



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

MARANGUAPE-CE

2023

MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira.

MARANGUAPE-CE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- T266t Teixeira, Maria Marleide dos Santos.
 O trabalho pedagógico do professor da escola pública no atendimento educacional
 especializado / Maria Marleide dos Santos Teixeira. - 2024.
 91 f. : il. color.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e
 Formação Docente, Campus Maranguape, 2024.
 Orientação: Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira.
1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Atendimento educacional especializado. 4.
 Formação docente. I. Título.
-

MARIA MARLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Aprovado em: 30/01/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Andrea Moura da Costa Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE

Profa. Dra. Sandra Maria Coêlho de Oliveira
Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC

Dedico este trabalho a DEUS que me presenteia todos os dias com energia, que me dá forças e coragem para honrar e atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Inicio agradecendo a Deus, ao vosso filho amado, Jesus Cristo, e à Virgem Maria, que estiveram sempre ao meu lado, dando-me determinação para prosseguir nesta jornada.

Ao meu esposo, Ubiratan Oliveira, pelo companheirismo e incentivo permanente para sempre alçar novos voos, e aos meus queridos e amados filhos, Ana Edméa, Marcos Renan e Fernando Henrique, que, com amor e carinho constantes, motivaram-me a prosseguir, mesmo quando a caminhada se apresentava árdua. Eles colaboraram de perto para a consecução desta conquista.

Meu muitíssimo obrigado ao meu orientador, professor Dr. Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, pelo acompanhamento e orientação contínuos, pelos conhecimentos transmitidos, paciência, compreensão e estímulo partilhados e pelo apoio dado durante todo o período do curso de mestrado.

Às bancas examinadoras de qualificações e defesa, pelas contribuições com relevantes sugestões, sem as quais este trabalho não teria sido tão bem construído.

Agradeço também a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (**SME**) por fornecer o apoio e condições favoráveis para o cumprimento das atribuições necessárias ao longo de todo o processo para a conclusão deste mestrado. Certamente, todos os conhecimentos adquiridos trarão benefícios e agregarão relevantes pontos estratégicos para o engrandecimento das políticas públicas nas unidades escolares.

Por fim, agradeço aos amigos e professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE), que contribuíram imensamente com esta vitória.

Divido com todos vocês mais uma etapa de minha vida.

Deus abençoe a todos!

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo geral analisar as maiores dificuldades que os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sentem em relação ao trabalho pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os objetivos específicos foram: (1) estudar as normas relacionadas à política de educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza; (2) identificar as principais dificuldades dos docentes que atuam no AEE; (3) verificar se professores pesquisados possuem formação que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas efetivas na SRM. No campo metodológico, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, tipo exploratória, valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico, exploração do tema e empregando-se a pesquisa de campo, com aplicação de questionários com os sujeitos a serem pesquisados. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A conclusão tirada é que os caminhos do AEE até estão sendo trilhados na rede pública municipal de Fortaleza com avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, a qual se fundamenta no paradigma da inclusão. Todavia, o acompanhamento nas SRM ainda está aquém do que preconiza a efetividade dos serviços do AEE, em razão de algumas lacunas teóricas trazidas da formação inicial daqueles docentes. A par disso, a título de produto educacional, foi produzida uma cartilha contendo informações, recomendações, referências, sugestões sobre o trabalho pedagógico a fim de subsidiar o professor do AEE.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Atendimento Educacional Especializado. Formação Docente.

ABSTRACT

The general objective of this research project is to analyze the greatest difficulties that teachers responsible for Specialized Educational Assistance (AEE) feel in relation to pedagogical work within the Multifunctional Resources Room (SRM). The specific objectives are: (1) to study the standards related to the inclusive education policy of the Municipal Education System in Fortaleza; (2) identify the main difficulties faced by teachers working in AEE; (3) verify whether the teachers surveyed have training that allows them to develop effective inclusive educational practices in SRM. In the methodological field, the research has a qualitative, exploratory approach, using bibliographical research for the theoretical basis and exploration of the topic and using field research, with the application of questionnaires with the subjects to be researched. For the discussion and analysis of the data, the content analysis method will be adopted (BARDIN, 2011). The conclusion drawn is that the AEE paths are being followed in the municipal public network of Fortaleza with advances related to the realization of everyone's right to education, which is based on the paradigm of inclusion. However, monitoring in SRM still falls short of what advocates the effectiveness of AEE services, due to some theoretical gaps brought about in the initial training of those teachers. In addition, as an educational product, a booklet was produced containing information, recommendations, references, suggestions on pedagogical work in order to support the AEE teacher.

Keywords: Special Education. Inclusion. Specialized Educational Service. Teacher Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice	
	Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II	26
Figura 2 –	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice	
	Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II	26
Figura 3 –	Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice	
	Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais normas que regulamentam a Educação Especial no Município de Fortaleza.....	41
Quadro 2 – Unidades de análise e as respectivas categorias	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Formação acadêmica.....	44
Gráfico 2 – Tempo de atuação no AEE	46

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
APAES	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CRAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional das APAES
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
ONU	Organização das Nações Unidas
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS	20
2.1	O que é o Atendimento Educacional Especializado?	24
3	A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO.....	31
4	O DESENHO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA.....	40
5.1	Descrição das fases da Análise de Conteúdos	40
5.2	Análise dos resultados.....	43
5.3	Soluções e estratégias na AEE.....	52
6	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	55
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
	REFERÊNCIAS.....	64
	ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA....	70
	ANEXO B – DECLARAÇÃO DE REVISÃO	73
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...	74
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....	75

1 INTRODUÇÃO

Até o século XVIII, as pessoas com deficiência ou com alguma diferença intelectual e/ou física eram vistas como um “problema” na sociedade, que consistiu numa realidade de discriminação e preconceito social (BARBOSA; BEZERRA, 2021). Diante deste contexto, somente no século XIX é que a educação para pessoas com deficiências é iniciada, porém, sua base inicial possuía o modelo de segregação, ofertando as primeiras formas de ensino para deficiente no Brasil (DE SOUSA, 2020).

O movimento de inclusão na escola surge no final do século XX, ou seja, a escola passa a ter a função de ensinar a todos os alunos, iniciando, assim, a Educação Inclusiva dentro da sala de aula. Com este avanço surgem diversas discussões dentro do sistema de ensino que influenciam os docentes sobre a concepção de Educação Especial e algumas manifestações começam a surgir como a despreparação para acolher e ensinar o aluno em salas de aula regulares. Ainda hoje, mesmo com os avanços das políticas públicas e a existência da formação continuada docente para a Educação Especial esse discurso ainda é frequente (MARTINS; LIMA, 2020).

