processos de aprendizagem escolar (ALVES, 2006, p. 9).

O Município de Cachoeira do Sul/RS tem 262 alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na Rede Pública Municipal de Ensino. Assim, convém analisar se o Governo Municipal oferece condições de acessibilidade e de pessoal para o atendimento da demanda e, ainda, identificar como as professoras do AEE fornecem o suporte aos professores da educação regular.

O *locus* da pesquisa será a Rede Pública Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul-RS, cidade com aproximadamente 82 mil habitantes e com a extensão territorial de 3.736 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Conta com uma Rede Pública de ensino de 24 escolas de Ensino Fundamental, 15 de Educação Infantil e 03 Escolas

de Educação Infantil que são conveniadas com o Município (filantrópicas). Possui uma taxa de escolarização de 98,7%, 6.396 estudantes matriculados em toda a rede e 262 pertencentes ao Atendimento Educacional Especializado.

Pesquisa é caracterizada como exploratória, como estudo de caso e de abordagem qualitativa e quantitativa, na qual foi estabelecido um diagnóstico da oferta de serviços com a apresentação de dados quantitativos, averiguou a percepção das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (professoras do AEE) sobre as condições das acessibilidades arquitetônicas, atitudinais e comunicacionais; a concepção destes professores sobre o significado do AEE e se os materiais e equipamentos oferecidos pelo Município para o atendimento das demandas são suficientes. Fez-se necessário a identificação do processo de suporte aos professores regentes da classe comum com vista à adequação da ação pedagógica, o envolvimento das famílias e a disponibilidade de profissionais de apoio. Buscou-se identificar a condução da política de educação especial e identificar se há suporte dos Governos Federal e Estadual para a aquisição de materiais e formação de professores. Sendo que essas informações foram coletadas junto à Secretaria Municipal de Educação – SMed de Cachoeira do Sul e os instrumentos de coleta foram baseados nos modelos de Pagnez (2014), Santos (2011), Vasconcelos & Sonza (2017) e adaptação própria.

Com o passar dos anos, o número de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas aumentou (INEP/MEC), o que demanda uma análise dos serviços ofertados pela Rede Pública Municipal de Ensino para verificar sua infraestrutura de atendimento e recursos humanos.

O estudo da oferta de serviços no AEE é pioneiro no Município de Cachoeira do Sul/RS, no entanto, há poucos trabalhos publicados nesta temática de oferta de serviços para a Educação Especial, pois as pesquisas estão vinculadas à prática pedagógica e às áreas da saúde, geralmente. Para Lopes & Marquezine (2012) o destaque desse serviço é o apoio à inclusão em que serão atendidos alunos com deficiência intelectual, alunos com deficiência física-neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

A falta de formação de profissionais e infraestrutura do serviço de AEE pode acarretar em prejuízos na aprendizagem e inclusão dos alunos com deficiências, diminuindo a possibilidade desenvolvimento social e pedagógico.

Na Rede Municipal de Ensino, o AEE tem sido oferecido nas SRMs, com atuação situada na minimização ou erradicação das insuficiências e barreiras que interferem

prejudicialmente no aprendizado e na participação escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (DIAS, 2010).

Para Milanesi (2012), as pesquisas sobre a efetivação do AEE são incipientes e poucas delas trazem resultados acerca dos serviços especializados que vêm sendo oferecidos nas salas de recursos multifuncionais. Assim, empreendeu uma análise dos serviços oferecidos pelo Poder Público.

O AEE é um importante serviço para a remoção de barreiras educacionais e auxilia no processo inclusivo dos alunos com deficiência. Nesse ínterim, convém diagnosticar a situação do Município de Cachoeira do Sul/RS diante a demanda da Educação Especial.

2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

O Município de Cachoeira do Sul-RS tem uma estrutura educacional em sua Rede de 24 Escolas de Ensino Fundamental; 15 Escolas de Educação Infantil; 03 Escolas de Educação Conveniadas, que são escolas vinculadas às Associações Filantrópicas e que o Município faz a cedência de Professores; e 04 escolas Educação Infantil da Rede Privada.

Relacionado ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, a estrutura da Rede Municipal de Ensino se divide em: 18 salas de AEE no Ensino Fundamental; 09 Escolas na Sede do Município e 09 Escolas no Interior (Campo), porém uma delas (no Interior) não possui aluno no AEE. Na Educação Infantil, para o AEE, há uma Escola-Polo, na qual os alunos desse nível são atendidos.

Com relação ao quantitativo de discentes, a Rede Municipal de Ensino conta com um número total de 6.396 estudantes, deste total, 262 estudantes pertencentes ao AEE. Destes estudantes, 245 pertencem ao Ensino Fundamental e 17 pertencem à Educação Infantil, atendidos pela infraestrutura do AEE que o Município disponibiliza (com base no ano de 2020).

Quanto aos recursos humanos, o Município dispõe de 16 professores do AEE (concurados), sendo 14 para o Ensino Fundamental e 02 para a Educação Infantil. Os monitores concursados, os profissionais de apoio, de acordo com a Nota Técnica nº19/2010 –

MEC/SEESP/GAB¹, possuem quantitativo total de 45 servidores, se dividindo em 30 na Educação Infantil e 15 no Ensino Fundamental.

Há, ainda, o Conselho Municipal dos Direitos das Pessoas com Deficiência de Cachoeira do Sul, compostos por membros de Organizações Sociais e servidores municipais. Conselho, este, instituído pela Lei Municipal nº 3754/2007², para dirimir políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência nas áreas de assistência social, educação e saúde.

A Lei Federal nº 13.005/2014³, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE possui um rol de diretrizes, metas e estratégias para serem executadas até 2024. Entre as Metas estipuladas no Plano, se encontra a Meta 4 que especifica:

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

Para Becker *et. al.* (2018), o PNE aponta que é essencial os estudos avaliativos e os indicadores para assegurar o atendimento educacional adequado ao público alvo da educação especial.

Para a execução e cumprimento da política pública de AEE, se destacam algumas diretrizes gerais:

- Constituição Federal (art. 208, inciso III): fixa o dever do Estado com a educação, citando o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988);
- Lei 9.394/1996⁴ (art. 58 a 60): nestes dispositivos legais, está definindo o que é a educação especial, para o efeito nesta lei, como a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Assegura a educação especial com o início na educação infantil e ao longo de toda a vida e o atendimento às peculiaridades do público alvo, bem como adaptação curricular, em virtude da deficiência

¹ NOTA TÉCNICA Nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB – 08 de setembro de 2010. “Assunto: Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino”.

²Lei Municipal nº 3.754. de 12 de setembro de 2007. “ Dispõe sobre a política, a criação do Conselho municipal e do Fundo dos direitos das pessoas com deficiência e dá outras providências.

³LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. “Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.”.

⁴LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.”.

ou superdotação, professores com formação adequada para o atendimento especializado, inclusive a formação para professores da rede regular com vistas à inclusão dos alunos com deficiência, além de acesso igualitário a benefícios sociais suplementares. Ainda, o Poder Público poderá apoiar técnica e financeiramente instituições privadas sem fins lucrativos para a prestação de serviços complementares, no entanto, preferencialmente, será na rede pública de ensino a ampliação do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1996).

- Decreto nº 6.949/09⁵, art. 24: manifesta que o Estado assegurará o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, ao longo da vida, fazendo com que não sejam excluídas as pessoas na educação em razão da deficiência. Garantindo a educação aos alunos com deficiência com base nas suas peculiaridades, além de promover práticas sociais para o desenvolvimento no ensino e na vida em comunidade (BRASIL, 2009).

- RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009: que “Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”.

As Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018 apontaram que o número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão no ano de 2018, um aumento de 33,2% com relação a 2014, influenciadas pelas matrículas no Ensino Médio, bem como o aumento desses alunos incluídos em classe comum, passando de 87,1% em 2014 a 92,1% em 2018.

O Atendimento Educacional Especializado segue uma tendência mundial de priorizar a inclusão das pessoas com deficiência. Não obstante que o número de matrículas de crianças com necessidades especiais tenha aumentado, segundo o Censo da Educação Básica. Entretanto, essa expansão, muitas vezes, não é acompanhada pelo fornecimento dos serviços adequados, apesar de estarem previstos em lei. Conforme Mendes (2010), os desafios da educação especial brasileira não se limitam ao acesso, pois a inclusão é feita em um sistema educacional fragilizado e os alunos não estão, necessariamente, recebendo uma educação apropriada e adequada as suas necessidades, seja por falta de profissionais qualificados ou mesmo pela falta generalizada de recursos. Logo, se faz necessário fortalecer a infraestrutura e capacitar os profissionais que atendem ao público dessa política.

⁵DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009, “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.”

Problema da pesquisa: “As escolas da rede pública municipal de Cachoeira do Sul possuem infraestrutura de atender os alunos que são público alvo das políticas de educação especial?”.

A legislação tem avançado, mas se faz necessário verificar se avançou na prática do atendimento educacional especializado, conduzindo, assim, a educação inclusiva para auxiliar no processo educacional comum. Enfatiza-se que a educação inclusiva é uma atitude de aceitação das diferenças (acessibilidade atitudinal), não como uma simples inserção do aluno em sala de aula. Destaca-se a necessidade de fornecer condições aos professores e à escola para o suporte do atendimento da ação pedagógica. Garcia (2004a) destaca a importância de focalizar os sistemas de ensino para analisar e, principalmente, reconhecer o funcionamento existente, a fim de poder apreender as dificuldades encontradas, pelos alunos com deficiência, no acesso e na permanência na educação escolar. O intuito é analisar a ofertas de serviços, não as individualidades dos alunos ou métodos pedagógicos utilizados, que seriam assuntos para outras pesquisas.

Justifica-se a pesquisa porque o AEE é o único atendimento que muitos alunos utilizam exclusivamente, ainda que seja semanal, pois não possuem condições de buscar apoio psicopedagógico, fonoaudiólogo, psicológico e fisioterapêutico. Há um número relativamente alto de alunos sem diagnóstico, pois muitas famílias não têm condições de encaminhar os filhos a um atendimento médico especializado com psiquiatra infantil ou neuropediatra, porque o Sistema Único de Saúde - SUS não possui estes profissionais no quadro de serviços. Serve como apoio para o rompimento de barreiras educacionais, no entanto, em muitos casos, há um grande número de alunos atendidos no mesmo turno das aulas regulares, o que perfaz a necessidade de analisar as condições das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a formação das professoras e a prestação dos serviços de AEE de forma geral, incluindo as acessibilidades.

Diante todo o alicerce jurídico assegurado para as pessoas com deficiência, coube traçar alguns objetivos para analisar a prestação dos serviços sob a ótica das professoras.

3. OBJETIVO PRINCIPAL

Analisar as condições da oferta de serviços na rede pública de ensino regular municipal de Cachoeira do Sul-RS para atender os alunos que são público alvo das políticas de educação especial.

3.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Estabelecer o diagnóstico da oferta de serviços de AEE no Município de Cachoeira do Sul-RS;
- b) Analisar a percepção das professoras do AEE quanto às condições das acessibilidades arquitetônica (física), atitudinal e comunicacional, ao atendimento da demanda, aos equipamentos e aos materiais oferecidos pelo Município para o trabalho destas professoras no atendimento;
- c) Identificar as formas de suporte que as professoras das salas de recursos prestam aos professores da turma regular;
- d) Verificar os desafios da Secretaria Municipal de Educação - SMEd com relação à condução da política de AEE;

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo estão expostas diversas contribuições de outros autores sobre as temáticas envolvidas nesta pesquisa, tais como Pessoas com Deficiência, Gestão da Diversidade, Tecnologia Assistiva, Acessibilidades, Meta 4 do Plano Nacional de Educação.

A Educação Especial está subdividida em Atendimento Educacional Especializado, Demanda da Educação Especial e Oferta de Serviços para a Educação Especial.

A temática da oferta de serviços do Atendimento Educacional Especializado é pouco explorada sob o ponto de vista da Gestão Pública em buscas realizadas nos Catálogos de Dissertações e Teses da CAPES e na base de dados da Scielo. Na maioria dos resultados há estudos com temática pedagógica sobre a Educação Especial.

4.1 Pessoas com Deficiência

Com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), foi instituída a “Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” e como conceito é considerado a pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode prejudicar sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Para Maia (2013, p. 289) o novo conceito constitucional de pessoa com deficiência, trazido pela Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, pode excluir de tal condição vários indivíduos que antes eram considerados pessoas com deficiência, a partir de critérios médicos. Tal exclusão, apesar de implicar na impossibilidade de fruição de benefícios pelos excluídos. Para o autor, a Convenção não apresenta um conceito exclusivamente um conceito médico, como era antes, mas um conceito priorizando uma dimensão social.

Para Maior (2015a), a deficiência é uma essência em aperfeiçoamento, de caráter multidimensional e o envolvimento da pessoa com deficiência na vida comunitária depende de a sociedade assumir sua responsabilidade no procedimento inclusivo, visto que a deficiência é uma construção social que não se limita ao atributo biológico, pois se refere à interação entre a pessoa e as barreiras ou os elementos facilitadores existentes nas atitudes e na provisão de acessibilidade e de tecnologia assistiva.

De uma forma geral, as pessoas com deficiência são diagnosticadas através da CID-10, que significa “Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde” e o “10” é significa na Décima Revisão da Classificação. Há a CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, que vem de forma complementar a CID, com foco na funcionalidade (DI NUBILA, 2008). CIF e CID são classificações de referências de estado de saúde utilizadas pela OMS – Organização Mundial da Saúde. Para DI Nubila (2008), que utiliza o conceito de “Família” de Classificações no que tange à forma da percepção dos usuários de que uma classificação de doenças não seria suficiente para todas as questões relacionadas à saúde. Segundo esse conceito, a CID atenderia as necessidades de informação diagnóstica para finalidades gerais, enquanto outras classificações seriam usadas em conjunto com ela, tratando com diferentes perspectivas de informações sobre procedimentos médicos e cirúrgicos e as incapacidades, entre outros. Assim, a partir da Décima Revisão foi aprovada a ideia de desenvolver uma “família” de classificações para os mais diversos usos em administração de serviços de saúde e epidemiologia. O entendimento na concepção da CIF partiu da necessidade de cobrir os argumentos que não eram alcançados pela CID.

Farias e Buchalla (2005) acrescentam que a “Família das Classificações Internacionais” da OMS consiste em promover a seleção apropriada de classificações em várias áreas da saúde em todo o mundo, facilitando o levantamento, consolidação, análise e

interpretação de dados; a formação de bases de dados nacionais consistentes, e permitem a comparação de informações sobre populações ao longo do tempo entre regiões e países. As condições de saúde relacionadas às doenças, transtornos ou lesões são classificadas na CID-10 que fornece um modelo baseado na etiologia⁶, anatomia e causas externas das lesões. As autoras afirmam que o termo do modelo da CIF é a funcionalidade, que cobre os componentes de funções e estruturas do corpo, atividade e participação social. A funcionalidade é usada no enfoque positivo e o enfoque negativo corresponde à incapacidade. A CIF é baseada, portanto, numa abordagem biopsicossocial que incorpora os componentes de saúde nos níveis corporais e sociais.

A deficiência permite uma construção social onde a sociedade deve permitir a socialização das pessoas (MAIOR, 2015a), perfaz a necessidade de as organizações estarem aptas a gerir tal diversidade.

4.2 Gestão da Diversidade

A diversidade, para Michaelis⁷ (2021) é aquilo que é diverso, diferente ou conjunto que apresenta características variadas, multiplicidade. E “gestão⁸”, para Michaelis (2021) é o ato de administrar ou gerir.

Para Gomes *et. al.* (2008), a diversidade é compreendida do modo como os indivíduos se diferenciam em suas peculiaridades, com relação à coletividade. Diante dessa concepção, Maccali *et.al.* (2015) acrescenta que pode ser considerada uma compreensão multidimensional que abrange diferenças individuais étnico-racial, de gênero, orientação sexual, da geração, da classe social, das capacidades físicas e mentais, da família, da religião, regional, profissional, político e de outras afiliações pessoais. Agrega que as características estão categorizadas como visíveis e invisíveis e a definição sobre como a diversidade é classificada pode compreender duas linhas de pensamento distintas. A primeira concepção pondera que a diversidade nas organizações seja fruto da inter-relação de grupos que historicamente sejam considerados como prejudicados no âmbito da interação social e

⁶ Etiologia: Parte da Medicina que estuda as causas das doenças. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/etiologia>.

⁷ Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/diversidade/>>. Acesso em 25 mai. 2021.

⁸ Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gest%C3%A3o/>>. Acesso em 25 mai. 2021.

política, como mulheres, pessoas de diferentes etnias e imigrantes. Na segunda compreensão, há pesquisadores que consideram a diversidade relacionada às características como incapacidade mental ou física, orientação política, estado civil, ou outras particularidades que denotem diferenças entre os trabalhadores, de acordo com Spataro (2005). Nesse ínterim, a autora aponta que essas duas linhas de pensamento podem ser consideradas válidas, pois os argumentos defendidos por cada uma são complementares e demonstram que é preciso reconhecer que a diversidade pode ser percebida a partir de diferentes aspectos que não somente características como raça ou sexo.

Com relação a este trabalho, a gestão da diversidade está pautada sob a ótica da perspectiva inclusiva na educação em que a essência não é a deficiência, e sim os espaços, os ambientes e os recursos que devem ser acessíveis e adequados à especificidade de cada aluno, devendo a escola estar em constante transformação (MORAES, 2017). Mantoan (2003) reforça que a diversidade deve ser contemplada com a eliminação de barreiras e com práticas de ensino adequadas às diferenças. Algumas práticas de ensino estão atreladas ao uso da Tecnologia Assistiva para a eliminação de barreiras e conquista da independência dos alunos.

4.3 Tecnologia Assistiva

É um termo usado para identificar todo o conjunto de recursos e serviços que subsidiam a possibilidade de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, de modo a promover vida independente e inclusão (BERSCH & MACHADO, 2014). Para Borges & Tartuci (2017), a Tecnologia Assistiva (TA) consiste em uma área do conhecimento, de característica multidisciplinar, que tem por objetivo suprimir as barreiras à plena participação e à vida funcional para as pessoas com deficiência, incapacidades e mobilidade reduzida, objetivando uma maior autonomia e qualidade de vida. Embora a Tecnologia Assistiva auxiliasse no exercício da autonomia das pessoas com deficiência, o conceito se diferencia da tecnologia médica ou de reabilitação, logo, nela, alcançamos os caminhos para o aluno ser e atuar de forma edificadora no seu processo de desenvolvimento (GALVÃO FILHO, 2009).

Visando à orientação do trabalho dos profissionais da escola e os professores do AEE, Bersch & Machado (2014) classificam a Tecnologia Assistiva, conforme Tabela 01:

Tabela 01 - Classificações da TA, conforme Bersch & Machado (2014).

(continua)

Auxílio para a Vida Diária e Vida Prática	São materiais e produtos que facilitam as funcionalidades de pessoas com deficiência nas tarefas da vida cotidiana, tais como: vestir-se, alimentar-se, cozinhar, tomar banho etc.
Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA	São produtos destinados às pessoas de todas as idades que apresentam distúrbios de comunicação. Exemplo: pranchas de comunicação e vocalizador.
Recurso de Acessibilidade ao Computador	Recursos que possibilitam o uso ao computador, possibilitando o acesso à informação e à comunicação. Exemplos: utilização de teclados programáveis, software com comando de voz, leitores de tela.
Sistemas de Controle de Ambiente	Produtos relacionados à automatização de ambientes. Por exemplo: controle remoto para ligar e desligar luzes e aparelhos domésticos, para pessoas com deficiência em mobilidade.
Projetos Arquitetônicos para Acessibilidade	A eliminação das barreiras físicas dos ambientes.
Órteses e Próteses	Órteses são recursos colocados junto a um segmento do corpo, garantindo um melhor posicionamento, estabilização e/ou função. As próteses são partes artificiais que substituem partes ausentes do corpo.
Adequação Postural	São recursos que garantem posturas alinhadas, estáveis e com boa distribuição do peso do corpo. Exemplo: poltrona postural.
Auxílios de Mobilidade	Equipamentos que auxiliam na mobilidade. Exemplo: bengalas e cadeira de rodas.
Auxílio para Pessoas com Cegueira e Baixa Visão	Equipamentos e materiais que auxiliam na independência, tais como: leitores de tela, leitores de texto e ampliadores de tela.
Auxílios para Pessoas com Surdez ou com Deficiência Auditiva	Próteses auditivas, equipamentos de amplificação de som via FM e sistemas de alerta tátil-visual.

Tabela 01 - Classificações da TA, conforme Bersch & Machado (2014).

(conclusão)

Aquisição em Veículos	São adaptações que possibilitam uma pessoa com deficiência a dirigir um automóvel ou facilitar o embarque e desembarque.
-----------------------	--

Fonte: Adaptado de Bersch & Machado (2014).

Ressalta-se que a acessibilidade arquitetônica é uma forma de Tecnologia Assistiva, a Comunicação Aumentativa e Alternativa e Auxílio para pessoas com Cegueira e Baixa Visão se enquadram na Acessibilidade Comunicacional, conforme exposto no subcapítulo 4.4.

4.4 Acessibilidades: Arquitetônica, Atitudinal e Comunicacional

Para uma definição simplificada o Dicionário Online de Português, Dicio (2009-2020), mostra várias aplicações para a palavra acessibilidade. Significando que é a qualidade do que é acessível, do que tem acesso; ou material confeccionado para que qualquer pessoa tenha acesso, principalmente quando se destina à inclusão de pessoa com alguma deficiência; ou possibilidade de se obter algo; ou, ainda, característica de que consegue se relacionar com facilidade.

A ABNT (2004) menciona que acessibilidade, de acordo com a NBR 9050/1994, é possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (acessibilidade arquitetônica).

Manzini (2005) relata que o termo acessibilidade parece refletir algo mais concreto, palpável. A concepção de acessibilidade se fortalece em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece ser algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado. Dessa forma, podem-se criar condições de acessibilidade para que as pessoas possam ter acesso a determinadas situações ou lugares (MANZINI, 2005). Para Bittencout *et. al.* (2004), acessibilidade é um espaço construído, quando acessível a todos, é capaz de oferecer condições igualitárias a todos seus

usuários. Para o autor, a maioria das cidades é construída e modificada desconsiderando a diversidade humana que habita nestes ambientes. Para Rodrigues (2004), as barreiras arquitetônicas não devem estar atreladas somente a um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e facilidades em todas as dependências das construções.

Ponte & Silva (2015) compreendem que a acessibilidade atitudinal tem por finalidade a eliminação de barreiras de exclusão e discriminação que dificultam o processo de inclusão social das pessoas com deficiência. Essas barreiras podem ser definidas como a discriminação, os estigmas, os estereótipos e o preconceito que servem de obstáculos para a inclusão social (PONTE & SILVA, 2015). Prates (2015, p.1), corrobora no entendimento de que a acessibilidade atitudinal é a mudança dos maus hábitos, relacionados à modificação dos costumes individuais e coletivos. A autora entende que as mudanças de cultura e de conduta só tem sucesso se o caminho para a transição estiver ajustado para a educação continuada. Insere, ainda, que a chave para proceder à acessibilidade atitudinal está no artigo 8º da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, recepcionado pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009⁹, *in verbis*:

“1.Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:

- a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência.

2.As medidas para esse fim incluem:

- a) Lançar e dar continuidade a efetivas campanhas de conscientização públicas, destinadas a:
 - i) Favorecer atitude receptiva em relação aos direitos das pessoas com deficiência;
 - ii) Promover percepção positiva e maior consciência social em relação às pessoas com deficiência;
 - iii) Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral;

⁹Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. “Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.”

- b) Fomentar em todos os níveis do sistema educacional, incluindo neles todas as crianças desde tenra idade, uma atitude de respeito para com os direitos das pessoas com deficiência;
- c) Incentivar todos os órgãos da mídia a retratar as pessoas com deficiência de maneira compatível com o propósito da presente Convenção;
- d) Promover programas de formação sobre sensibilização a respeito das pessoas com deficiência e sobre os direitos das pessoas com deficiência.”

Acessibilidade Comunicacional está sob a forma de não haver barreiras na comunicação interpessoal (face a face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila, etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas) e na comunicação virtual (acessibilidade digital) (SASSAKI, 2005).

Mendonça (2013) corrobora com a definição de Sasaki (2005) que as barreiras comunicacionais são obstáculos bastante significativos, uma vez que se referem à adequação de códigos e sinais às necessidades especiais, como LIBRAS para os surdos e o Braile para os cegos. A autora ressalta que a extinção das barreiras comunicacionais torna mais eficaz a comunicação de professores e alunos, no âmbito da Educação Especial.

A infraestrutura escolar deve estar preparada para minimizar as barreiras a fim de incluir as pessoas com deficiência no âmbito escolar. O Plano Nacional de Educação – PNE, na Meta 4, estabeleceu diretrizes para os Estados e Municípios buscarem essa inclusão.

4.5 Meta 4 do PNE

O Plano Nacional de Educação - PNE é implantado pela Lei nº 13.005/2014, com diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no período de 2014 a 2024, ou seja, para a implementação das orientações em 10 anos, composto por 20 metas, entre elas, a Meta 4, que destaca a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2014). O Quadro 01 detalha as estratégias da Meta 4 do PNE.

A Meta 4 do PNE estabelece *in verbis*:

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

Estratégias da Meta 4 (BRASIL, 2014):

Quadro 01 - Estratégias da Meta 4

(continua)

<p>4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007;</p>
<p>4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;</p>
<p>4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;</p>
<p>4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;</p>
<p>4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>

Quadro 01 - Estratégias da Meta 4

(continuação)

<p>4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;</p>
<p>4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;</p>
<p>4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;</p>
<p>4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;</p>

Quadro 01 - Estratégias da Meta 4

(continuação)

<p>4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;</p>
<p>4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p>
<p>4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;</p>
<p>4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;</p>
<p>4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;</p>

Quadro 01 - Estratégias da Meta 4

(conclusão)

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;

4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Fonte: Lei nº 13.005/2014 - Adaptação Própria.

Righi Aita *et.al.* (2017) ressaltam que o Plano Nacional de Educação, ao propor as vinte metas, viabiliza a sua implementação na prática de um conjunto expressivo de estratégias e ainda oferece a oportunidade de cada ente da Federação Brasileira organizar seus próprios planos de educação de acordo com as necessidades e demandas.

Segundo Becker *et. al.*(2018), a Meta 4 do atual PNE prevê a universalização do atendimento escolar para o público alvo da educação especial em idade escolar, com a garantia de acesso ao sistema educacional inclusivo e ao AEE. O público ao qual o PNE se refere inclui alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (AH/SD). Segundo a redação utilizada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009, indivíduos com deficiência vivencial em impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras ocasionam na obstrução da sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições (BECKER *et. al.*, 2018).

Pena de Lima (2017) demonstra que o texto da Meta 4 ensina que há dois desafios: a universalização do acesso à escola e a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Bernardo & Mello (2019) inserem que antes da promulgação da Lei que implanta o PNE, houve um debate em que as escolas especializadas, como por exemplo, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE e Instituto Benjamin Constant, nas quais tivessem suas atividades encerradas com a intenção de incluir diretamente o aluno com deficiência na

escola regular. Após, o texto da Meta 4 foi modificado, incluindo o termo “preferencialmente” na redação da diretriz, mantendo as atividades dessas escolas especializadas.

De acordo com Pereira (2017), o grande mérito do PNE é a busca pela garantia da qualidade da educação oferecida às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a proporcionar o efetivo atendimento das necessidades desta parcela da população e o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades tanto físicas quanto intelectuais.

4.6 Educação Especial

Depreende-se que educação especial é a modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Para Salvani *et. al.* (2019), a educação especial se afirmou como um atendimento especializado, oferecido por instituições especializadas (APAEs, Instituto Benjamin Constant, entre outros), escolas e classes especiais. Nas últimas décadas, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 instituíram a escolarização desse público de preferência na rede regular de ensino, possibilitando a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, atestando o quadro histórico de exclusão desses alunos. A Tabela 02 detalha a evolução da legislação.

Tabela 02 - Marcos Políticos Legais da Educação Especial no Brasil

(continua)

1961	→ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61 – respalda o atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente no sistema geral de ensino.
1971	→ Lei nº 5.692/71 – define tratamento especial para os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados.
1988	→ Constituição Federal – No artigo 208, estabelece como dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
1989	→ Lei nº 7.853/89 – Constitui como crime “recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência” (Brasil 1989, 3).

Tabela 02 - Marcos Políticos Legais da Educação Especial no Brasil

(continuação)

1990	→ Declaração Mundial de Educação para Todos – Proclama a necessidade de “medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Brasil 1990, 4).
1994	→ Declaração de Salamanca – Avança na busca pela Educação Inclusiva, demandando dos Governos o “aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais” (Brasil 1994, 1). → Política Nacional de Educação Especial – dispõe sobre o acesso às classes comuns do ensino regular por alunos que demonstrem condições de acompanhar as atividades da turma.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 – Considera a existência, quando necessário, de “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” e, ainda, que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil 1996, 18).
1999	Decreto nº 3.298/99 – Regulamenta a Lei nº 7.853/89 e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Preconiza “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil 1999, 7).
2001	→ Resolução CNE/CEB nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil 2001, 1). → Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Apresenta diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a Educação Especial, entre outros. → Convenção da Guatemala (1999) – Decreto nº 3.956/01 – Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
2002	→ Resolução CNE/CP nº 1/2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Formação voltada ao atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. → Lei nº 10.436/02 – Reconhecimento, como meio legal de comunicação e expressão, da Língua Brasileira de Sinais (Libras). → Portaria nº 2.678/02 – Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa.
2005	→ Decreto nº 5.626/05 – Dispõe da inclusão da Libras como disciplina curricular, da formação do professor e do instrutor de Libras, entre outros, com vistas à inclusão do aluno surdo.
2006	→ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Estabelece que os Estados Partes devem assegurar que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. → Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

Tabela 02 - Marcos Políticos Legais da Educação Especial no Brasil

(conclusão)

2007	→ Decreto nº 6.094/07 – Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Entre as diretrizes, está “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil 2007, 1). → Portaria Normativa nº 13/07 – Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”.
2008	→ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Apresenta as diretrizes que respaldam políticas públicas voltadas à inclusão escolar. → Decreto nº 6.571/08 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado – Revogado pelo Decreto nº 7.611/11.
2009	→ Resolução CNE/CEB nº 4/2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2014	→ Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/14 estabelece metas e estratégias para a efetivação do sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Fonte: Salvani *et.al.* (2019)

Para Carvalho *et. al.* (2015), a educação especial teve seu conceito modificado durante as transformações das diferentes versões das Leis de Diretrizes e Bases, deslocando a ideia primária de uma educação em ambientes e forma diferentes, separados dos demais, por uma nova concepção na qual ocorre uma adaptação de todo o sistema escolar para atender esse aluno dentro das escolas regulares. As instituições especiais converteram-se, nesse contexto, em serviços de apoio especializados. Logo, a busca por novas estratégias de ensino que visem à inserção dos estudantes com necessidades especiais nas escolas regulares colabora com o desenvolvimento de uma perspectiva de “educação para todos”, em que a diversidade passa a ser vista não mais como um “problema” para o ensino regular, mas como condição para o seu exercício (FRAGA *et. al.*, 2017).