A modalidade de Educação Especial no Brasil surge com o resultado de iniciativas de grupos de brasileiros interessados na causa das pessoas com deficiência, que foram estimulados pelo que estava acontecendo na Europa e nos Estados Unidos, uma iniciativa que colocava um fim nas barreiras que impossibilitavam as pessoas com deficiência de aprenderem e se desenvolverem na sociedade, sem que fossem discriminadas. Logo, as primeiras manifestações em favor da Educação Especial no Brasil surgem por meio de grupos isolados, que viviam em uma sociedade em que nem todos tinham acesso à escolarização. Por meio disso ocorre a inserção de instituições de caráter pedagógico, entretanto, possuíam uma assistência mais médica do que pedagógica. (MAZZOTTA, 2001).

Exemplos desse fato foram a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos (1854), fundado na cidade do Rio de Janeiro, e, mais tarde, da Sociedade Pestalozzi (1932) e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954). É importante salientar que esses novos serviços especializados ainda aconteciam em ambientes separados da sala de aula comum, ou seja, o aluno com deficiência não era educado formalmente em uma classe com as crianças ditas normais, o que fica bem representado pela realidade da década de 1930 com o surgimento das classes especiais (BARBOSA; BEZERRA, 2021).

Isso ocorria, pois, acreditava-se que, devido às dificuldades específicas que cada educando possuía, colocando todas as crianças com deficiência em classes especiais melhoraria

seu desenvolvimento físico e mental, pois um atendimento individualizado seria o mais adequado em virtude das peculiaridades advindas das deficiências (BARBOSA; BEZERRA, 2021).

Assim, no início do processo de inclusão, as crianças com deficiências eram vistas como inválidas para exercer algum papel na escola. Para elas a educação sucedia-se nos hospitais psiquiátricos ou em instituições especializadas para recebê-las, pois acreditava-se que era necessário “tratar” o deficiente a partir de um modelo médico-assistencialista, porque entendiam que a deficiência era uma doença, então, cada paciente deveria ter um tratamento individualizado e adequado (DE SOUSA, 2020).

Logo, as crianças que possuíam alguma deficiência física ou mental eram caracterizadas por possuírem necessidades especiais, assim, seriam acolhidas em escolas especiais, enquanto as crianças ditas normais eram acolhidas em escolas de ensino regular, ou seja, era notório que inclusão ou exclusão desses indivíduos era relativa às questões cultural e social em que viviam (DE SOUSA, 2020).

Isso não correspondia a ideia de uma Educação Especial numa perspectiva inclusiva, dispondo de uma modalidade transversal dentro da escola, com o objetivo de ser uma prática educativa que perpassa por toda a educação básica e por seus educadores. Afinal, as dificuldades que o indivíduo possui em seus desenvolvimentos não devem ser barreiras para seu progresso físico, motor, cognitivo, intelectual e/ou social. É importante que a escola considere as diferenças individuais de seus educandos e esteja disposta no oferecimento de diferentes caminhos para o ensino-aprendizagem com o objetivo de potencializar as habilidades que existem no educando e promover novos conhecimentos a ele (MAGALHÃES; LAGE, 2002).

As relações entre a diversidade e educação têm sua integração no Brasil desde a década de 1990, momento em que ocorre uma pressão nacional e estrangeira pelo cumprimento de acordos internacionais concernentes ao combate às desigualdades. Logo, se o foco da escola é a aprendizagem dos alunos, então, é preciso buscar e construir mecanismos para a promoção de uma educação de qualidade, assim, é preciso que haja um tratamento de questões sociais, neste caso, a diversidade e a efetivação de uma escola inclusiva. Significa que considerar a relação entre a diversidade e a educação é atentar-se para sujeitos reais (e escolas) em processo de desenvolvimento e com vivências marcadas por desigualdades sociais, preconceitos e discriminações de variadas origens (étnico-raciais, sexuais, econômicas, sociais, condições de deficiências etc.) com repercussões que levam a contextos abusivos, violentos e, obviamente, com implicações em seus processos de aprendizagem (AZEVEDO, 2023).

Entretanto, apesar, dessas iniciativas, o ensino especial possuía diferenças a partir do momento em que mantinham seus alunos em ambientes educacionais separados. Diante desta situação surgiu a exigência para que ocorressem mudanças sociais dentro do ambiente escolar, ou seja, mudanças que ocorressem diante da necessidade de que a educação de pessoas com deficiência se desse numa perspectiva inclusiva, de preferência, numa instituição de ensino regular de acordo com a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (MAGALHÃES; LAGE, 2002).

A LDB, em seu Art. 58, dispõe que a educação da criança com deficiência deve acontecer, preferencialmente, em ambientes de ensino regulares. Com isto, entende-se que a educação deve ocorrer de maneira inclusiva e não de maneira segregadora.

Nessa perspectiva, caberia a escola pública se encarregar de minimizar as diferenças entre os cidadãos, considerados iguais diante da lei, e tentar promover uma igualdade educacional dentro da sociedade, visto que a escola deveria prestar o serviço educacional para esses cidadãos, independentemente de suas diferenças. Assim, ela foi encarregada de homogeneizar, de igualar, desde o fardamento dos alunos até os processos de ensino-aprendizagem, os materiais didáticos, a avaliação, para construir uma isonomia para todos os alunos e alunas. Entretanto, esta perspectiva passou por diversas mudanças, afinal ela é difícil de ser alcançada, pois gerava uma invisibilidade, negação e silenciamento das diversidades, apresentando processos pedagógicos um caráter monocultural. Na realidade contemporânea entende-se que a escola deve promover equidade, em vez de igualdade (CANDAU, 2012).

Pensar sobre a educação inclusiva na escola regular é enxergar a exigência de um currículo transformador, inovador, flexível e que está firmado nas bases da diversidade, visto que se a educação é um fenômeno social, logo ela é socialmente determinada, ou seja, é necessário estabelecer a relação entre educação e sociedade, além de considerar as demandas sociais do espaço e instituição escolar/educacional, para que não haja separação ou privilégios, mas sim o englobamento das realidades dos diferentes sujeitos, compreendendo a importância de cada um e de sua história (LIBÂNEO, 2013).

Uma escola inclusiva, que possui um currículo e metodologia flexíveis em sua fundamentação teórico-prática, precisa considerar as diferenças individuais dos seus alunos no que se refere a: ritmo de aprendizagem, interesse, origem social, habilidades e motivação dos estudantes para realizarem diferentes propostas. A escola precisa pensar nas transformações exigidas pela perspectiva da escola inclusiva e relacioná-las com o protagonismo do aluno, além de trabalhar em seu currículo escolar metodologias propostas para as diferentes aprendizagens que devem possuir como objetivo central o estudante (MAGALHÃES; LAGE, 2002).

Algumas décadas atrás a relação professor-aluno em sala de aula caracterizava-se por ser um processo de transmissão-assimilação, as quais os livros didáticos auxiliam na articulação entre a forma e o conteúdo. Quando a pedagogia tradicional predominava, o livro foi o “grande pedagogo” de nossas escolas, mas, atualmente, a questão pedagógica diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos, assim, a ligação entre aluno e docente não se caracterizava, apenas, com a utilização do livro didático, mas com os processos didático-pedagógicos, nos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem (SAVIANI, 2009).

Ao potencializar os processos de aprendizagem escolar garante a todos/as o direito à educação, para isto é necessário trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares, principalmente, nos campos étnicos, de gênero, orientação sexual, religiosas, que são manifestações plurais que assumem diversas expressões e linguagens. Para que isto ocorra é necessário incorporar uma perspectiva intercultural nos diferentes âmbitos educativos, além de buscar a compreensão de qual é o sentido atribuído pelos professores aos termos “igualdade” e “diferença” na caracterização do sistema de Educação Especial (CANDAUI, 2012).

Diante disso, com o processo de aperfeiçoamento e visão diferenciada do ensino pedagógico, o avanço das políticas públicas e dos dispositivos legais que ocorre um avanço para na educação, principalmente, para aqueles que historicamente sofreram negligência e exclusão no processo educativo, inserindo cada vez mais dentro da escola a Educação Especial. Deste modo, surge a preocupação com a formação continuada do docente para a Educação Especial, pois a formação se constitui como um espaço formativo para refletir sobre esta temática numa perspectiva inclusiva dentro das escolas, promovendo oportunidades em ambientes diferentes com o acompanhamento desses alunos, utilizando técnicas e estratégias de aprendizagem e acessibilidade que buscam eliminar as barreiras impostas neste processo de inclusão (MARTINS; LIMA, 2020).

A formação continuada é um conjunto de atividades desenvolvidas ao longo da carreira do professor em diversos espaços educacionais, é um processo que desenvolve a competência do docente promovendo a transmissão, criação e reprodução, elencando o conhecimento histórico e socialmente construído por cada grupo de professores. Vivemos numa sociedade em constante mudança e renovação de ideia em que novos paradigmas educacionais emergem constantemente, logo, a educação continuada deve ser inserida nas atribuições das políticas públicas e deve possibilitar novas estratégias para capacitar os educadores de forma contínua, para que eles possam acompanhar estas mudanças, isto favorecerá a adequação

pedagógica (HUMMEL; VARONI; BARRETO, 2017). “A formação continuada é a oportunidade de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor” (HUMMEL; VARONI; BARRETO, 2017, p. 21), ou seja, é processo que não utiliza somente informações recebidas por cursos e técnicas, mas que une isto há reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas adotadas (HUMMEL; VARONI; BARRETO, 2017). Deste modo, foi escolhido como proposta de produto educacional um curso online que terá um caráter de formação continuada para professores de AEE, como proposta contribuição para a qualidade do trabalho docentes desses profissionais.

Assim, pensar na formação de professores para o AEE é essencial, pois esses profissionais encontram-se, muitas vezes, ainda despreparados para trabalhar com alunos com deficiências, porque a formação inicial recebida para a inclusão desses estudantes ainda é muito precária (HUMMEL; VARONI; BARRETO, 2017).

A formação de professores inclui o problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente e, até mesmo, questões relacionadas ao salário e a jornada de trabalho. Além das condições precárias de trabalho que neutralizam a ação dos professores, dificultando uma boa formação, operam ainda como um fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. O conhecimento está em constante mudança e para que o professor possa passar este conhecimento ele precisa garantir uma formação consistente e, assim, assegurar condições adequadas de trabalho (SAVIANI, 2009).

A formação de docentes é uma área estratégica da educação, que possui o objetivo de abrir espaço e possibilidades para a transformação do fazer docente, das relações pedagógicas, de gestão e da institucionalização da educação. Investir em pesquisas é o primeiro passo para melhorar a qualidade de vida deste docente, mas para isto é necessário entender a sua realidade, compreender a dinâmica da docência em si, a prática social humana e as circunstâncias que permeia a transformação. É necessário interpretar o contexto de trabalho do docente, para ressignificar a dinâmica dentro de um movimento histórico-cultural, muitas vezes, engessado. Uma ressignificação que deve respeitar e superar as sínteses provisórias do saber constituído (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Os cursos de formação para professores devem compreender o fenômeno como a união entre a história de vida de profissional, o contexto histórico-cultural a qual estão inseridos que se revela ora como docente; ora paralisando sua subjetividade revelada em tantos outros fazeres (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2019). Assim este projeto viabiliza essa integralidade com o foco no professor e pretende contribuir com reflexões e promoção acerca das dificuldades enfrentadas.

O interesse por esta temática se deu pela experiência que esta pesquisadora teve nas escolas públicas, tanto em sala de aula quanto na relação com outros professores. Ao longo dos anos, com o auxílio de uma segunda formação, a de psicóloga, foi possível perceber que as formações docentes iniciais não contemplavam a realidade do professor em sala de aula e que existe a possibilidade de aprendermos além do que o campo da pedagogia nos ensina. Logo, surgiu o interesse de trabalhar com este tema, de poder entender as dificuldades dos professores em relação às suas regionais, escolas e sala de aula, além de poder auxiliar numa formação continuada que trate das dificuldades do dia a dia do ensino, contemplando uma parte teórica, metodológica e física. Também, foi possível compreender que se aprimorar nesta área do conhecimento é necessário para melhorar a qualidade de ensino e vida dos alunos com deficiência e do professor que convive com eles.