No âmbito da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, Fraga *et. al.* (2017) entende que toda a comunidade escolar deve estar envolvida em um objetivo comum de incluir os alunos com deficiência no ensino regular, possibilitando-os uma educação de qualidade, assegurando sua permanência, participação e aprendizagem no processo de escolarização. A autora entende que a educação especial é a forma de disponibilizar instrumentos que ofereçam suporte e apoio para os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e

altas habilidades/superdotação, por meio do AEE, para que o processo de inclusão possa de fato acontecer (FRAGA *et. al.*, 2017).

Camargo *et.al* (2017) afirma que a educação inclusiva não caracteriza definições fechadas, ela simplesmente acontece de forma gradual, coletiva e colaborativa podendo atender alunos, os beneficiando da aprendizagem. Porém, não basta incluir o aluno com necessidade educacional especial e leis que garantem seu direito escolar de aprendizado em escolas regulares, necessita-se de estratégias organizadas que possibilitem a construção de conhecimentos a partir de adaptações e adequações possíveis dentro da escola para esse aluno incluído.

Para UNESCO (1994), com base na Declaração de Salamanca, as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Muitas crianças suportam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas bem-sucedidas de educar tais crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva, onde o Atendimento Educacional Especializado – AEE possui um papel inclusivo para o aluno na sala de aula comum.

4.6.1 Atendimento Educacional Especializado - AEE

A partir dos anos 2000, foi elaborada uma proposta na área da educação pública que atendesse as necessidades dos alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação e transtorno globais de desenvolvimento, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, onde os discentes são estimulados nas Salas de Recursos Multifuncionais, dentro das escolas, e nos Centros de Atendimento Especializado, com professores que possuam formação condizente (GOMES & GOTELIP, 2014).

Para Plesch (2014), os dispositivos legais asseguram, entre outros aspectos, que o atendimento educacional especializado (AEE) transcorra sob dois modelos: a) em salas de recursos multifuncionais instaladas em escolas comuns da rede regular de ensino; e b) em centros de AEE formados por escolas especiais convertidas em centros de suporte educacional. Ambos os modelos devem funcionar como complemento e suplemento ao ensino

comum, e não como espaços substitutivos de escolarização, conforme ocorria/ocorre historicamente em escolas especiais e nas classes especiais (BRASIL, 2008; 2009).

Pagnez (2014) confirma que o atendimento educacional especializado apresenta duas modalidades diferentes em função da necessidade apresentada pelo aluno – complementar ou suplementar. Este atendimento não substitui a escolarização na rede regular em classe comum. Cabe destacar que além do atendimento diretamente ao aluno o profissional especializado que atua no atendimento educacional especializado deverá atuar no apoio ao professor da classe comum, auxiliando na elaboração de materiais e no planejamento de atividades (BRASIL, 2008). Ferreira *et. al.* (2015) corrobora com a autora anterior em que o AEE é um atendimento com caráter complementar e/ou suplementar ao ensino regular, sendo importante para a formação do aluno que o frequenta, pois, é, neste espaço, que será estimulado para a maior compreensão dos temas trabalhados em sala de aula, com a perspectiva de focar nas necessidades dos alunos. As autoras reforçam que o profissional que atua neste atendimento é o professor de educação especial, que deve ter formação específica na área de atuação. No atendimento realizado no contraturno, as necessidades e potencialidades são trabalhadas, com fins de oferecer novos caminhos para o aprendizado. A partir do atendimento, o professor de educação especial pode contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula para que, combinado com o professor do ensino comum, pensem em possibilidades de intervenção.

As Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes em que há equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado e de recursos de acessibilidade organizados e destinados à implantação e organização de espaços de AEE, possibilitando sua oferta no contraturno ao ensino regular nas escolas públicas de educação básica, em que os professores do AEE são os responsáveis (CAVALCANTE, 2011).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O Decreto nº 7.611/2011 disponibiliza as diretrizes da educação especial e do atendimento educacional especializado, que em seu artigo 3º dispõe os objetivos:

“Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

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

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

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

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

Para ter acesso ao AEE, o aluno precisa, segundo Pagnez (2014), ter um laudo médico com o diagnóstico. O professor da sala de recursos multifuncionais precisa montar um plano de atendimento, trabalhando em conjunto com o professor da sala comum, visando atender as necessidades dos alunos, lembrando que o AEE tem como objetivo complementar a educação das pessoas com deficiências e suplementar a educação de pessoas com altas habilidades/superdotação. Todavia, de acordo com a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE¹⁰, o AEE visa possibilitar a acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais dos alunos público-alvo da educação especial e o professor que atua na área, deve elaborar o Plano de Atendimento Educacional Especializado – Plano de AEE. Conduz, a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que não se deve considerar imprescindível o laudo médico (diagnóstico clínico), em razão de que o AEE não se caracteriza como atendimento clínico, mas, pedagógico. A Nota Técnica supracitada defende que a exigência do documento não seja de caráter obrigatório, porque o direito das pessoas com deficiência à educação não pode ser cerceado pela imposição do laudo médico.

Sobre o financiamento, as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009) e, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, os alunos público alvo da educação especial serão contabilizados duplamente no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), quando estiverem em classe comum e no Atendimento Educacional Especializado.

¹⁰ Nota Técnica nº 04/2014. “Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.”

Por mais que tenhamos as Salas de Recursos Multifuncionais e que a contabilização do FUNDEB seja dobrada com relação aos alunos do AEE, cabe verificar como a demanda é apresentada para a Educação Especial.

4.6.2 Demanda da Educação Especial

Em 2010 havia cerca de um milhão de crianças e jovens de 4 a 17 anos de idade (2,4% da população brasileira na faixa etária da educação obrigatória) que possuía algum tipo de deficiência, conforme Becker *et. al.* (2018). Os autores evidenciam ainda que cerca de 8% das crianças em idades escolar obrigatória evadiram em algum ponto do processo de escolarização.

Rabelo & Kassar (2018) constatam que, entre 2009 e 2014, o número total de matrículas na educação básica sofreu um decréscimo de 5,34%. Enquanto o número de matrículas de alunos da Educação Especial na classe comum aumentou em 80,5% e o número de matrículas no AEE teve um aumento de 136,5%, porém a cobertura da política aumentou somente 10,4%. Entretanto, apesar de o aumento de escolas e das Salas de Recursos, o alcance da política não chegou a 50% do público alvo, o que evidencia que grande parcela dos alunos não está em atendimento educacional especializado (RABELO & KASSAR, 2018).

O aumento das matrículas é uma tendência que efetiva uma verificação da oferta de serviços na Educação Especial, bem como as adaptações que estão sendo feitas para atender às particularidades dos alunos.

4.6.3 Oferta de Serviços para a Educação Especial

O AEE é considerado um serviço público, onde Medauar (2000, p. 368) conceitua como uma atividade realizada no âmbito das atribuições da Administração, se caracterizando como uma atividade prestacional, em que o poder público promove algo necessário ao coletivo. Di Pietro (2009, p. 102) acrescenta, em um formato geral, que serviço público é toda a atividade material que a lei atribui ao Estado para que execute diretamente ou por meio de seus delegados, com o objetivo de cumprir especificamente às necessidades coletivas, sob o regime jurídico total ou parcialmente público.

A partir da Constituição Federal de 1988, a legislação brasileira estabelece que a educação especial deva ser ofertada prioritariamente no sistema regular de ensino, por meio da inclusão, e o Estado deve garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Apesar disso, em algumas regiões do país, como no caso do Estado do Paraná, a oferta de serviços do AEE continua sendo realizada em caráter substitutivo em escolas de educação básica na modalidade da educação especial, sendo esse serviço realizado pelas instituições filantrópicas, pertencentes ao Terceiro Setor, por meio de convênios firmados com a Secretaria Estadual de Educação (SEED) e Secretarias Municipais de Educação, de acordo com Rocha & Fernandes (2017). As autoras recomendam que essa característica substitutiva seja analisada com maior profundidade, em razão da terceirização da responsabilidade, pois há o envolvimento de verbas públicas no financiamento destas instituições (ROCHA & FERNANDES, 2017).

Para Braga *et. al* (2018), o governo, por meio de demandas voltada às escolas e às secretarias de educação, procura organizar a implantação de novas salas de recursos multifuncionais. Essas são atuações estruturadas entre o Censo, MEC e o INEP. Entretanto, deve-se considerar a importância da responsabilidade da gestão escolar em viabilizar não apenas o espaço ou o cadastramento das Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs no MEC, mas também providenciar a verba escolar, os recursos comuns como materiais de papelaria, jogos didáticos, adaptação de materiais pedagógicos, entre outros. Braga *et. al*. (2018) cita que as Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs são designadas por Tipo I, em que são constituídas por equipamentos, mobiliários e materiais didáticos pedagógicos; e Tipo II, em que são acrescidas de materiais e recursos pedagógicos específicos para alunos com deficiência visual.

Pereira (2010) estudou os serviços ofertados na cidade de Braço do Norte, situada no Estado de Santa Catarina. A autora (2010) informa que os serviços disponibilizados pela Rede Municipal de Ensino são uma Sala de Recursos Multifuncionais, localizado em uma escola do Município, e o Apoio Pedagógico Escolar (APE), projeto que tem como objetivo atender “alunos do ensino fundamental da rede municipal de ensino dos anos iniciais e finais, que apresentam: dificuldades na escrita, leitura ou matemática, baixo desempenho escolar ou ainda foram identificados como analfabetos” (BRAÇO DO NORTE, SC, 2007), podendo, também, ser ofertado para alunos com deficiência que apresentarem dificuldades no processo educacional.

Acosta (2011) apresenta as políticas públicas de inclusão no Município de Canoas, onde se destaca a oferta de serviços em AEE com base no Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009 (CANOAS, 2009b), que cria o Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA), vinculado à Unidade de Inclusão, da Diretoria de Educação Continuada e Diversidade da Secretaria Municipal da Educação. De acordo com o Parágrafo Único, do artigo 1º, estabelece que “o CEIA tem como objetivo proporcionar um atendimento educacional especializado e gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente os matriculados na rede pública municipal de ensino” (CANOAS, 2009b).

Em conformidade com as contribuições mencionadas neste Referencial Teórico, foram estipuladas estratégias de pesquisa para a coleta e o tratamento dos dados apresentados, com base no método científico.

5 METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória que, segundo Gil (2010, p. 27) tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Gil (2010, p. 27) ainda menciona que a maioria das pesquisas com aplicação acadêmica assume, primeiramente, um caráter exploratório, pois, neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que pesquisará.

Marconi e Lakatos (2016, p. 171) corroboram com o raciocínio de Gil (2010) informando que além de aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno e desenvolver hipóteses, ainda se tem a finalidade de modificar ou clarificar conceitos. As autoras frisam que os instrumentos de coleta de dados não têm o objetivo de empregar técnicas probabilísticas de amostragem, por se tratar de um estudo intenso de um pequeno número de unidades.

Esta pesquisa também está classificada como um Estudo de Caso, que de acordo com Yin (2001, p. 32) é uma investigação empírica que investiga um fenômeno dentro do seu contexto real, principalmente quando os limites entre o fenômeno e seu contexto não estão claramente definidos. Bogdan e Biklen (1994, p. 89), apontam que essa estratégia metodológica “consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, ocorrendo “múltiplas formas e finalidades”.

Gil (2010, p. 38) detalha um pouco mais sobre os diferentes propósitos do Estudo de Caso que além de explorar as situações reais onde os limites não estão claramente definidos, indica que deve preservar o caráter unitário do objeto estudado, descrever a situação do contexto da investigação, formulação de hipóteses ou teorias e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações que não advém de utilização de levantamentos e experimentos.

Este trabalho parte por uma abordagem qualitativa, conforme a visão de Creswell (2010, p. 26) como “um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Nesses termos, deve ser considerado “que se envolvem nessa forma de investigação apoiam uma maneira de encarar a pesquisa que honra um estilo indutivo, um foco no significado individual e na importância da interpretação da complexidade de uma situação” (Creswell, 2010, p.26).

Foram coletados alguns dados quantitativos que, segundo o entendimento de Prodanov (2013, p. 69) são consideradas todas as informações quantificáveis traduzidas em números por meio de demonstrações estatísticas.

Nesta pesquisa, que analisará a oferta de serviços em AEE da Rede Municipal de Ensino, com base nas percepções das professoras das salas de recurso, o Estudo de Caso pareceu ser a maneira metodológica acertada, pois permite uma investigação que preserve, segundo Yin (2001, p.21) “as características holísticas e significativas da vida real – tais como os ciclos de vida individuais, processos organizacionais administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais”.

Como instrumento de coleta de dados, foram propostos dois questionários que, de acordo com Marconi e Lakatos (2016, p. 184), são constituídos de por uma sequência de perguntas ordenadas, que devem ser respondidas sem a presença do entrevistador. Segundo as autoras, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização efetiva, por meio de pré-teste, com a intenção buscar possíveis falhas ou inconsistências ou perguntas embaraçosas.

A coleta das fundamentações é feita por meio de pesquisas bibliográficas que são elaboradas com base em material já publicado, sendo utilizados impressos, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Destaca-se a vantagem de permitir ao investigador uma gama de fenômenos mais amplos do que aquele que poderia pesquisar diretamente, porém devem analisar cada informação para descobrir incoerência e contradições, fazendo com que o material coletado tenha confiabilidade e qualidade (GIL, 2010, p. 29 e 30).

5.1 Instrumentos de Coleta

O objetivo principal desse estudo é analisar as condições da oferta de serviços na rede pública de ensino regular municipal de Cachoeira do Sul-RS para atender os alunos que são público alvo das políticas de educação especial. Para isso, foi encaminhado por *e-mail* o questionário Apêndice I à Secretaria Municipal de Educação e o questionário Apêndice II às professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas que possuem Salas de Recursos Multifuncionais.

Foi realizado um pré-teste com uma das professoras municipais do AEE, a qual mencionou que as questões estavam adequadas por estarem explorando bem o AEE em todas as suas necessidades em razão dos atendidos e dos atendentes.

Para o Apêndice I, os questionamentos foram de elaboração própria, sob forma de complementar a pesquisa, coletando as informações junto à SMEd.

Para o Apêndice II, foram utilizados os modelos de Pagnez (2014) para os Perfis das professoras e dos alunos; Santos (2011) e Vasconcelos & Sonza (2017) para a coleta sobre Acessibilidades; Santos (2011) e Pagnez (2014) para Descrição e Situação dos Serviços Prestados, complementando a infraestrutura oferecida e o contato com os professores das salas comuns.

5.2 Procedimentos de Coleta

A Rede Pública Municipal de Ensino possui 17 professoras do AEE, sendo 02 da Educação Infantil e 15 do Ensino Fundamental, que serão destinatárias do instrumento de coleta, incluída a Coordenadora do AEE na Secretaria Municipal de Educação do Município.

Em razão do distanciamento social promovido pela pandemia da COVID-19 no ano de 2020, o questionário Apêndice I foi encaminhado para a Coordenadora do AEE, pertencente à Secretaria Municipal de Educação para a coleta dos dados e foi enviado por e-mail para as professoras, que teve com intermédio da Secretaria Municipal de Educação na distribuição dos instrumentos, o Apêndice II.

Após o retorno das respostas, os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, onde foram organizadas em categorias as informações coletadas.

Para a pesquisa bibliográfica foram utilizados os Periódicos CAPES e a base de dados SCIELO.

Em ambos os instrumentos (Apêndice I e II) foi aberta a possibilidade de as professoras do AEE e a Coordenadora do AEE da Secretaria Municipal de Educação comentar algum outro tema que não houvesse sido abordado nas questões anteriores com a intenção de complementar a pesquisa, caso a manifestação dos entrevistados seja do interesse do pesquisador e que tenha nexos com a pesquisa em desenvolvimento para captar alguma categoria possivelmente emergente.

A coleta de dados foi iniciada em setembro de 2020 e encerrada em outubro do mesmo ano.