Observe-se que a Educação Especial, no Brasil, ainda continua em “passos lentos” para uma educação igualitária, apesar das leis que beneficiaram bastante o acesso à educação de pessoas com deficiência ao ensino. Ocorre que, na prática, muitas escolas e professores não estão preparadas para receberem esses alunos, tendo em vista ainda lacunas existentes na formação desses profissionais, bem como em razão de restrições nas ações, práticas educacionais e até mesmo na utilização de materiais didáticos apropriados para propiciar a participação autônoma, contribuindo para proporcionar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e com isso promover vida independente e inclusão.

Diante de toda essa dinâmica que envolve a escola inclusiva, o presente trabalho teve como objetivo analisar as maiores dificuldades que os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sentem em relação ao trabalho pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais e, em contrapartida, elaborar a título de produto educacional uma cartilha contendo informações, recomendações, referências, sugestões sobre o trabalho pedagógico a fim de subsidiar o professor do AEE.

Os objetivos específicos foram: (1) estudar as normas relacionadas à política de educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza; (2) identificar as principais dificuldades dos docentes que atuam no AEE; (3) verificar se professores pesquisados possuem formação que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas efetivas na SRM. A pergunta norteadora da presente pesquisa é a seguinte: é possível que ao compreender a prática docente no sistema de Educação Especial numa perspectiva inclusiva, investigando o trabalho pedagógico que os responsáveis pelo AEE desenvolvem?

No campo metodológico a pesquisa se caracteriza por ter abordagem qualitativa, ser do tipo exploratória quanto ao seu objetivo, adotando quanto aos procedimentos a pesquisa

de campo e valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema. Foram aplicados questionários com um docente responsável pelo AEE em cada uma das 10 (dez) escolas selecionadas de forma aleatória dentro da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Para a discussão e análise dos dados, foi adotado o método da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

A hipótese levantada é que os caminhos do AEE até estão sendo trilhados na rede pública municipal de Fortaleza com avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, a qual se fundamenta no paradigma da inclusão. Todavia, o acompanhamento nas SRM ainda está aquém do que preconiza a efetividade dos serviços do AEE em razão de lacunas na formação docente.

O presente trabalho está organizado em capítulos. O primeiro, que é esta introdução, apresenta uma visão preliminar do assunto que foi objeto da investigação, ressaltando as suas intenções e relevância e explicitando os objetivos e procedimentos metodológicos a serem adotados. O segundo, trará uma retrospectiva histórica da evolução da Educação Especial no Brasil, discutindo as principais diretrizes do Atendimento Educacional Especializado a partir de seus principais marcos legais. O terceiro, com o título “A Formação Docente em Educação Especial na perspectiva de inclusão”, apresentará a importância da formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas SRM. O quarto capítulo faz o desenho dos procedimentos metodológicos da pesquisa. O quinto, apresenta o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados obtidos, fazendo, portanto, uma análise e discussão dos resultados encontrados na pesquisa. E, por fim, o sexto capítulo, intitulado “O Desenvolvimento do Produto Educacional”, irá apresentar a proposta de produto educacional a ser implementada, ou seja, uma cartilha contendo informações, recomendações, referências, sugestões sobre o trabalho pedagógico a fim de subsidiar o professor do AEE.

2 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E SEUS PRINCIPAIS MARCOS LEGAIS

Na antiguidade, as pessoas que possuíam deficiências eram rejeitadas pela sociedade por suas condições atípicas. Na Idade Média, por exemplo, a forma como esses indivíduos eram tratados alternava de acordo com os tipos de castigos prevalentes naquela comunidade onde o deficiente se encontrava. A ascensão do capitalismo e do interesse científico começaram a mudar a concepção sobre a pessoa com deficiência, mostrando uma certa preocupação sobre a inclusão. Porém, apenas, no final do século XIX e em meados do século XX surgiram classes especiais de escolas públicas com o objetivo de promover uma educação diferenciada a essa população. E, somente agora, na atualidade há uma onda de necessidade de inclusão e modificação de visão sobre a criança com deficiência (MIRANDA, 2008)

No Brasil, o progresso do atendimento educacional especializado mostrou-se um pouco mais lento do que em países da Europa. Somente a partir de 1930, foi que a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência. Com isso, a esfera governamental começa a desencadear algumas ações visando a peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular. Além disso, outras entidades filantrópicas especializadas foram fundadas e surgiram formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (JANNUZZI, 2004).

Entre 1920 e 1930, os níveis de analfabetismo dos brasileiros eram bastante preocupantes, o que levou a uma ascensão da escola primária. Nesse momento, o movimento educacional “Escola Nova” foi motivador para a existência da psicopedagogia. Esse modelo entendia que novas escolas deveriam ser criadas a fim de substituir as instituições que não acomodavam as variações sociais, igualando as oportunidades educacionais, o que foi visto como forma de ascender socialmente pelos mais abastados (MIRANDA, 2008). Contudo, se entende que o movimento “Escola Nova” contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem repelidas das escolas de ensino tradicional (DECHICHI, 2001).

A partir de 1954, foram criadas as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES e, mesmo com a lentidão das mudanças educacionais no cenário brasileiro, em 1967, já havia 16 instituições de ensino especial, sendo assim criada a Federação Nacional das APAES - FENAPAES (MENDES, 1995). Tal marco foi primordial para o aumento do número de instituições privadas e filantrópicas de ensino especial. Dessa forma, o Estado se via desobrigado a oferecer esse tipo de serviço à população (MIRANDA, 2008).

Já entre 1960 e 1968, o desenvolvimento econômico do país foi subordinado ao ensino tecnicista, ou seja, a educação passou a ser um investimento. Assim, em 1961, foi publicada a Lei 4024, onde começaram a ser considerados os problemas de aprendizagem e a educação especial, pois falava do acesso à educação pelas classes menos favorecidas da sociedade (KASSAR, 1999).

Alguns movimentos, como: Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação do Deficiente da Visão, em 1958, e Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) foram primordiais para que, em 1969, ultrapassassem mais de 800 a quantidade de associações de ensino especial e, assim, em 1973, fosse institucionalizada a Educação Especial com a criação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP (MAZZOTTA, 1996).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5692, a Lei de Diretrizes de Base para o Ensino de 1º e 2º graus, que trazia, em seu artigo 9º, o seguinte:

Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

O ano de 1981 foi considerado o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” devido à grande aliança para que as pessoas e os segmentos da sociedade passassem por um processo de entendimento pelos direitos dos deficientes. Em 1988, a nova Constituição Federal compreendeu que seria o dever do Estado garantir: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino;” (BRASIL, 1988).