5.3 Análise dos Dados

Após a coleta de dados por meio de Instrumentos próprios, as informações foram avaliadas conforme sob a égide da análise de conteúdo, em que Bardin (2016, p. 42) descreve como um agrupamento de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. Bardin (2016, p.92) ensina que a análise de conteúdo é constituída por três etapas: pré-análise, em que sistematiza ideias, mediante a leitura do material coletado. Serve para a elaboração de hipóteses, objetivos e de indicadores. A segunda fase é a exploração do material, onde ocorre a codificação ou decomposição ou enumeração. Definindo regras de contagem e classificação, em que o material é recortado em unidades de registro, buscando palavras-chaves, resumindo parágrafos, originando as primeiras categorias (BARDIN, 2016, p.101; SILVA & FOSSÁ, 2015). A terceira fase é a do Tratamento dos Resultados Obtidos, Inferência e Interpretação (BARDIN, 2016, p. 101), em que os resultados são tratados com significância para se tornarem válidos. Silva & Fossá (2015) mencionam que uma análise comparativa é realizada por meio da sobreposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos semelhantes e os que foram julgados como diferentes.

Os dados foram agregados em planilhas, por meio do *software* Microsoft Excel, constando informações quantitativas e qualitativas. Para os dados quantitativos, se procedeu à organização e à contagem da Quantidade de Atendimentos – Mesmo Turno e Contraturno,

Alunos de Cada Necessidade Educativa Especial, Sexo e Faixa Etária, em que foram feitas algumas comparações relacionadas às Escolas no meio Urbano e Escolas no meio Rural.

A apresentação dos dados quantitativos foi elaborada por meio de gráficos contendo os dados em formato de porcentagem, com o auxílio do *software* Microsoft Excel, apenas para fins comparativos.

Para a formação acadêmica das professoras foi classificada como Formação Específica, Formação Não Específica e Não Especificada. Para a classificação, não foram encontradas legislação ou literatura para o enquadramento das formações acadêmicas pertencentes aos objetivos deste trabalho.

Para fins de organização dos trabalhos, cada participante foi identificada com um codinome “AEE” e o número correspondente da sequência para análise, por exemplo, AEE 1, AEE 2, AEE 3. Houve casos em que algumas professoras atendiam mais de uma escola, sendo identificadas como, por exemplo, AEE 4 A, AEE 4 B. Para a servidora da SMEd, foi atribuído o codinome AEE SMEd.

Reforça-se que o objetivo deste trabalho é “oferta de serviços”, questões pontuais de temáticas pedagógicas e psicopedagógicas foram abordadas de maneira geral, pois o aprofundamento desses assuntos deve ser trabalhado em outro estudo.

6 RESULTADOS

No ano de 2020, havia 262 alunos usuários dos serviços de AEE na Rede Municipal de Ensino de Cachoeira do Sul, que contava com 18 escolas oferecendo esse serviço, 08 em Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) localizadas na Zona Rural, 09 EMEFs localizadas na Zona Urbana e 01 Escola Municipais de Educação Infantil (EMEI), também, na Zona Urbana (conforme as informações coletadas a partir do Instrumento apresentado no Apêndice II desta pesquisa).

A faixa etária das participantes varia entre 33 e 61 anos, tendo como base os instrumentos de coleta (Apêndice I e II).

O tempo de experiência docente das participantes varia entre 04 e 30 anos no Ensino Comum e 07 meses a 12 anos na Educação Especial, considerando os dois Instrumentos de Pesquisa.

A análise dos resultados dos Apêndices I e II está subdividida em:

- Secretaria Municipal de Educação do Município de Cachoeira do Sul: a participante da pesquisa foi a Assessora de Educação Especial e Inclusão – Escolas, que coordena a oferta do AEE no Município (Apêndice I);
- Características e Formação das Profissionais de Educação (Apêndice II): coleta de informações sobre a formação acadêmica das professoras e da necessidade de formações continuadas;
- Características dos alunos (Apêndice II): possui dados quantitativos sobre as necessidades especiais, faixa etária e sexo. Foi abordada a questão dos alunos sem diagnóstico.
- Descrição e Situação dos Serviços Prestados: alunos que são atendidos no mesmo turno da escolarização comum, carga horária das professoras, comprometimento das famílias, acessibilidades, infraestrutura pedagógica (materiais e equipamentos), a falta de profissionais de apoio e questões gerais que foram indagadas no instrumento do Apêndice II.

6.1 Secretaria Municipal de Educação (SMEd) do Município de Cachoeira do Sul

Foram coletadas informações junto à Secretaria Municipal de Educação do Município de Cachoeira do Sul-RS, na pessoa da Assessora de Educação Especial e Inclusão Escolar, referente ao ano de 2020 (Apêndice II). A formação acadêmica da participante é de Educação Física, com Especialização em Educação Pré-Escolar e Deficiência Mental. Possui 30 anos de experiência no Ensino Comum e 10 anos na Educação Especial. A entrevistada informou que a Educação Especial possui um Plano de Ação, contemplando as metas e estratégias no Plano Municipal de Educação, bem como no Referencial Curricular Municipal. O Plano Municipal de Educação é regido pela Lei Municipal nº 4.404, de 25 de agosto de 2015, estabelece diretrizes, objetivos e metas, em conformidade com o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos (CACHOEIRA DO SUL, 2015). O Referencial Curricular Municipal é uma política pública que serve para orientar os projetos pedagógicos e o conjunto de atividades essenciais para os estudantes, por meio de linguagens diferentes e inclusivas (CACHOEIRA DO SUL, 2019, p. 19). Foi elaborado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

Sobre o suporte financeiro para a infraestrutura da Educação Especial, a participante informou que o Município recebeu recursos quando foi contemplado com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Atualmente, somente o suporte financeiro que vem de acordo com o Censo Escolar.

Nos os aspectos a serem melhorados, a participante destaca que a necessidade da capacitação dos profissionais de apoio e que estes sejam do quadro de servidores efetivos, pois o Município abre Processo Seletivo Simplificado todos os anos para a contratação temporária dos monitores. Nessa perspectiva, reforça a menção de Bezerra (2020) em que não há regulamentação ou imposição legal de uma formação mínima para os monitores. Entretanto, não impede a necessidade de uma formação continuada para os profissionais de apoio, inclusive para os professores, tanto do ensino comum como da Educação Especial.

6.2 Características e Formação das Profissionais da Educação Especial

Coletadas informações sobre a formação acadêmica das participantes, não foi encontrada na literatura ou na legislação em vigor uma classificação que enquadrasse em formação específica para atuar no AEE. Para o enquadramento dos dados coletados, as formações acadêmicas relacionadas à Educação Especial e Inclusiva foram classificadas como específicas, visando ao tratamento das informações, conforme a Tabela 03, que também indica localização e tipo de Escola. Esse critério foi baseado na Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, no art. 18, §§ 2° e 3°, *in verbis*:

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

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

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

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

Tabela 03: Formação Acadêmica das Professoras do AEE

(continua)

Professora	Escola e Localização	Formação Acadêmica	Classificação
AEE 1	EMEF – Rural	Licenciatura Plena em Matemática.	Não Específica
AEE 2	EMEF – Rural	Licenciada em Ciências: Habilitação Matemática e Licenciada em Pedagogia.	Não Específica
AEE 3	EMEF – Rural	Licenciatura em Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós em Educação Especial	Específica
AEE 4	EMEF – Rural	Licenciatura em Biologia	Não Específica
AEE 5	EMEF – Urbana	Ensino Superior em Pedagogia, Pós-graduação em AEE e Neuropsicopedagogia.	Específica
AEE 6	EMEF – Urbana	Não especificou qual a formação acadêmica	Não informada
AEE 7	EMEF – Urbana	Biologia Licenciatura plena	Não Específica
AEE 8	EMEF – Urbana	Pedagogia- Habilitação em Orientação Educacional	Não Específica
AEE 9	EMEF – Urbana	Magistério. Bacharel em Pedagogia. Pós Graduada em Educação Inclusiva. Pós Graduada em Educação Especial.	Específica
AEE 10	EMEF – Urbana	Não especificou qual a formação acadêmica	Não informada
AEE 11	EMEF – Urbana	Graduação em Pedagogia Anos Iniciais com ênfase em Educação Especial. Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado e em Supervisão Escolar	Específica

Tabela 03: Formação Acadêmica das Professoras do AEE

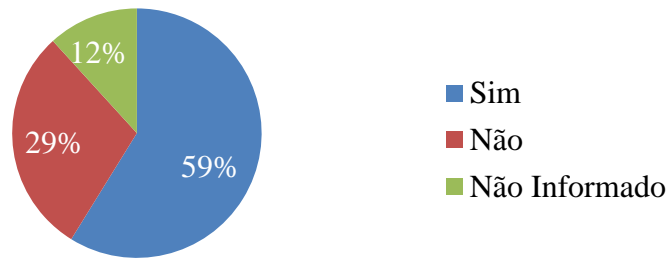
(conclusão)

Professora	Escola e Localização	Formação Acadêmica	Classificação
AEE 12	EMEF – Urbana	Letras: Língua Portuguesa. Pós: Mídias em Educação; Educação Especial e Inclusiva; Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Inclusiva Neuropsicopedagogia Clínica.	Específica
AEE 13	EMEF – Rural	Ciências Biológicas. Especialização em Educação Ambiental, Gestão Ambiental e Especialização em Educação Especial e Inclusiva.	Específica
AEE 14	EMEF – Urbana	Pós-Graduação Educação Especial e Psicopedagogia.	Específica
AEE 15	EMEI – Urbana	Letras e Educação Especial	Específica
AEE 16	EMEI – Urbana	Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Especial, Educação Inclusiva, Neuropsicopedagogia.	Específica
AEE SMEd	SMEd	Magistério, Educação Física, Pós-Graduação em Educação Pré-escolar, Especialização em Deficiência Mental.	Específica

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 01 sintetiza as informações da formação acadêmica das professoras que trabalham diretamente com o AEE, no qual se observa que cerca de 60% possui formação acadêmica em alguma área da Educação Especial. Pavão e Silva (2017) reconhecem que o AEE, hoje, é realizado por professores de diversas áreas de conhecimento, sendo que, em outros momentos, o atendimento era realizado por Especialista em Educação Especial.

Gráfico 01: Formação Acadêmica das Professoras do AEE



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

Cerca de 60% das docentes possuem formação acadêmica em alguma área da Educação Especial e Inclusiva. Entretanto, a Resolução CEB/CNE nº 4 de 02 de outubro de 2009, no art.12, estabelece que “para a atuação no AEE, que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Ripoli (2010) ressalta a importância de que os professores tenham formação específica para o exercício no AEE, que atenda a educação especial na perspectiva inclusiva, em cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização. O autor acrescenta que compete à gestão escolar garantir a formação dos envolvidos, seja direta ou indiretamente, como palestras informativas para os professores do AEE, ensino comum, familiares, autoridades educacionais e profissionais de apoio.

A formação continuada dos professores do ensino comum e dos monitores é uma necessidade evidenciada nesta pesquisa, conforme fragmentos abaixo, na Tabela 04:

Tabela 04 – Fragmentos das respostas 01

(continua)

Participante	Fragmento
AEE 1	“(…) destacando-se a formação insuficiente de professores (…).”
AEE 2	“(…) falta de formação adequada dos profissionais. (...) A perspectiva é que cada vez mais os profissionais possam se atualizar para poderem realizar um trabalho que possibilite a inclusão, de fato, desses estudantes.”
AEE 5	“(…) preparação e qualificação dos professores da sala de aula regular (…).”

Tabela 04 – Fragmentos das respostas 01

(conclusão)

Participante	Fragmento
AEE 15	“A minha perspectiva (desejo), é que as escolas tenham profissionais qualificados para trabalharem dentro das escolas, professores e monitores com conhecimentos relativos à Educação Especial (...)”

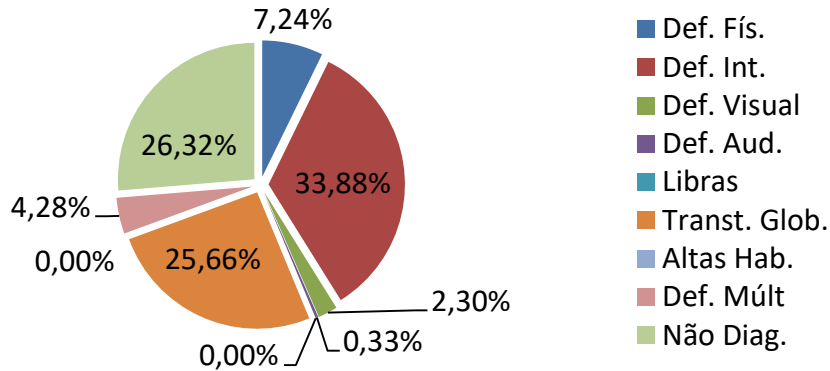
Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Diante disso, a formação continuada oferece o alicerce para que os profissionais envolvidos na Educação Especial tenham condições de lidar com as diversidades encontradas no cotidiano educacional (WISCH & BOLZAN, 2017, p. 53). Para Silva & Pavão (2017), a legislação trouxe uma demanda na formação dos professores para que os atuantes nas salas de aula comum estejam aptos para atuar com o público da Educação Especial. Para as autoras, há a necessidade de pontuar quais são as particularidades de cada atuação, baseadas na legislação e, sobretudo, na formação de cada profissional, em que, praticamente, não estabelece com clareza acerca das atribuições de cada profissional, ou seja, existe um vácuo quando se trata do que o professor capacitado está apto a realizar no AEE e, o que o professor especialista deve realizar. Por conseguinte, infere-se, até então, que os especialistas e capacitados podem desempenhar as mesmas funções.

6.3 Características dos Alunos

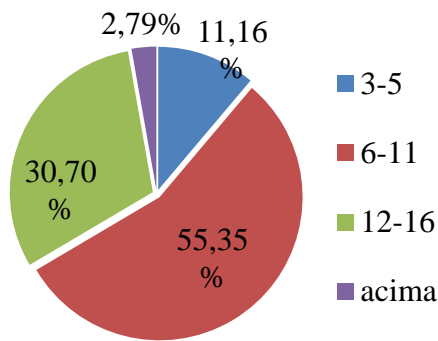
Sobre os alunos público alvo do AEE, se solicitou informações sobre os quantitativos de cada necessidade educativa especial (Gráfico 02), faixa etária (Gráfico 03) e sexo (Gráfico 04). No Gráfico 02, as necessidades educativas especiais estão divididas em: Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Libras, Transtornos Globais de Desenvolvimento, Altas Habilidades, Deficiências Múltiplas e Não Diagnosticados. Cabe ressaltar que os itens Altas Habilidades e Libras não pontuaram e somente uma ocorrência para Deficiência Auditiva (0,33%). Nesse ínterim, esses dados foram coletados de forma generalizada, visto que não é o objetivo deste trabalho o estudo das deficiências dos alunos, mas, sim, verificar quais são os perfis da diversidade do público alvo atendido pelo AEE.

Gráfico 02: Alunos de Cada Necessidade Educativa Especial.