Contudo, apenas em 1996, foi publicada a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional regulamentando a modalidade de Educação Especial à luz dos dispositivos constitucionais. Essa lei defendeu a oferta de educação especial nas idades de zero a seis anos, fez alusão a melhoria do serviço educacional ofertado e a necessidade da qualificação dos professores que atuarem nesse segmento. Vejamos a redação atual do seu art. 58 *in verbis*:

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

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

A par do dispositivo legal supracitado, depreende-se que a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva se baseia na ideia de que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação estejam nas turmas regulares, e, sempre necessário, recebendo serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades deles. Compete, assim, à escola o dever de proporcionar ensino a todas as crianças, independente de suas deficiências, recebendo a todos que a ela procurarem, sem diferenciação (ROGALSKI, 2010).

Outro grande marco foi a “A Conferência Mundial sobre Educação Especial”, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, sendo elaborado o documento intitulado “Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais”. Essa declaração defendia justamente o direito de educação para todos e que, as pessoas com necessidades especiais, sempre que possível, estivessem juntas aos demais no processo de aprendizagem, além de advogar sobre a necessidade de escolas especiais para os casos em que as necessidades do aluno não fossem contempladas (MIRANDA, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência teve o intuito de “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006). Essa convenção foi o último documento a ser publicado com o objetivo de fundamentar os debates sobre a Educação Especial. Como princípios, ela cita:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas.
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (ONU, 2006, p. 34)

O documento salienta que todos os alunos têm direito, sem sofrerem qualquer tipo de hostilidade a respeito de quaisquer deficiências, tendo acesso ao suporte necessário para contribuir com a aprendizagem (SILUK, 2014). Mesmo tendo em vista um ideal de inclusão,

estudos mostram que a participação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em turmas regulares ainda é precarizada, deixando-os distantes das atividades aplicadas devido à falta de adaptação às deficiências apresentadas.

Em relação à Educação inclusiva em escolas públicas e privadas no Brasil, o Atendimento Educacional Especializado é garantido pelo Ministério da Educação. O Decreto 3298/99 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A Seção II rege sobre o acesso à educação. O artigo 4º assegura que as políticas públicas de acesso à educação por essa parte da população sejam inseridas tanto na rede pública como privada de ensino (BRASIL, 1999). Dando continuidade, o artigo 25 dispõe que

Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (BRASIL, 1999).

Ivanoski (2017) comenta sobre a necessidade de reconsiderar a prática da inclusão na rede privada de ensino, visto que essas instituições também são submetidas às normas gerais da educação nacional, ou seja, tendo o mesmo papel que as escolas públicas em ofertar atendimento educacional especializado.

Como exemplo dessa recomendação, alguns estados da Federação já possuem ações com o objetivo de incitar as escolas particulares a adotarem medidas de atendimento educacional especializado. O Ministério Público do Estado de São Paulo e Promotoria de Justiça da Infância e Juventude de Campinas recomendam que as escolas particulares:

[...] adotem, de imediato, ainda que de forma compartilhada, as medidas necessárias para a plena implantação do AEE – Atendimento Educacional Especializado, nos termos da lei, propiciando-se um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (SÃO PAULO, 2016).

Nessa perspectiva, a Constituição Brasileira compreende que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” e que deve ser garantido pelo Estado o Atendimento Educacional Especializado na rede regular de ensino também (BRASIL, 1988).

Na seção seguinte, será retrato de forma pormenorizada o conceito e diretrizes do Atendimento Educacional Especializado.

2.1 O que é o Atendimento Educacional Especializado?

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço ofertado pela Educação Especial, distinguindo-se do ensino escolar comum, objetivando a extinção das possíveis diferenças de acesso, permanência e aprendizado inerentes ao ensino comum (SILUK, 2014).

Os objetivos do Atendimento Educacional Especializado estão no Decreto nº 7.611/2011:

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, p.2).

O público-alvo do Atendimento Educacional Especializado é definido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Dessa forma, esses indivíduos são:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
 II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
 III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.1).

De acordo com o estabelecido no artigo 5º da Resolução nº 4 de 2009 do Ministério da Educação:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

As Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, exploradas em contraturno, não têm o objetivo de se igualar ao ensino regular, e sim o propósito de fazer um diagnóstico situacional das necessidades dos alunos atendidos e, diante disso, elaborar estratégias que facilitem o aprendizado e impulsionem as habilidades inerentes desses indivíduos assistidos. (POKER, 2013). Depreende-se que as SRM são o principal espaço para se realizar o AEE. Isso porque os estudantes que têm acesso às SRM devem ter acesso a recursos e estratégias de aprendizagem que não existem nas salas comuns, mas que são essenciais para garantir o acesso ao currículo comum e sua aprendizagem (POKER, 2013).

O apoio à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais na rede pública de ensino se deu, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), pela introdução do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais - Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2008)

As SRM são divididas em Tipo I e Tipo II. A Nota Técnica SEESP/GAB/nº11/2010:

As Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo I possuem os seguintes itens: dois computadores, dois estabilizadores, impressora multifuncional, roteador wireless, teclado com colméia, mouse com entrada para acionador, acionador de pressão, notebook, software para comunicação aumentativa e alternativa, bandinha rítmica, dominó de associação de ideias, material dourado, tapete alfabético encaixado, esquema corporal, memória de numerais, sacolão criativo, quebra cabeças superpostos – sequência lógica, alfabeto móvel e sílabas, caixa tátil, kit de lupas manuais alfabeto Braille, dominó tátil, memória tátil, plano inclinado – suporte para livro, uma mesa redonda, quatro cadeiras para a mesa redonda, duas mesas para computador, uma mesa para impressora, armário de aço e quadro branco. Por sua vez, as Salas de Recursos Multifuncionais de Tipo II são constituídas dos mesmos itens das salas de Tipo I com o acréscimo de recursos de acessibilidade específicos para o atendimento educacional especializado de alunos cegos. Esses recursos específicos são: impressora Braille – pequeno porte, scanner com voz, máquina de datilografia Braille, duas regletes de mesa, quatro punções, dois sorobans, dois guias de assinatura, globo terrestre tátil, kit de desenho geométrico, calculadora sonora, uma caixa de números e duas bolas com guizo (BRASIL, 2010, p. 3).

Segundo o Sistema de Gestão Educacional (SGE) da SME, na rede municipal de educação de Fortaleza existem 310 unidades escolares; destas, 306 possuem SRM, mas apenas 61 são equipadas com os recursos conforme exigência do MEC (FORTALEZA, 2024). Na Escola Municipal Padre Felice Pistone, localizada no Bairro Damas, a SRM é bem completa e possui recursos específicos para atendimento especializado a alunos cegos, sendo classificada como Tipo II.

Figura 1 – Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2 – Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 3 – Sala de Recursos Multifuncionais da Escola Municipal Padre Felice Pistone em Fortaleza, classificada como Tipo II



Fonte: Acervo da autora (2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva conceitua:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação de alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.16).

Tendo em vista a Lei nº 9394 de 1996, é importante perceber que a escola tem a possibilidade de propor e implementar propostas pedagógicas que visem a inclusão e o atendimento especializado. Entendendo o princípio da gestão democrática da escola, é permitido que haja um planejamento de ações que contribuam com os professores para a inclusão integral (DRAGO, 2011).

Mesmo com leis e diretrizes que têm como objetivo definir e listar estratégias para o processo de inclusão, o tema ainda é muito dúbio no que concerne às ações pedagógicas e incentivo de políticas de permanência. Dessa forma, a elaboração de um projeto pedagógico que leve em consideração os aspectos sociais, políticos e históricos desses alunos é fundamental para legitimar o ser humano como um ser transformador e que sofre transformação, sendo a troca de conhecimentos com os outros indispensáveis para a produção de conhecimento (VYGOTSKY, 1991, 2001).

Tendo em vista as previsões do ordenamento jurídico pátrio, é importante perceber que a escola tem a possibilidade de propor e implementar propostas pedagógicas que visem a inclusão e o atendimento especializado. Contudo, mesmo com todas essas normas que têm como objetivo definir e listar estratégias para o processo de inclusão, o tema ainda é muito dúbio no que concerne às ações pedagógicas e incentivo de políticas de permanência e êxito do público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, a elaboração de um projeto pedagógico que leve em consideração os aspectos sociais, políticos e históricos desses alunos é fundamental para legitimar o ser humano como um ser transformador e que sofre transformação, sendo a troca de conhecimentos com os outros indispensável para a produção de conhecimento (VYGOTSKY, 1991).

É importante frisar que na sociedade existem também diversas barreiras amparadas por discursos que nomearam, rotularam e negaram aos sujeitos o direito de serem diferentes. É comum perceber que, em diversos contextos culturais, alguns determinismos sociais negaram

a alguns grupos, como pessoas com deficiência, negras, LGBTQIA+, indígenas, judeus e tantos outros, o direito à educação, ao bem-estar social, à vida e demais direitos. As pessoas com deficiência, que não atendiam ao padrão estabelecido pela cultura ideológica de normalidade, foram e são sempre vitimadas por estereótipos, preconceitos e barreiras atitudinais, recebendo o rótulo de incapacitadas e limitadas, sendo-lhes proibida a liberdade de escolha para exercer os papéis sociais que lhes são de direito (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017).

Dessa forma, torna-se relevante refletir sobre os impactos das barreiras atitudinais tanto no contexto escolar como na sociedade em geral. Para Tavares (2012), as barreiras atitudinais são socialmente geradas, mantidas e fortalecidas por meio de omissões, ações e linguagens produzidas ao longo da história, num processo que envolve percepções, afetos e ações contra a pessoa com deficiência ou mesmo outros grupos em situação de vulnerabilidade social. Elas resultam no desrespeito ou impedimento aos direitos dessas pessoas, limitando ou incapacitando esses sujeitos de exercitarem seus direitos e deveres sociais.

As barreiras atitudinais reforçam ideologias e preconceitos que impossibilitam reconhecer e acreditar no potencial dos alunos com deficiência, levando assim à carência de metodologias e recursos didáticos eficientes para o processo educacional de alunos com características particulares de aprendizagem (RIBEIRO; SIMÕES; PAIVA, 2017). Segundo Lima e Silva (2008), algumas das barreiras atitudinais existentes dentro do contexto escolar são:

- **ignorância:** ignorar as potencialidades do aluno com deficiência;
- **medo:** receio em receber um aluno ou outro profissional da educação que apresente alguma deficiência, temendo fazer ou dizer algo inadequado em torno da pessoa com deficiência;
- **rejeição:** se recusar a interagir com a pessoa com deficiência, seja um aluno, familiar ou até mesmo outro profissional da educação;
- **percepção de menos-valia:** avaliação depreciativa da capacidade do aluno com sentimento de que ele não pode executar determinada tarefa;
- **inferioridade:** acreditar que o aluno com deficiência não é capaz de acompanhar o ritmo dos demais. Neste caso, é importante salientar que todas as pessoas apresentam ritmos de aprendizagem diferentes. Ninguém acompanha ninguém, cada um faz seu percurso singularmente;
- **exaltação do modelo:** valer-se da imagem do aluno com deficiência como modelo de perseverança, resiliência e coragem para os demais estudantes;

- **efeito de propagação (ou expansão):** supor que uma deficiência do aluno o afeta negativamente em outros sentidos ou habilidades;
- **substantivação da deficiência:** referir-se à pessoa nomeando-a pela parte ou sentido que lhe falta, como se a parte fosse o todo. Exemplo: o surdo, o cego, o “perneta” etc.;
- **comparação:** comparar os alunos com e sem deficiência, destacando o que o aluno com deficiência ainda não alcançou em relação aos alunos sem deficiência;
- **atitude de segregação:** falar que os alunos com deficiência só irão estudar com os colegas da sua idade até certo ano e que, para continuarem estudando, terão que ir para *escola especial*, com profissionais especializados;
- **adjetivação:** classificar o aluno com deficiência como “lento”, “agressivo”, “difícil”, “aluno-problema” etc. Essa atitude deteriora a identidade do estudante;
- **baixa expectativa:** acreditar que os alunos com deficiência só podem realizar atividades mecânicas e repetitivas ou supor que eles não conseguirão interagir numa sala regular;
- **generalização:** generalizar características negativas ou positivas de um aluno com deficiência em relação a outro com a mesma deficiência, supondo que ambos terão o mesmo desempenho no processo educacional;
- **padronização:** conduzir os estudantes com deficiência apenas a atividades mais simples, de baixa habilidade, ou, ainda, esperar que eles apreciem a oportunidade de simplesmente estar na escola (como se para eles bastasse a integração quando deveria haver a inclusão);
- **assistencialismo e superproteção:** impedir que os estudantes com deficiência experimentem suas próprias estratégias de aprendizagem, por medo de que eles fracassem; impedi-los de explorar os espaços físicos da escola para que não se machuquem; não avaliar corretamente o aluno pelo seu desenvolvimento para que ele não se sinta frustrado com alguma avaliação menos positiva.