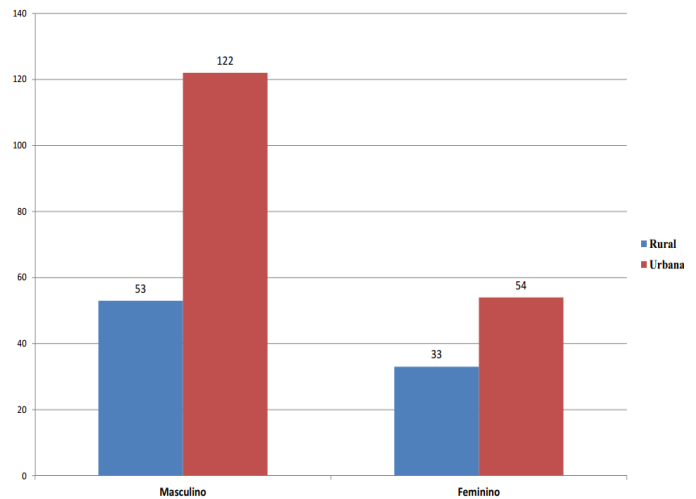
Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Gráfico 03: Alunos por Faixa Etária



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Gráfico 04: Alunos por Sexo

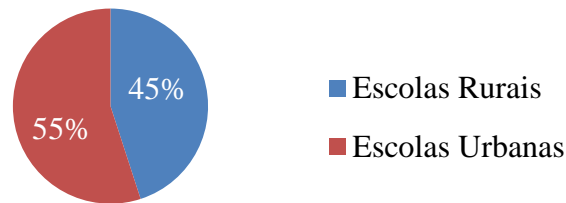


Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Diante da diversidade apresentada nos gráficos anteriores, o serviço do AEE deve ter condições para estimular os alunos para superarem suas dificuldades, pois existem algumas características principais para o processo de ensino e aprendizagem, como: afetividade, socialização e ludicidade, linguagem e comunicação, educação psicomotora, música e arte e uma boa alimentação (SANTOS & BALBINO, 2015).

Um dado quantitativo que chama a atenção neste trabalho é o número de discentes não diagnosticados, que se aproxima de 30% do total dos alunos. O Gráfico 05 faz um comparativo do total de alunos não diagnosticados, proporcionalmente, por localização. Ou seja, 45% do total dos alunos não diagnosticados pertencem às Escolas Rurais e 55% pertencem às Escolas Urbanas.

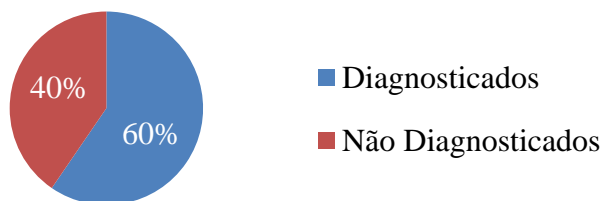
Gráfico 05: Alunos sem Diagnóstico por Localização



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

O Gráfico 06 faz um comparativo do percentual de alunos com diagnóstico e os sem diagnósticos por localização. Cerca de 40% dos alunos nas Escolas Rurais não possuem diagnóstico.

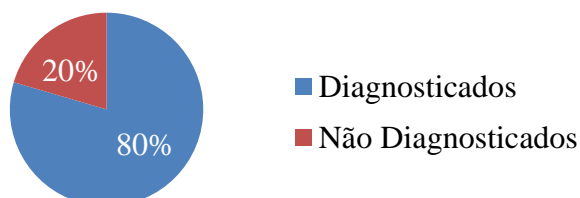
Gráfico 06: Diagnosticados x Não Diagnosticados – Escolas Rurais



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

O Gráfico 07 faz um comparativo do percentual de alunos com diagnóstico e os sem diagnósticos por localização. Cerca de 20% dos alunos nas Escolas Urbanas não possuem diagnóstico.

Gráfico 07: Diagnosticados x Não Diagnosticados – Escolas Urbanas



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

A Tabela 05 cita alguns fragmentos das entrevistas em que algumas professoras manifestam diretamente e indiretamente a preocupação com os alunos sem diagnóstico.

Tabela 05: Fragmentos das respostas 02

Participante	Fragmento
AEE 5	“(…) falta de profissionais de saúde que poderiam ajudar no desenvolvimento e diagnóstico de alguns (…)”.
AEE 12	“Dificuldade de aprendizagem e estudantes sem diagnóstico.”
AEE 15	“A maioria das famílias de alunos de escola pública não tem condições de custear consultar particulares e muitos nunca foram ao neurologista (…)”.

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Ocorre que, de acordo com Milanez e Oliveira (2013), grande parte dos professores ainda é refém do entendimento de que só com o laudo médico o aluno pode ser atendido, quando confirma a hipótese diagnóstica, principalmente no que se refere à deficiência intelectual e a transtornos globais de desenvolvimento. Entretanto, Andrade, Damasceno e Pereira (2013) mencionam que os professores, orientadores e gestores não têm formação para diagnosticar os estudantes, por mais que prevaleça nas respostas o entendimento de que não o fazem, mas que, intrinsecamente, “acabam fazendo” por uma insipiência/ausência de ações intersetoriais entre a educação e a saúde no município, o que pode contribuir para os “achismos” substanciados por meio de estereótipos.

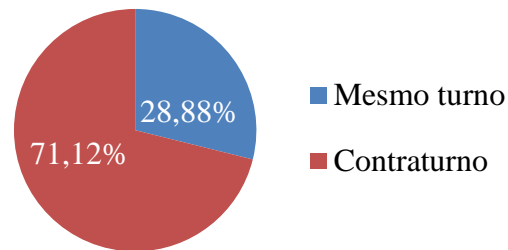
A coleta de dados apontou que a falta do diagnóstico não é obstáculo para o atendimento dos alunos, visto que as professoras realizam um PDI – Plano de Desenvolvimento Individual, quando o aluno é encaminhado pelo docente da sala de ensino comum, e solicitam pareceres, laudo (quando tiver) e conversa com os pais. Conforme o andamento dos atendimentos, as professoras do AEE analisam as potencialidades e dificuldades dos alunos e realizam o contato com os professores do ensino comum e com os monitores (profissionais de apoio) para nortear objetivos e intervenções. Como o AEE não é caracterizado com um serviço de natureza clínica, conforme Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, não torna obrigatória a apresentação de diagnóstico, porém, para a condução da vida diária e futura do aluno o diagnóstico se torna necessário para a estimulação precoce, pois as intervenções ajudam a diminuir ou prevenir sequelas ou atrasos de cunho intelectual, motor, físico e emocional da criança. Entretanto, o aprofundamento das

questões diagnósticas perfaz um estudo mais específico, envolvendo as famílias, a escola e o sistema de saúde pública, bem como as intervenções pedagógicas das professoras do AEE.

6.4 Descrição e Situação dos Serviços Prestados

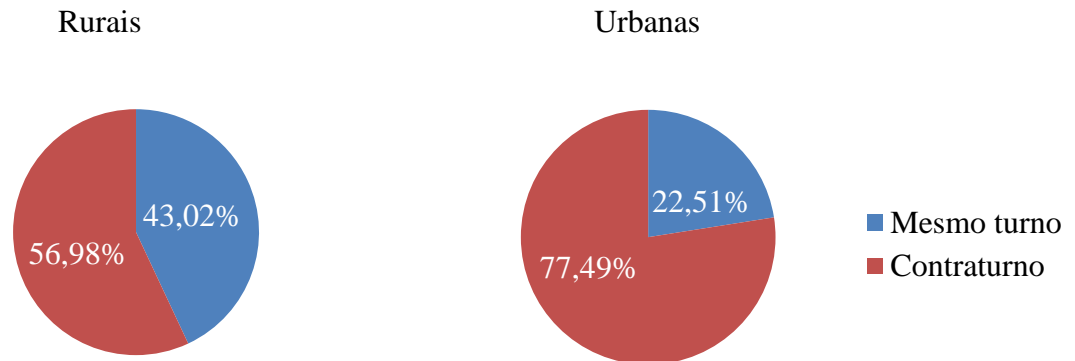
Os Gráficos 08, 09, 10, apresentados abaixo, mostram o percentual de alunos atendidos pelo AEE no mesmo turno e no contra turno. Os atendimentos, em sua maioria, possuem frequência semanal e duração de 45 minutos. Os resultados da pesquisa indicaram que uma grande parcela de alunos do AEE está sendo atendida no mesmo turno da escola comum, conforme Gráficos (09 e 10). De acordo com a Resolução CEB/CNE nº 4/2009, no art. 5º, o AEE é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.

Gráfico 08: Atendimentos totais: Mesmo Turno x Contraturno



Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa

Gráficos 09 e 10: Atendimentos em Escolas: Mesmo Turno x Contraturno.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados.

Nas Escolas Rurais, 43% dos atendimentos são no mesmo turno do Ensino Comum, pois foi há manifestos na pesquisa que o entrave está relacionado à carência de transporte específico para os horários dos atendimentos. A Tabela 06, abaixo, ilustra essa realidade.

Tabela 06 – Fragmentos das respostas 03

Participante	Fragmento
AEE 1	“O ideal seria realizar mais atendimentos, mas a dificuldade de deslocamento impede, por isso participo junto com os alunos de atividades extracurriculares e na sala de aula regular.”
AEE 3	“Por tratar-se de uma escola do meio rural, um dos maiores entraves está relacionado ao atendimento no contra turno.”
AEE 4 A e C	“Não poder atender esses alunos em contraturno, pois trabalho em uma escola do campo e os mesmos dependem de transporte e moraram muito longe.”

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados.

Algumas pesquisas envolvendo a Educação Especial e a Educação no Campo evidenciaram os atendimentos no mesmo turno da escolarização comum nas Escolas Rurais, em que se procede à retirada dos alunos da sala de aula para o atendimento especializado. (ANJOS, 2018 e NOZU, 2017). Da mesma forma, o problema do transporte para os atendimentos de AEE é apontado em outras pesquisas que tem relação com a Educação Especial e Educação no Campo, tal como apresentada na Tese de Doutorado de Vieira (2020) mencionando que os alunos moram longe da escola para o atendimento nas SRMs no contra turno. Muitas vezes sendo necessário permanecer na escola e aguardar o término das aulas dos alunos no mesmo turno do atendimento nas SRMs. Palma e Carneiro (2017) criticam que quando da definição do turno inverso na Resolução nº 4 CNE/CEB, art. 5º (BRASIL, 2009), não foram apreciadas as particularidades das escolas rurais, sendo necessárias políticas públicas que garantam o transporte para a assiduidade do aluno do campo no turno inverso.

Foram realizadas perguntas para verificar o atendimento à demanda e se a carga horária era suficiente para os trabalhos. Nas EMEFs Rurais, apenas uma professora (AEE 13) revelou a sua carga horária (20h). Outra professora atende três escolas rurais duas vezes (uma semanal e a outra quinzenal). Porém, de modo geral, as professoras ressaltaram que

conseguem fazer um bom trabalho com a carga horária que possuem. No entanto, com o crescimento da demanda de alunos no meio rural a carga horária de AEE necessitará majoração. Haja vista que há professoras com 40 horas, 20h delas são para o AEE e que há um entrave relacionado ao atendimento no mesmo turno do ensino comum, devido à falta de transporte nos horários do AEE. Nas escolas urbanas, algumas professoras revelaram sua carga horária de trabalho, umas com 40h e outras com 20h. As professoras AEE 9 e AEE 12 manifestaram que a demanda é elevada com relação à carga horária que possuem. A professora AEE 8 revelou que nem sempre é possível um atendimento efetivo com a carga horária atual, pois o acompanhamento ao professor da sala de aula comum fica prejudicado. Foi evidenciada que a demanda de AEE nas Escolas Urbanas é mais alta do que a carga horária das professoras, pode se fazer necessária a contratação ou o remanejamento de profissionais para o AEE, visando suprir a demanda. Os alunos possuem um atendimento semanal no AEE, porém algumas professoras destacaram a necessidade de alguns alunos terem mais de um atendimento na semana para melhorar a qualidade do aprendizado. Na Tabela 07 são apresentadas algumas informações que evidenciam a alta demanda e a necessidade de mais atendimentos:

Tabela 07 – Fragmentos das respostas 04

(continua)

Participante	Fragmento
AEE 1	“O ideal seria realizar mais atendimentos, mas a dificuldade de deslocamento impede, por isso participo junto com os alunos de atividades extracurriculares e na sala de aula regular.”
AEE 2	“Pelo número de estudantes e a carga horária, consegue-se desenvolver um bom trabalho, e são evidenciados avanços. É um trabalho que exige dedicação, atenção e paciência, pois muitas vezes os objetivos são evidenciados de maneira lenta. Possivelmente se a carga horária de trabalho fosse maior, os resultados poderiam ser atingidos mais rapidamente.”
AEE 3	“Em parte, sim. Melhor seriam dois atendimentos semanais por estudante.”
AEE 5	“Pensando em quantidade e sequência de atividades, seria muito bom mais de um atendimento por semana.”

Tabela 07 – Fragmentos das respostas 04

(conclusão)

Participante	Fragmento
AEE 8	<p>“O trabalho seria efetivo se pudéssemos ter um acompanhamento efetivo junto ao professor da sala regular e nem sempre é possível com a carga horária atual”.</p> <p>“Mais atendimentos ajudaria o aluno a desenvolver melhor”.</p>
AEE 9	<p>“Em alguns momentos realizo trabalho em grupos, pois a demanda é maior do que meu tempo de trabalho permite.”</p> <p>“Se tivéssemos menos alunos e mais disponibilidade de horário, seria o ideal, mas trabalhamos com o real.”</p>
AEE 12	<p>“Não, pois há muitos estudantes que precisam ser atendidos e cada um possui 45 minutos de atendimentos, uma vez na semana.”</p>
AEE 14	<p>“(…) mas alguns casos deveriam frequentar mais de uma vez na semana.”</p>

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

Uma queixa de várias professoras é a falta de comprometimento das famílias dos alunos em leva-los ao atendimento na escola, prejudicando a continuidade dos trabalhos e o desenvolvimento do educando. A Tabela 08 ilustra essa evidência:

Tabela 08: Fragmentos das respostas 05

(continua)

Participante	Fragmento
AEE 5	<p>“Porém, há casos em que alunos aparecem a cada 15 dias para atendimentos, pois muitos têm problemas de saúde, outros não têm que os levem.”</p>
AEE 6	<p>“Algumas famílias participarem mais do processo de aprendizagem dos seus filhos”</p>
AEE 8	<p>“(…) esse trabalho também tenha uma continuidade em casa pelos pais, o que muitas vezes não acontece.”</p>
AEE 15	<p>“A falta de comprometimento de algumas famílias que não se preocupam com a frequência do aluno no AEE”.</p>

Tabela 08: Fragmentos das respostas 05

(conclusão)

Participante	Fragmento
AEE 16	“O comprometimento dos pais para levar seus filhos aos atendimentos.”

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

A Tabela 08 aponta que a família é uma peça fundamental e necessária para a participação e envolvimento no processo de inclusão e aprendizagem do aluno. Paula & Costa (2007) apontam a família como elemento responsável pela socialização imediata da pessoa, pois em casa que se estabelece os primeiros contatos de interação com o outro e convívio social. Salientam, ainda, que é na família que aprendemos a nos relacionar com os outros. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes. Para Portela & Almeida (2009), a escola e a família devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais. Esse estreitamento está relacionado ao fato de que a ação educativa sistematizada, ou seja, a família deve se perceber como participante do processo educacional.

As professoras foram questionadas sobre as acessibilidades física, comunicacional e atitudinal.

Sobre a acessibilidade física, a maioria das escolas possui rampas de acessibilidade, algumas com acesso à entrada, saída, pátio interno, banheiros e salas de aula e laboratório de informática. Algumas participantes informaram somente a existência das rampas, porém não detalharam a localização. Houve a informação que a escola havia acessibilidade, sem o detalhamento do tipo da adequação e da localização. Houve a existência da informação de banheiros adaptados em 10 escolas, além de bebedouro adaptado e salas adaptadas. Foi relatado que uma escola não possui acessibilidade para alunos cadeirantes, tendo escada para o pátio e não tem rampas para os acessos. Na opinião das participantes quanto à acessibilidade física, há a necessidade de pisos tácteis, construção de rampas para acesso às salas de aula, construção de banheiros adaptados e, principalmente, mobiliário adaptado para os alunos, tais com pracinha para recreação com brinquedos adaptados, cadeiras e mesas adaptadas. Uma das participantes mencionou a necessidade de construção de um fraldário para a troca das necessidades dos alunos especiais. E outras sugeriram o alargamento das portas de salas de aula e do AEE. De um modo geral, a acessibilidade das escolas municipais atende as

necessidades básicas dos alunos, porém a pesquisa aponta que há carências que devem ser pautadas junto aos gestores municipais. Quanto às críticas por parte das famílias quanto à acessibilidade física, as professoras informaram que não há relatos. Essas informações se assemelham às de Nonato (2013) que identifica o ambiente físico como o principal gerador das dificuldades ao livre acesso e mobilidade de pessoas e grupos, podendo ser materializada por meio de passarelas sem rampas, degraus e portas estreitas.