A escola é um espaço de reflexão, e nela cada indivíduo, desde cedo, entra em contato com representações da sociedade e, assim, tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos para compreender o ser humano imerso em suas relações sociais. Dessa forma, o combate às barreiras atitudinais é de suma importância na luta contra preconceitos e ideologias que impossibilitam reconhecer e acreditar no potencial de alunos com deficiência. A falta de reflexões e metodologias que proporcionem recursos didáticos eficientes para o

processo educacional dos alunos é de grande importância tanto para o desenvolvimento dos estudantes como também para a evolução das escolas no ponto de vista da inclusão.

Outro aspecto de grande importância concernente à discussão acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva diz respeito à formação dos professores, que será abordada no capítulo seguinte de forma mais detalhada.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO

No contexto aqui estudado, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, é imprescindível para que possa atender as demandas da área da Educação Especial, por isso tem sido considerada uma preocupação constante na rede de ensino, principalmente, em razão da falta de documentos legais que especifiquem o tipo de habilitação necessária para que esses profissionais possam exercer esses encargos (ROSALEN; BORTOLOZZI, 2013).

No caso dos professores responsáveis pelo AEE, espera-se que estes tenham condições de impulsionar as conexões dos alunos do componente de Educação Especial no ambiente escolar através da promoção de condições de acesso, transversalidade das ações educacionais, além da capacidade de desenvolver recursos didáticos para eliminar as barreiras educacionais (SOUZA; DAMÁZIO, 2020).

Esses sujeitos devem se vincular de modo efetivo aos professores da sala de aula regular, já que a responsabilidade da educação dos alunos que necessitam dessa abordagem é de toda a estrutura da gestão educacional. A importância da relação entre o docente da sala de aula regular e o docente do AEE é para que o primeiro possa acionar o segundo em momentos oportunos (PINHEIRO; DUARTE, 2017).

No contexto do AEE, o debate sobre a atuação dos professores nesse seguimento é constante e necessário. Devido a demanda pela inclusão em classes comuns, existe o questionamento se esse professor realmente sabe “lidar” com a diversidade de alunos com necessidades especiais (FERNANDEZ, 1998).

Em 2010, Vitalino e Valente mencionam em seus estudos que o docente do AEE requer:

[...] uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto às fontes de conhecimento já sistematizadas (VITALINO; VALENTE, 2010, p. 44).

O trabalho colaborativo entre o professor das Salas de Recursos Multifuncionais, feito no contraturno, e o das salas regulares é indispensável para que quaisquer adversidades encontradas sejam reduzidas. Ou seja, a formação desse docente para a atuação nas SRM é substancial no que tange à identificação das dificuldades encontradas e qual o contexto da

realidade apresentada, verificando quais mudanças e investimentos precisam ser feitos para mudar a perspectiva do ensino especial e inclusivo (PAISAN; MENDES; CIA, 2017).

Sobre a formação de professores, independente da área de atuação, o Plano Nacional de Educação cita:

A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (BRASIL, 2001, p. 14).

Estudos destacam que a formação profissional para professores deve mesclar dois tipos de profissionais: o generalista, que possui conhecimento e prática reduzidos; e o especialista, que possui “conhecimento aprofundado e prática sistemática” (BUENO, 1999; PLETSCHE, 2009). Pletsch (2009) afirmou que o papel do professor especializado em Educação Especial seria de auxiliar o professor comum, além de praticar o atendimento especializado.

O Ministério da Educação, em 2007, implementou o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial que, por meio da Universidade Aberta do Brasil, oferece cursos para professores que atuam na rede básica de ensino, sejam de extensão ou especialização (lato-sensu). Este programa é fundamentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que cita:

O atendimento educacional especializado 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-se 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 (BRASIL, 2008, p. 15).

A finalidade desses cursos, dentre outras, é a de atender às diretrizes da Resolução SE – 80, de 3/11/2009, que dispõe sobre as competências e habilidades para professores de educação especial:

O professor atuante na modalidade de Educação Especial deve ter como princípio a Educação Inclusiva, partindo do pressuposto de que todos os alunos têm direito de estar juntos, convivendo e aprendendo. O professor especializado deve estar atento às possibilidades de acesso, tanto físico como de comunicação, a partir do conhecimento dos recursos necessários e disponíveis, o que permite o desenvolvimento pleno do humano. Aliado a isso, coloca-se a questão didática, pois o professor especializado deve ter a clareza das características próprias de seu trabalho, que não pode avançar

sobre aquele da sala comum. Guarda-se, assim, uma relação dialética entre o professor da sala comum e o professor especializado, devendo ser próprio deste último a competência para trabalhar com o aluno as questões relativas às dificuldades geradas pela deficiência. Não pode ser esquecida, também, a amplitude do olhar que o professor especializado deve ter com relação a seus colegas da sala comum, à equipe escolar como um todo e à comunidade, principalmente, à família do aluno. Enfim, impõe-se ao professor especializado a percepção das contínuas mudanças sociais que foram se concretizando ao longo do tempo, tendo como referência a questão da diversidade. Neste contexto, é importante o conhecimento da evolução das políticas públicas, refletidas na legislação atual, principalmente no que se refere ao Brasil e ao estado de São Paulo (BRASIL, 2009, p. 1).

Todavia, os professores com formação em Educação Especial, em muitos casos, possuem especialização em apenas uma área, o que torna questionável o aspecto presente na resolução citada, em que o professor precisa ser capaz de atuar nas diversas categorias de atendimento (DI FELICIO; FANTACINI, 2016). Nessa perspectiva, “[...] pode-se observar que há consenso sobre a necessidade de se repensar a formação inicial e continuada tanto do professor da educação regular, quanto da especial” (MENDES, 2010, p.4). Para este autor, cabe ainda destacar que

A partir do momento que há um conjunto de especificidades que demandam conhecimentos para atuar com um determinado alunado, faz-se necessário que docentes possuam formação adequada para tal, e essa formação necessita ser específica para que o professor seja capaz de potencializar o aprendizado de seus alunos, provendo o melhor ensino possível para eles (PAISAN; MENDES; CIA, 2017, p. 4).