Para a acessibilidade comunicacional, os recursos de áudio-descrição foram os mais utilizados, segundo as participantes. Das 16 professoras, 07 responderam corretamente o que foi solicitado, demonstrando um entendimento mais aprofundado sobre acessibilidade atitudinal. A maioria respondeu como se desenvolve a comunicação entre a escola e a família, tópico, este, questionado neste trabalho, o que denota uma pequena lacuna no conhecimento teórico da acessibilidade comunicacional, demandando a necessidade de capacitação dos profissionais, porém não significa que o trabalho, na prática, seja ineficaz. Entretanto, se ressalta que as escolas estão em constante comunicação com as famílias, que comparecem à escola quando solicitadas.

Destaca-se, também, a utilização de materiais didáticos adaptados para alunos com baixa visão, tais como trabalhos com letras ampliadas, lupa, o software Boardmaker¹¹, escrita e vídeos com legenda.

De uma forma geral, o aprofundamento dos recursos de áudio-descrição, a infraestrutura de tecnologia da informação e comunicação na educação, e mais formações para habilitar o professor do AEE foram os destaques quanto o que deve ser melhorado na acessibilidade comunicacional. Não cabe aos pais a obrigação do conhecimento em acessibilidade comunicacional, porém o Poder Público tem de oferecer as ferramentas necessárias para que a Educação Inclusiva aconteça de fato, visto que no caso do Município de Cachoeira do Sul a incidência de alunos com deficiência que necessitam de recursos de acessibilidade comunicacional seja menor do que outras deficiências. Cabe destacar, ainda, que as professoras fazem o que têm ao seu alcance para minimizar as carências. Para Souza, Batista e Evangelista (2018), o acesso aos conteúdos escolares por parte dos alunos com deficiência pode ser concebido, não somente como um direito, como uma questão de

¹¹ O software Boardmaker é um programa de desenho combinado com uma base de dados gráficos com mais de quatro mil símbolos, o qual enriquece as produções com a inserção de sons, vídeos e textos, o que geralmente aumenta o interesse em utilizá-lo, cria inúmeros recursos de comunicação alternativa, como cartões e pranchas de comunicação e desenvolve atividades educacionais virtuais com acessibilidade. Fonte: <https://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/resumos/R0695-1.PDF>

cidadania. A acessibilidade e materiais adaptados são alguns dos instrumentos que servem como catalizadores para a inclusão. Esta, por sua vez, tem um processo contínuo que deve ser demandado por todos: governo e governados.

Para a acessibilidade atitudinal, todas as participantes, de uma forma geral, responderam que há respeito pelos alunos com deficiência. Há um trabalho de conscientização, valorização e respeito às diferenças entre os estudantes, professores do AEE e da sala de aula comum. Os professores conversam com os estudantes sobre os alunos com deficiência, preparando-os para um convívio pacífico, pois há diálogo sobre as limitações e são trabalhadas algumas adaptações, conforme a necessidade que se apresenta. Quanto ao relacionamento dos alunos com deficiência e as equipes diretivas e demais profissionais das escolas foi relatado que há uma preocupação com o bem-estar dos alunos. Há muito diálogo sobre os mais variados assuntos relativos à inclusão e, segundo as participantes, não tem a existência de preconceito.

Algumas críticas relacionadas à acessibilidade atitudinal por parte dos pais, questionamentos sobre a prática de *bullying* por parte dos colegas, sem detalhamento de acontecimentos.

Sobre algumas críticas por parte dos pais dos alunos, segundo as professoras, a principal reclamação é a carência de profissionais de apoio (monitores) e alguns questionaram algumas atitudes dos monitores existentes, com relação à forma de abordagem com os alunos, fato que é solucionado através de ajustes das atitudes. Outra reclamação, não menos importante, é quanto à aplicação de testes como Provinha Brasil, que são instrumentos vindos de forma externa e não podem ser adaptados pelos professores de sala de aula comum.

A pesquisa apontou que a comunidade escolar envolvida com o AEE está em constante diálogo para promover o bem-estar e a inclusão social dos alunos com deficiência, porém há entraves externos que não são adaptáveis, como as avaliações externas vindas pelo MEC, por exemplo. Entretanto, há um esforço mútuo para a remoção das barreiras, contribuindo para aceitação das diferenças na convivência escolar. Para Pereira et. al. (2011), as atitudes da sociedade podem ser facilitadoras do processo de inclusão, pois poderão integrar o sujeito com deficiência. Pereira et. al. (2011) afirmam que a escola inclusiva deve expandir sua pedagogia centralizada na criança e deve ser capaz de educar a todas, a fim de transformar atitudes discriminatórias, buscando uma comunidade acolhedora e inclusiva, na qual haja aceitação das diferenças e reciprocidade nos relacionamentos.

Na Tabela 09, se destacam alguns fragmentos das respostas que demonstram a preocupação pela aceitação por parte dos alunos, professores do ensino comum, equipe diretiva e servidores.

Tabela 09 – Fragmentos de Respostas 06

(continua)

Entrevistada	Fragmento
AEE 2 A	“A escola procura sempre priorizar e orientar a importância do respeito, portanto os estudantes tem uma ótima convivência e não demonstram nenhum preconceito.”
AEE 4 A	“Na nossa escola nunca houve preconceito com os alunos e a convivência e muito linda de ver, pois eles se ajudam e respeitam.”
AEE 4 C	“A escola orienta os professores a primarem pelo desenvolvimento de valores durante as aulas. Promove rodas de conversa entre professores e estudantes, estabelecendo um ambiente harmonioso, sempre com muito respeito e cooperação entre professores e estudantes.”
AEE 5	“Sempre que um novo aluno com deficiência é matriculado na escola, professores são comunicados e alunos são preparados para receber o novo colega. Dependendo do comportamento da turma frente a situação, novos trabalhos de adaptação são realizados. Em geral há uma boa receptividade, não havendo problemas de preconceito.”
AEE 8	“A Escola realiza palestras, técnicas e muito diálogo diariamente que promove uma boa convivência entre os alunos.”
AEE 10	“A orientação sempre realiza rodas de conversa no início de ano letivo, para que a convivência se torne a melhor possível entre todos os alunos.”

Tabela 09 – Fragmentos de Respostas 06

(conclusão)

Entrevistada	Fragmento
AEE 13	<p>“(…) os estudantes com necessidades especiais e os que têm transtornos são alunos da escola e merecem ser respeitados, a professora regular sempre faz uma conversa com os colegas da turma, explicando as limitações de cada criança, que haja sempre o respeito entre os colegas. Muitos estudantes saem mais cedo pelo transporte adaptado, isso é bem explicado também para os colegas. Nesse aspecto professor da sala de recursos e professor regular trabalham juntos, para que haja sempre o respeito e harmonia no ambiente escolar. No horário da merenda merendam juntos com os colegas, isso é a inclusão, fazer com alegria e empenho teu trabalho, proporcionando a esses alunos que eles tenham autonomia, autoconfiança e que eles são capazes, com suas limitações diárias, buscando a cada dia seu espaço na sociedade.”</p>
AEE 14	<p>“Conversamos com os demais colegas e a relação entre eles é tranquila.”</p>
AEE 15	<p>“Todos os alunos são muito bem acolhidos no ambiente escolar, por todos os profissionais. Realizamos conversas com os professores, monitores e cuidadores, para que possamos discutir sobre os mais variados assuntos relativos a inclusão e no geral, existe muito carinho e atenção para com todas as crianças.”</p>

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

A contínua falta de servidores monitores (profissional de apoio) é um gargalo que prejudica a aprendizagem e a segurança dos alunos com deficiência, sendo que, ano a ano, as matrículas destes alunos aumentam e a demanda deve ser avaliada e suprida pelo Governo Municipal, inclusive proporcionando formações para o trato com os alunos, conforme respostas descritas na Tabela 10, em que reflete algumas críticas dos pais sobre a escassez de monitores. Os Profissionais de Apoio estão previstos de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPI em que transmite a responsabilidade aos sistemas de ensino, que ao organizar a educação especial na perspectiva da educação

inclusiva, deverá disponibiliza as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008). A Nota Técnica 19/2021 – MEC/SEESP/GAB, de 08 de setembro de 2010 informa que as escolas de educação regular, pública e privada devem assegurar as condições necessárias para o pleno acesso dos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em todas as atividades escolares. Informa que dentro dos serviços de educação especial estão os profissionais de apoio. Descreve, ainda, que o profissional de apoio não pode desenvolver atividades educacionais diferenciadas, aos alunos do AEE, nem se responsabilizar pelo ensino do aluno. Servem para prestar auxílio aos alunos que não têm condições de realizar atividades com independência. Nessa condução, Zerbato (2014) realça a efetivação dos princípios inclusivos e aponta a importância da clareza do papel de cada um, a fim de evitar o “jogo de empurra” em relação às responsabilidades desafiadoras no contexto da inclusão escolar, considerando que não é papel do Profissional de Apoio a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos atendidos, sendo as funções atribuídas ao auxílio das atividades da vida diária, sendo excluído o apoio pedagógico. Bezerra (2020) faz críticas à formação desse profissional de apoio, seja monitor ou cuidador, em que não há carreira definida nem regulamentações precisas da sua atuação e, no que se refere a estudantes de graduação ou profissionais com formação de ensino médio, com ou sem capacitação, podem representar uma precarização da atenção educacional para o suporte de alunos do AEE em sala comum, não apenas em demandas de cuidados pessoais, mas em atenção pedagógica.

Tabela 10: Fragmentos de Respostas 07

Entrevistada	Fragmento
AEE 4 C	“A falta de um monitor é o principal motivo de críticas.”
AEE 9	“A cada ano que se inicia é um começar tudo de novo, tendo em vista que nosso quadro de professores contratados e profissionais de apoio muda muito todos os anos, dificultando a continuidade do trabalho.”
AEE 16	“Até que são poucas críticas em relação à acessibilidade, mas em relação aos monitores.”

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

Houve coleta de informações sobre os materiais e equipamentos utilizados nas Salas de Recursos Multifuncionais, em que, neste trabalho, caracterizar-se-á como “Infraestrutura Pedagógica”. De forma agregada, os materiais enviados pelo Ministério da Educação contemplam o básico para os atendimentos nas Salas de Recursos Multifuncionais, tais como computadores Desktop, notebooks, máquinas em Braille e alguns materiais pedagógicos variados, pois servem como base para o trabalho que está sendo desenvolvido. Todas as participantes informaram que elaboram e adquirem materiais didáticos. Quanto à aquisição, somente uma entrevistada revelou que pede para a Direção da escola providenciar, com recursos da própria entidade. No mais, os recursos pedagógicos são confeccionados através de materiais recicláveis e de baixo custo, sempre adaptando às necessidades de cada aluno e exigindo criatividade das professoras que buscam, da melhor maneira, atender ao público alvo. Como não há a possibilidade de atender muitas das particularidades dos alunos, as professoras elaboram materiais e jogos pedagógicos de acordo com a necessidade que os educandos apresentam. Primeiramente é elaborado um estudo onde são coletadas informações sobre as habilidades que o aluno desenvolve e as que precisam de desenvolvimento. O professor da sala comum também fornece as informações para a elaboração de materiais que tem como objetivo auxiliar os alunos na sala de aula regular. Pagnez & Bissoli (2016), em sua pesquisa sobre salas de recursos multifuncionais do Estado de São Paulo, foram encontradas uma infraestrutura pedagógica básica, tais como folhas diversas, canetinhas, lápis de cor, computadores, jogos pedagógicos, impressora braile, prancha de comunicação, filmes com áudio descrição e outros. Cabe destacar que a pesquisa de Pagnez e Bissoli (2016) trouxe, igualmente, a informação de que os professores criam ou adaptam materiais visando auxiliar o aluno.

Para o suporte ao ensino comum foi questionado como acontece o contato com os professores do ensino comum e como acontece a troca de informações. O contato como professor da sala comum acontece em várias ocasiões: conversas informais, hora do recreio dos alunos, reuniões pedagógicas, o uso de redes sociais e aplicativos de comunicação, inclusive para as trocas de informações sobre o andamento dos alunos do AEE em sala de aula comum. Segundo a pesquisa, as professoras do AEE têm uma boa relação com os professores da sala de aula comum, pois a troca de ideias visa favorecer os alunos especiais, desconstruindo as barreiras do aprendizado. Cia e Rodrigues (2013) destacam que é importante a colaboração entre professores de salas de recursos multifuncionais e professores regulares para haja um melhor e mais efetivo desenvolvimento dos alunos atendidos pelo AEE. Do

contrário, a falta de articulação dos professores pode ocasionar entraves na construção de práticas pedagógicas inclusivas (COSTA & DANTAS, 2014).

Por último, as professoras foram questionadas se gostariam de comentar algum assunto não foi abordado no instrumento de coleta. Um tema que não foi abordado nesta pesquisa com aprofundamento, mas há a possibilidade de estudos sobre o assunto foi o envolvimento da família dos alunos no processo de aprendizagem, inclusive no apoio e permanência do aluno aos atendimentos. Não foi abordado o contato com os outros profissionais que atendem as crianças, tais como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicopedagogo etc. Porém, há de se ressaltar que a pesquisa identificou, através dos relatos das professoras, que muitas famílias não possuem recursos financeiros para oferecer essa assistência aos filhos e o único serviço que possuem é o AEE dentro da escola.

7 AÇÕES PROPOSITIVAS

Neste item, há duas sugestões para minimizar algumas necessidades apontadas por esta pesquisa no tocante ao envolvimento da família e apoio multidisciplinar para os alunos com deficiência.

7.1 Infográfico do AEE

Um problema encontrado na pesquisa foi o do envolvimento da família dos alunos que frequentam o AEE. Há manifestações de professoras de que a família não promove a continuidade do processo de aprendizagem em casa nem conduzem os filhos para os atendimentos, tendo como principal empecilho a falta de comprometimento dos pais.

Com vistas a melhorar o comprometimento dos pais com relação ao AEE, sugeriu-se a elaboração de um infográfico para as famílias com o objetivo de conscientizá-las acerca da importância da continuidade, do apoio familiar e da frequência do aluno aos atendimentos, conforme Quadro 02, com contribuições de Silva (2005):

Quadro 02: Texto para o Infográfico

<p>O que é o Atendimento Educacional Especializado - AEE e para que serve?</p>	<p>É um serviço que pertence à Educação Especial em que se identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno almejando pela autonomia e pela independência no ensino comum e fora dele por meio de um apoio pedagógico, não se caracterizando como um atendimento clínico e não substitui a sala de aula regular. O AEE não é reforço escolar.</p>
<p>Quem ministra os atendimentos?</p>	<p>O serviço de AEE é prestado por um professor especializado.</p>
<p>Quem tem direito ao AEE?</p>	<p>Alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.</p>
<p>Qual a importância da família na aprendizagem do aluno da Educação Especial?</p>	<p>A família deve perceber como participante do processo educacional, estreitando os laços com a escola, estabelecendo uma relação de confiança e cooperação.</p> <p>Deve-se ter a consciência de garantir a frequência do aluno ao AEE.</p> <p>Acreditar nas possibilidades dos estudantes.</p> <p>A importância da família no desempenho escolar do aluno aperfeiçoará os aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Assim a relação escola-família servirá para atingir o bem-estar, a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.</p>

Fonte: Adaptação própria a partir de dados da pesquisa.

No Apêndice III consta o Infográfico sugerido com arte e as informações constantes no Quadro 02, que foi produzido com a ajuda da ferramenta *on-line Canva*¹².

7.2 Centro Municipal Multidisciplinar de Atendimento Educacional Especializado - CeMMAEE

Essa proposta visa à criação de um Centro Multidisciplinar para redirecionamento dos estudantes em escolas com alta demanda ou mesmo turno (rurais e urbanas), além de oferecer uma equipe multiprofissional contendo serviços de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicologia, nutrição e outros serviços conforme a diversidade do público alvo, ou seja, sem estar focado em uma única deficiência, mas atendendo toda ou maior parte das deficiências e transtornos.

Alguns municípios possuem um Centro semelhante implantado e em funcionamento, tais como CEMAIS – Centro Municipal de Atendimento e Apoio a Inclusão da Educação Especial de Sorriso Professora Adriana Maria Damo, em Sorriso-MT¹³; em Novo Hamburgo-RS, há o NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico com uma Equipe Multiprofissional que atua nas áreas da Psicopedagogia, Psicologia, Arteterapia, Psicomotricidade, Vivências Psicomotoras, Música e Ludicidade, Expressão e Movimento, Linguagem e Expressão, Libras Lúdico, bem como oferece atendimento de forma interdisciplinar (em grupos com profissionais de diferentes áreas) e Grupos de Familiares¹⁴; e CEIA – Capacitação Educação Inclusiva Acessibilidade, em Canoas-RS, Equipe Multiprofissional constituída por professores da Rede Municipal, com formação em nível de graduação e/ou pós-graduação, profissionais das áreas de Pedagogia, Psicopedagogia, Alfabetização, Psicomotricidade, Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social.

De acordo com Portaria SES n° 484/2021¹⁵, o Município de Cachoeira do Sul/RS foi contemplado para a implantação do Centro Macrorregional Autista, denominado programa “TEACOLHE”, pela Secretaria Estadual de Saúde do Rio Grande do Sul. Criado pela Lei

¹² Disponível em www.canva.com

¹³ Prefeitura Municipal de Sorriso/MT. Disponível em: <https://site.sorriso.mt.gov.br/servico/108/body>

¹⁴ Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo/RS. Disponível em: <https://www.novohamburgo.rs.gov.br/smed/nap>

¹⁵ Portaria SES n° 484/2021, de 22 de junho de 2021. “Define o repasse dos recursos financeiros estaduais para o incentivo de implantação dos Centros Macrorregionais de Referência em TEA do Estado do Rio Grande do Sul, conforme Portaria SES/RS n° 290/2021”.

Estadual nº 15.322/2019, de 25 de setembro de 2019 e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 55.824/2021. O Centro Macrorregional possui um foco específico para o público autista, objetivando a inclusão social, o desenvolvimento pessoal, a cidadania e o apoio às famílias.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar a oferta de serviços do AEE no Município de Cachoeira do Sul-RS. O desenvolvimento deste trabalho se deu durante o período pandêmico da COVID-19 e, dessa forma, foram necessários alguns ajustes na coleta das informações, que foram realizadas por meio de *e-mail*. Alguns dados qualitativos não puderam ser coletados e trabalhados com maior profundidade devido ao distanciamento social promovido pela pandemia, o que impactou a pesquisa neste sentido. No entanto, a participação e interesse das professoras em encaminhar as respostas foram gratificantes, mesmo diante do ano de 2020, em meio às atividades escolares no formato *online*.

Os resultados indicaram que as escolas da rede pública municipal de Cachoeira do Sul são capazes de atender os alunos que são público alvo das políticas de educação especial dentro das condições que possuem, uma vez que, apesar de algumas adversidades, as professoras são comprometidas com a Educação Especial, mesmo diante às situações apresentadas.

Encontrou-se uma equipe de professoras com uma diversidade de formação acadêmica, com vasta experiência no ensino comum e na Educação Especial, na sua maioria. A pesquisa apontou que as professoras estão envolvidas com a causa da Educação Inclusiva, atuando com competência, usando a criatividade e primando pelo desenvolvimento dos alunos, mesmo diante da diversidade de Necessidade Educativa Especial encontrada. Neste ínterim, perfaz a necessidade de formação continuada para professores e monitores, assunto que deve ser abordado com profundidade em outro estudo, pois, de acordo com Silva, Maranhão & Fernandes (2015), existem vários modelos de Análises das Necessidades de Treinamento (ANT), em que necessita a verificação de cada modelo para implementação adequada de acordo com a realidade para estratégias de capacitação e como será medido o impacto dos resultados pós-treinamento.

Outro fato apontado trouxe a preocupação das professoras com os alunos sem diagnóstico. Todavia o AEE é um serviço pedagógico, não de cunho clínico, por isso o

diagnóstico não é obrigatório por Lei, embora possa ajudar na condução do trabalho no processo de ensino, na vida social do estudante em busca da sua autonomia.

O envolvimento da família e a frequência dos alunos no AEE foram abordados e agregados de maneira geral, havendo a necessidade de estudos futuros com aprofundamento nesses pontos específicos para maiores conclusões, nas quais buscariam identificar as razões e a realidade de algumas famílias que não possuem capacidade de dar continuidade ao processo de ensino.

Quanto à acessibilidade física, houve poucas críticas nas adequações, entretanto perfaz a necessidade de revisar as condições nas quais as escolas se encontram. Na maior parte dos casos, as escolas possuem uma acessibilidade física razoável, entretanto é necessário o Gestor Público verificar e solicitar a readequação para promover o bem-estar dos estudantes com deficiência.

Para a infraestrutura pedagógica, a criatividade das professoras prevalece, faltam recursos financeiros para investimentos em jogos pedagógicos e tecnologia assistiva.

A pesquisa apontou que a maior crítica dos pais é a escassez de monitores, pois todos os anos são necessários abrir processo seletivo simplificado para a contratação, visto que são contratos temporários e que prejudicariam o relacionamento monitor e aluno. Com o aumento das matrículas na educação especial, conforme aludido neste trabalho, o elevação do número de vagas no quadro de monitores concursados teria de ser levado em consideração, pois o Censo Escolar demonstra essa realidade.

Há problemas encontrados, principalmente com relação AEE no meio rural em que há muitos alunos atendidos no mesmo turno das aulas regulares devido ao transporte e a distância. Na ação propositiva do CeMMAEE poderiam ser organizados os transportes destes alunos até o Centro para serem atendidos nos turnos inversos, o que necessitaria de um planejamento de ações articuladas e recursos para financiar os serviços. Além disso, o CeMMAEE possibilitaria o encaminhamento de alunos das escolas em que a demanda está restrita à carga horária das professoras das SRMs.

Sob a ótica da relação professor do ensino comum e professora das SRMs, grande parte menciona que há um bom relacionamento e envolvimento. No entanto há a necessidade de estudos aprofundados sobre a conexão professores do AEE e professores dos anos finais do Ensino Fundamental, pois componentes curriculares (matérias) são individualizados por professor.

As ações propositivas foram elaboradas no sentido de contribuir para a minimização de alguns entraves e, para isso, são necessários o envolvimento dos gestores públicos, o planejamento das ações, recursos financeiros para implementá-las e o engajamento de recursos humanos.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Neiva Marta Bartzén. **Políticas públicas de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular: o caso da rede municipal de Canoas-RS.** Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Saúde e Desenvolvimento Humano (PPGSDH)). Centro Universitário La Salle. Canoas/RS. 2011.

AAIDD. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. *Faq on intellectual disability 2010*. Disponível em: <http://www.aamr.org/content_104.cfm>. Acesso em: 20 abril 2021.

ALVES, Denise de Oliveira. ALVES, Marlene de Oliveira. PINTO, Renata Rodrigues Maia. Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. (2004.) Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. **NBR 9050**.

ANDRADE, Patrícia Ferreira de. DAMASCENO, Allan Rocha. PEREIRA, Andressa Silva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Processo de Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais: Fronteiras das Experiências de um Município Brasileiro. **VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EDUCAÇÃO ESPECIAL**. Londrina. 2013.

ANJOS, Tatiana Furtado dos. **Educação Especial no Campo: desafios à escolarização na Agrícola Padre João Piamartta – Macapá/AP**. 111 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

BARBOSA, Thais da Silva. CORREA, João Carlos. JESUS, Ivanilson Nunes de. SANTOS, Francisca Bugari dos. Aplicação das Ferramentas da Qualidade Dentro do Processo Produtivo de Ilhoses em uma Empresa de Aviaamentos Metálicos. *In: Gestão pela Qualidade – Volume 3*. Organização Darly Fernando Andrade. Editora Poisson. Belo Horizonte. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2016.

BECKER, Kalinca Léia. MORAES, Louise. SIMÕES, Armando Amorim. **A Educação Especial no Brasil: Caminhos do Plano Nacional de Educação**. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais / Alvana Maria Bof; Adolfo Samuel de Oliveira (organizadores). – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018

BERGSH, Rita de Cássia Reckiegel. **Sala de recursos multifuncionais: espaço para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: SEESP-MEC, 2006.

BERNADO, E., & MELLO, M. (2019). **As instituições especializadas e a Meta 4 do PNE 2014-2024: implicações para a gestão educacional**. EccoS – Revista Científica. Rio de Janeiro/RJ. doi:<https://doi.org/10.5585/eccos.n49.5587>

BERSCH, Rita Vieira de Figueredo. MACHADO, Rosângela. Tecnologia Assistiva – TA: Aplicações na Educação. In: **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. Organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. UFSM, Centro de Educação. 2014.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: a Problemática do Profissional de Apoio à Inclusão Escolar como um de seus Efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4, pp. 673-688. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0184>>. Epub 18 Dez 2020. ISSN 1980-5470.

BITTENCOUT, Leonardo Salazar. CORRÊA, Andreia Lopes Muniz. MELO, Juliana Duarte de. MORAES, Miguel Correia de. RODRIGUES, Raquel Faião. Acessibilidade e Cidadania: Barreiras Arquitetônicas e Exclusão Social dos Portadores de Deficiências Físicas. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. 2004. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. 2004. Disponível em <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos10.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51.

BORGES, Wanessa Ferreira e TARTUCI, Dulcéria. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2017, v. 23, n. 1 [Acessado 7 Junho 2021] , pp. 81-96. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100007>>. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382317000100007>.

BRAGA, Glauro; PRADO, Rosana; CRUZ, Osilene. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A ORGANIZAÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: QUE TERRITÓRIO É ESSE?. **RevistAleph**, [S.l.], n. 30, July 2018. ISSN 18076211. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39254>>. Acesso em: 24 jul. 2020. doi:<https://doi.org/10.22409/revistaleph.v0i30.39254>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 mai. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial[da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Imprensa Nacional, n. 191-A, 5 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional-LDB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 05 jul. 2020.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 03 nov. 2020.

_____. DECRETO Nº 5.296, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 03 de dezembro de 2004. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm>. Acesso em 28 mar. 2021.

_____. DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 31 mar 2007. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 02 jul. 2020.

_____. DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. 18 de novembro de 2011. Disponível <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso 06 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008**. 2008, p. 14-20. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

CACHOEIRA DO SUL, Lei Municipal nº 4.404, de 25 de agosto de 2015. “**Institui o Plano Municipal de Educação**”. Observatório da Educação Municipal. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-ISb5AVuG7qoerLLA3_EeWKjRLEle6Jw/view>. Acesso em 18 mai. 2021.

CACHOEIRA DO SUL. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular Municipal**. Observatório da Educação Municipal. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1yxLA1piXuIUSkIJmTgw36JO0KEwBriNH/view>>. Acesso em 18 mai. 2021.

CAMARGO, Leticia Ferreto. PERSPECTIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM DESAFIO POSSÍVEL. **Anais...** In: XII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2017. Curitiba. Anais... Pontifícia Universidade Católica. Paraná.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 23, n. 1, p. 1-6, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132017000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 25 nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170010001>.

CANOAS, Decreto nº 1.243 de 14 de dezembro de 2009b.

CARVALHO, Camila Lopes de; SALERNO, Marina Brasiliano; ARAÚJO, Paulo Ferreira de. A educação especial nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira: uma transformação em direção à inclusão educacional. **Horizontes - Revista de Educação**, [S.l.], v. 3, n. 6, p. 34-48, jan. 2017. ISSN 2318-1540. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/5099>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CAVALCANTE, C. V. Atendimento Educacional Especializado: uma nova proposta de educação inclusiva. **Revista Polyphonía**, v. 22, n. 1, 29 nov. 2012.

CHIAVENATO, Idalberto. *Gestão de pessoas: o novo papel da gestão do talento humano* / Idalberto Chiavenato. – 5. ed. – São Paulo : Atlas, 2020.

CIA, Fabiana; RODRIGUES, Roberta Karoline Gonçalves. As Relações do Professor de Salas de Recursos Multifuncionais Pré-Escolar: A Escola, O Professor da Classe Comum e as Instituições Especializadas. **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 de novembro de 2013 – ISSN 2175-960x.

CIONEK, A. ; ROSETTI, E. B. ; MACHADO, R. O. . Elaboração de um Programa de Treinamento Técnico-Comportamental em uma empresa do setor de Serviços de Guarapuava, PR. In: III Concisa, Congresso de Ciências Sociais Aplicadas, 2010, Guarapuava, PR. Anais do III Concisa, Congresso de Ciências Sociais Aplicadas, 2010.

COSTA, Lidsay Loureuri da; DANTAS, Lilianne Moreira. A Relação Entre as Práticas Pedagógicas do AEE e da sala de aula comum em uma escola pública regular de Horizonte CE. CINTEDI. **Congresso Internacional de Educação Inclusiva (2014)**.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Traduzido por Magda França Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DI NUBILA, Heloisa Brunow Ventura; BUCHALLA, Cassia Maria. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Rev. bras. epidemiol.**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 324-335. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415790X2008000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 Mar. 2021.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 22 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DIAS, Marília Costa. **Atendimento educacional especializado complementar e a deficiência intelectual: considerações sobre a efetivação do direito à educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DICIO. Dicio, **Dicionário Online de Português, definições e significados de mais de 400 mil palavras. Todas as palavras de A a Z**. 2009-2020. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/acessibilidade>>. Acesso em 01 de jun, 2020.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cassia Maria. A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da organização mundial da saúde: conceitos, usos e perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 187-193, June 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2005000200011&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 abr. de 2021. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>.

FERREIRA, Simone de Maman.; LIMA, Eloisa Barcellos de. GARCIA, Fernanda Albertina. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife , v . 1 , n . 1 , Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 1 v. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004a.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Robéria Vieira Barreto. GOTELIP, Grace. A POLÍTICA PÚBLICA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE RIO BRANCO NO ACRE: IMPACTOS E DESAFIOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR. XVII Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE. **Anais...** Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza - Ceará. 2014.

GOMES, Sandra. AUGUSTO, Catarina. LOPES, Marta & RIBEIRO, Vera (2008). A gestão da diversidade em pequenas e médias empresas europeias. Coimbra: **Respons&Ability**.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília , v. 18, n. 3, p. 487-506, Sept. 2012. Acesso em 26 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300009>.

MACCALI, Nicole. KUABARA, Paula Suemi Souza. TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. ROGLIO, Karina de Déa. BOEHS, Samantha de Toledo Martins. AS PRÁTICAS DE RECURSOS HUMANOS PARA A GESTÃO DA DIVERSIDADE: A INCLUSÃO DE DEFICIENTES INTELECTUAIS EM UMA FEDERAÇÃO PÚBLICA DO BRASIL. RAM. **Revista de Administração Mackenzie [online]**. 2015, v. 16, n. 2, pp. 157-187. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-69712015/administracao.v16n2p157-187>>. ISSN 1678-6971. Acesso em 06 jun. 2021.

MADRUGA, Rosely dos Santos; ANACHE, Alexandra Ayach; NANTES, Daniela Pereira. ESTADO DA ARTE: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2007 – 2017). In: **ANAIS DO 8º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2018, São Carlos. Anais eletrônicos... Campinas, Galoá, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2018/papers/estado-da-arte---o-atendimento-educacional-especializado-na-educacao-superior--2007-----2017->>> Acesso em: 10 jun. 2021.

MAIOR, Isabel Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105 a 131, 23 nov. 2018.

MAIOR, Isabel Madeira de Loureiro. **História, conceito e tipos de deficiência**. [Programa estadual de prevenção e Combate à violência contra as pessoas com deficiência]. 2015a. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em 28 de mar. 2021.

MAIA, Maurício. NOVO CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA E PROIBIÇÃO DO RETROCESSO. **REVISTA DA AGU**, v. 12, n. 37, 30 set. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer? / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003.

MANZINI, Eduardo José. Inclusão e Acessibilidade. **Revista da Sobama**. Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36. UNESP Marília. São Paulo. 2005.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MEDAUAR, Odete. **Direito Administrativo moderno: de acordo com a EC 19/98**. 4. Ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. ESCOLA INCLUSIVA: Barreiras e Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <<http://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/801/919>>. Acesso em: 04 jul. 2020.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, Eniceia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia & TOYODA, Cristina Yoshie. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**.

Educ. rev. [online]. 2011, n.41, pp.80-93. ISSN 0104-4060. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.

MILANESI, Josiane Beltrame. **A organização e o funcionamento das salas de recursos multifuncionais em um município paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa & OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. O Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual: a Política, as Concepções e a Avaliação. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento** / organizadores: Simone Ghedini Costa Milanez, Anna Augusta Sampaio de Oliveira, Andréa Regina Nunes Misquiatti. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina Universitária, 2013.

MORAES, Louise. A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação / Louise Moraes. – Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. 42 p. : il. – (PNE em Movimento ; ISSN 2448-4288 ; doi: 10.24109/2448-4296.seriepne.2017.

NEGRÃO, Giovana Parente. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/ PA**. 159 f. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

NONATO, Domingos do Nascimento. Acessibilidade arquitetônica, barreiras atitudinais e suas interfaces com o processo de inclusão social das pessoas com deficiência: ênfase nos municípios de Abaetetuba, Igarapé-Miri e Mojú/PA. 2013. 321 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Direito.

NOZU, Washington Cesar Shoiti. **Educação Especial e Educação do Campo: entre porteiras marginais e fronteiras culturais**. 235 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

OLIVEIRA, Anna. Augusta Sampaio de. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis, 2007.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina. **Relatório Parcial Projeto de Pesquisa Atendimento Educacional Especializado - Implantação e construção de práticas pedagógicas** Processo FAPESP 2013/02184-1. São Paulo: 2014.

PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina & BISSOLI, Lara Aparecida Rancan. As Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão em São Paulo. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. São Paulo. 2016 doi: 10.1111/1471-3802.12140.

PALMA, Debora Teresa; e, CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Atendimento Educacional Especializado em Escolas do Campo: desafios e perspectivas. *IN: CAIADO, Katia Regina Moreno. (org.). Educação especial no campo*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

PAULA, Ana Rita de. COSTA, Carmem Martini. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

PENA, Roger de Lima. **A Educação Inclusiva no PNE e no PDE-DF: Análise de Implementação da Meta 4 no Âmbito do Sistema Público de Ensino do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Educação. Universidade de Brasília. DF. 2017.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **O PNE e os Desafios da Inclusão**. Estudo Técnico Julho de 2017. Câmara dos Deputados. Brasília. DF. 2017.

PEREIRA, Luciane Maria Fagundes. CARIBÉ, Daniela. GUIMARÃES, Pedro. MATSUDA, Daniela. **Acessibilidade e crianças com paralisia cerebral: a visão do cuidador primário. Fisioterapia em Movimento**, Curitiba, v. 24, n. 2, p. 299-306, 2011.

PEREIRA, Cléia Demétrio. **A oferta de serviços de educação especial no município de Braço do Norte – SC**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Florianópolis, 2010.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma Análise sobre o Atendimento Educacional Especializado: Políticas, práticas e formação de professores. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 18, n. 36. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS. 2012.

PONTE, Aline Sarturi. SILVA, Lucielem Chequim da. A acessibilidade atitudinal e a percepção das pessoas com e sem deficiência. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.4322/0104-4931.ctoAO0501>> . Acesso em 02 jul. 2020.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus & ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escolar: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. In: **DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 148- 159. ISBN: 978-85-232-0928-5. Available from SciELO Books

PRATES, Deborah. **Acessibilidade Atitudinal**. 1 ed. Rio de Janeiro. Gamma, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Metodologia do Trabalho Científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. Disponível em <www.feevale.br/editora>. Acesso em 20 ago. 2021.

REBELO, Andressa Santos. KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Revista Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo/SP. 2018.

ROCHA, Louize Mari da. FERNANDES, Sueli. A oferta do atendimento educacional especializado nos municípios da área metropolitana norte de Curitiba, no contexto da política nacional de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. **InterMeio: revista do Programa de Pós-**

Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, v. 23, n. 45. 2017.

RODRIGUES, D. A. Inclusão na Universidade: Limites e possibilidades da construção de uma universidade inclusiva. **Revista de Educação Especial da UFSM**, n. 23, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revistaceesp/2004/a1/al.htm>> Acesso em: 4 jul 2020. RIGHI AITA, Sonia Marli. ANTUNES, Jucemara. CARNEIRO SARTURI, Rosane y LAZARO LORENTE, Luiz Miguel. Plano nacional de educação (PNE) no Brasil: premissas da educação para o desenvolvimento. **Revista Latinoamericana de Educación Comparada**. Buenos Aires. Argentina. 2017.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.* (Coleção **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, I**). Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

SALVINI, Roberta Rodrigues; PONTES, Raquel Pereira; RODRIGUES, Cristiana Tristão and SILVA, Maria Micheliana da Costa. Avaliação do Impacto do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre a Defasagem Escolar dos Alunos da Educação Especial. **Estudos Econômicos**, São Paulo , v. 49, n. 3, p. 539-568, Sept. 2019 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612019000300539&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 Jul 2020. <https://doi.org/10.1590/0101-41614934rrcm>.

SANTOS, Luzia Mara dos. A política pública de educação do município de Manaus: o atendimento educacional especializado na organização escolar. Dissertação de Mestrado – Mestrado em Educação. Universidade Federal do Amazonas - Manaus: UFAM, 2011.

SANTOS, Patrícia de Oliveira. BALBINO, Elizete Santos. A Inclusão e o Processo de Ensino-Aprendizagem das Crianças com Deficiências: Metodologias e Práticas dos Professores. *In: I Congresso de Inovação Pedagógica em Arapiraca – VII Seminário de Estágio*. Universidade Federal de Alagoas. 2015.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. **Qualitas Revista Eletrônica**, [S.l.], v. 16, n. 1, may 2015. ISSN 1677-4280. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113>>. Acesso em: 21 jul. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.18391/qualitas.v16i1.2113>.

SILVA, Angélica Maria da; MARANHÃO, Carolina Machado Saraiva de Albuquerque; FERNANDES, Talita Almeida. Avaliação das necessidades de treinamento: uma metassíntese. *Revista Ciências Administrativas*, Fortaleza, v. 21, p. 365-388, 2015. Disponível em: <<http://ojs.unifor.br/index.php/rca/article/view/4164/pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2021.

SILVA, Tatiana Ramos da. PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. A Formação do Professor Especialista e do Professor Capacitado em Educação Especial. *In: Atendimento Educacional Especializado: estado da arte*. Organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. UFSM. Santa Maria. 2017.

SILVA, Taiane Vieira da. **Inclusão Escolar: Relação Família-Escola**. Anais.. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR. 2015.

SOUZA, Dalmir Pacheco de; BATISTA, Claudenilson Pereira; EVANGELISTA, Yani Saionara Pinheiro. ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL NA EDUCAÇÃO: A experiência do Núcleo de Tecnologia Assistiva do IFAM na adaptação. **Revista Observatório** , v. 4, n. 3, p. 85-104, 29 abr. 2018.

SPATARO, Sandra (2005). Diversity in context: how organizational culture shapes reactions to workers with disabilities and others who are demographically different. **Behavioral Sciences and the Law**, **23**, 21-38.

TURCHIELLO, Priscila. SILVA, Sandra Suzana Maximowitz. GUARESCHI, Taís. **Atendimento Educacional Especializado. Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica** / organizadora Ana Cláudia Pavão Siluk. 1 ed. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria-RS. 2014.

UNESCO. Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>.

VASCONCELOS, Maria Helena Schneid; SONZA, Andréa Poletto. Escola Acessível: um direito de todos. **Anais.. Eixo Temático: Tecnologias Assistivas e Práticas Pedagógicas - 1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: o ensino e a aprendizagem em discussão**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. 2017.

VIEIRA, André Vitorino. O Atendimento Educacional Especializado nas Escolas Rurais de Uberlândia-MG: a interface entre Educação Especial e Educação do Campo. 2020. 211 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te2020.639>

WISCH, Tásia Fernanda. BOLZAN, Doris Pires Vargas. Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Formação Docente: Ações Possíveis. *In: Atendimento Educacional Especializado: estado da arte*. Organizadoras Ana Cláudia Oliveira Pavão, Sílvia Maria de Oliveira Pavão. UFSM. Santa Maria. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

ZERBATO, A. P. O papel do professor de educação especial na proposta do coensino. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos. São Paulo. 2014.

APÊNDICE I

Instrumento de Coleta de dados – Secretaria Municipal de Educação (adaptação própria)

1) Perfil do Entrevistado

1.1) Data de Nascimento:

1.2) Formação Acadêmica:

1.3) Cargo:

1.4) Tempo no Cargo Atual:

1.5) Tempo de Experiência Docente (em anos):

_____ Educação Especial

_____ Ensino Comum

2) SMeD

2.1) Descreva o seu entendimento quanto ao Atendimento Educacional Especializado:

2.2) A política educacional de educação especial possui um Plano de Ação? Comente

2.4) O Governo Municipal recebe suporte financeiro do Governo Federal e Estadual para a aquisição de materiais e formação de professores e profissionais de apoio? Se positivo, quais? Se negativo, o que poderia ser melhorado?

2.5) Qual a perspectiva da Educação Especial para o futuro?

3) Gostaria de comentar algum outro tema que não tenha sido abordado nas questões anteriores?

APÊNDICE II

Instrumento de Coleta de dados – Professoras das Salas de Recursos (AEE)

1) Perfil do Entrevistado e da Escola (adaptado de PAGNEZ, 2014 e adaptação própria)

1.1) Data de Nascimento:

1.2) Formação Acadêmica:

1.3) Tempo de Experiência Docente:

Ensino Comum: ____ anos

Educação Especial: ____ anos

1.4) Número de alunos atendidos: Manhã ____; Tarde ____; Noite ____.

1.5) Número de atendimentos: Mesmo turno ____; Contraturno ____.

1.6) Número de alunos de cada necessidade educativa especial:

() Deficiência Física () Deficiência Intelectual () Deficiência Visual/Baixa visão/
Cegueira () Deficiência Auditiva/Surdez () Sabe Libras

() Transtornos Globais do desenvolvimento () Altas Habilidades ou superdotação

() Deficiência Múltipla Quais? _____ () Não diagnosticado

1.7) Número de alunos por Faixa etária: () 3-5 () 6-11 () 12- 16 () acima de

1.8) Número de alunos atendidos por sexo: masculino ____ feminino ____

1.9) Localização da Escola (x): () Zona Urbana () Zona Rural

1.10) Tipo de Escola (x): () EMEF () EMEI

2) Acessibilidades (adaptado de SANTOS, 2011; VASCONCELOS & SONZA, 2017)

2.1) Relate a acessibilidade física (arquitetônica da sua escola):

2.1.1) Na sua opinião, o que precisa ser melhorado na acessibilidade física?

2.1.2) Quais são as principais críticas que você recebe de pais e alunos quanto à acessibilidade física da escola?

2.2) Como a sua escola desenvolve as atividades em relação à acessibilidade comunicacional?

2.2.1) Na sua opinião, o que precisa ser melhorado na acessibilidade comunicacional?

2.2.2) Quais são as principais críticas que você recebe de pais e alunos quanto à acessibilidade comunicacional?

2.3) Como a sua escola desenvolve as atividades e convivência perante a acessibilidade atitudinal? Como é a convivência entre os alunos? Há preconceito?

2.3.1) Como é a convivência entre os alunos do AEE com relação à equipe diretiva, profissionais de apoio e profissionais de serviços gerais? Comente.

2.3.2) Quais são as principais críticas que você recebe de pais e alunos quanto à acessibilidade atitudinal?

3) Concepção (adaptado de SANTOS, 2011; PAGNEZ, 2014)

3.1) Descreva o seu entendimento quanto ao Atendimento Educacional Especializado:

3.2) A relação de número de alunos a serem atendidos e a sua carga horária de trabalho permite a realização de um trabalho efetivo? Descreva.

3.3) O número de atendimentos semanais por aluno permite realizar um trabalho de qualidade?

3.4) Quais são os maiores entraves para o cumprimento da política de Atendimento Educacional Especializado?

3.7) Na sua visão, qual é a perspectiva para a Educação Especial no futuro?

Materiais e Equipamentos (adaptado de SANTOS, 2011 & PAGNEZ, 2014)

4.1) Os materiais enviados pelo Ministério da Educação atendem a quais demandas? Quais materiais elaborou para o atendimento dos alunos?

4.2) Como são selecionados os recursos materiais e de equipamentos para serem utilizados com o aluno especial?

RECURSOS		
Item	Quantidade	Descrição
Material criado pelo professor/ Quais?		
Computador		
Impressora		
Impressora Braille		
Prancha de Comunicação		
Fantoches		
Lego		
Lupas		
Material para adaptação de vestuário		
Reglete		
Punção		
Piso Adaptado		
Placas em Braille		
Dominó Braille		
Material para ensino de Libras		
Globo Adaptado		
Mouse Adaptado		
Mouse Lupa		
Material Dourado		
Brinquedos		
Tapetes EVA		
Jogos Pedagógicos		
Giz de Cera		
Lápis de Cor		
Canetinhas		
Papéis		
Folhas		
Ponteira		
Adaptador para Lápis		
Colméia Adaptada		
Prancha imantada (com ou sem encaixe folhas)		
Jogo Tatil (caixa magica)		
Audio Livro		
Livro em Braille		
Livros Tateis		
Filmes		
Filmes com audio descrição		

Descreva os outros materiais disponíveis:

5) Contato com os Professores regentes – Classe Comum (adaptado de SANTOS, 2011; PAGNEZ, 2014)

4.1) Como acontece o contato com os professores da sala comum?

4.2) Como acontece a troca de informações com os professores do ensino comum?

5) Outras variáveis não previstas:

5.1) Gostaria de comentar algum outro tema que não tenha sido abordado nas questões anteriores?

APÊNDICE III – Infográfico para as Famílias

A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE

01 *O que é AEE e para que serve?*

É um serviço que pertence à Educação Especial em que se identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno almejando pela autonomia e pela independência no ensino comum e fora dele por meio de um apoio pedagógico, não se caracterizando como um atendimento clínico e não substitui a sala de aula regular. O AEE não é reforço escolar.



02 *Quem ministra os atendimentos?*

O serviço de AEE é prestado por um professor especializado.

03 *Quem tem direito ao AEE?*

Alunos com deficiência transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.



04 *Qual a importância da família na aprendizagem do aluno da Educação Especial?*

A família deve perceber como participante do processo educacional, estreitando os laços com a escola, estabelecendo uma relação de confiança e cooperação.

Deve-se ter a consciência de garantir a frequência do aluno ao AEE.

Acreditar nas possibilidades dos estudantes.

A importância da família no desempenho escolar do aluno aperfeiçoará os aspectos físicos, emocionais e intelectuais. Assim a relação escola-família servirá para atingir o bem-estar, a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência no ensino comum.