Em outro estudo, Macedo, Carvalho e Pletschi (2011), sobre os cursos de formação em Educação Especial afirmam que:

Cabe mencionar que, no Brasil, temos somente dois cursos de graduação com formação em Educação Especial que funcionam na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS) e na Universidade Federal de São Carlos (UFScar/SP). Ou seja, a maioria dos professores do AEE deverão receber formação continuada nos diferentes tipos de necessidades especiais e níveis de ensino (MACEDO; CARVALHO; PLETSCI, 2011, p. 8).

Portanto, a formação do professor que atua no atendimento educacional especializado é feita por meio de cursos de formação continuada, geralmente por meio de cursos de especializações, mostrando a restrição a qual essa formação é submetida. Assim, com o objetivo de garantir a educação inclusiva, dá-se ênfase à necessidade de se ampliar o processo de formação continuada desses sujeitos. Ou seja, urge uma formação específica e de qualidade para os docentes que atuam no AEE e nas SEM (ROSSETTO, 2015).

Conforme Saviani (2009):

[...] será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje (SAVIANI, 2009, p. 153).

Desse modo, entende-se que a formação de professores especializados no Atendimento Educacional Especializado tem sido feita de forma lenta e difusa. Vários estudos apontam como uma problemática o assunto em questão, devido à falta de uma diretriz que uniformize essa formação (TARTUCI; SILVA, FREITAS, 2013).

4 O DESENHO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram adotados pelo pesquisador no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa se caracteriza por ser de abordagem qualitativa.

Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), as pesquisas qualitativas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado. De acordo com Minayo (2005, p. 82):

Os modelos teóricos de investigação qualitativa são, historicamente: estudos compreensivos usando o desenho de tipo-ideal; estudos de cunho fenomenológico; estudos etnometodológico; estudos interacionistas simbólicos; estudos de cunho hermenêutico-dialético; estudos de pesquisa-ação e pesquisa participativa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi do tipo exploratória e, quanto aos procedimentos, valeu-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema e da pesquisa de campo para coletar dados e informações junto aos docentes de AEE.

A pesquisa foi realizada em 10 (dez) escolas que possuem AEE e SRM, selecionadas aleatoriamente dentro do universo do sistema municipal de ensino, com a aplicação de um questionário com 01 (um) professor(a) responsável pelo AEE em cada um desses estabelecimentos de ensino.

É importante esclarecer a pertinência da definição da amostra que, na abordagem qualitativa, reflete uma lógica diferenciada da usada na perspectiva quantitativa. Para Minayo (2005), sob o ponto de vista qualitativo, os princípios da definição amostral se baseiam na busca de compreensão interpretativa da ação de um grupo social, de uma organização, de uma instituição ou de uma representação, sem necessariamente almejar determinada representatividade estatística de certa população. Segundo esta autora, os critérios para amostragem assumem as características de priorizar os sujeitos que possuem os atributos que se deseja conhecer e que contenham o conjunto das experiências que se pretende captar.

Dentre as diversas técnicas que poderiam ser avocadas numa pesquisa qualitativa que permitissem conhecer e refletir acerca de uma certa realidade, buscou-se definir qual a mais adequada para se aplicar à proposta de investigar a atuação professores dentro de uma Sala de Recursos Multifuncionais, com vistas aos princípios concernentes ao Atendimento Educacional Especializado. Considerando, portanto, o referido objetivo deste estudo, a técnica selecionada

foi a aplicação de questionário com questões mistas, apresentando uma série de alternativas de respostas e, em alguns itens, as opções “Outro(s), Qual(is)?”, com o objetivo de garantir a exaustão de todas as possibilidades frente ao tema tratado. Os questionários, por serem autopreenchidos, foram aplicados sem a presença do pesquisador, por meio da ferramenta Google Formulário. Neste caso, se algum respondente tivesse alguma dúvida relativa ao instrumento, tinha a opção de pedir ajuda ou esclarecimento ao pesquisador antes de responder.

Antes de responder o questionário, o sujeito a ser pesquisado recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo ao participante da pesquisa o respeito aos seus direitos e indicando os objetivos, a natureza e a importância do problema que está sendo pesquisado. No preenchimento dos questionários, foi assegurado o anonimato do sujeito pesquisado e da sua unidade escolar de lotação e exercício.

Por se tratar de pesquisa realizada junto à Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, bem como em razão da pesquisadora ser professora deste município, o projeto de pesquisa precisou passar pela análise da Secretaria Municipal de Ensino, que autorizou e validou todos os protocolos do estudo com a responsabilidade pelas decisões sobre a ética da pesquisa a ser desenvolvida.

Vale ressaltar que a pesquisadora do presente projeto de pesquisa é psicóloga e, também, professora com exercício em SRM de uma escola da rede municipal de ensino de Fortaleza, desenvolvendo práticas educacionais no AEE de apoio à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Portanto, a pesquisadora tem um envolvimento com o grupo de profissionais atuantes no AEE, a fim de buscar coletivamente e contribuir para resolução de um dos problemas que afligem essas pessoas, a qual diz respeito às lacunas no processo de formação continuada.

Tal proposta se justifica, pois, para profissionais comprometidos com a inclusão, a formação no contexto escolar assume um papel fundamental diante da grande demanda de trabalhos a serem realizados que estão previstas na Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que estabelece as seguintes atribuições do(a) professor(a) de AEE:

- a) realizar a entrevista com a família, a avaliação diagnóstica e o estudo de caso do estudante;
- b) elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do estudante, contemplando:
 - a identificação de suas habilidades e necessidades educacionais específicas;
 - a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;

- o tipo de atendimento, conforme as necessidades educacionais específicas dos estudantes;
 - o cronograma do atendimento, individual ou em pequenos grupos, e a carga horária;
- c) programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;
- d) produzir recursos e materiais pedagógicos e de acessibilidade, considerando as necessidades educacionais específicas dos estudantes e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;
- e) estabelecer a articulação com os professores(as) da sala de aula comum e com os demais profissionais da escola, visando à disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem dos estudantes nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;
- f) orientar os demais professores(as) e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;
- g) desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos estudantes: ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) para estudantes com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para estudantes com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para estudantes cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva (TA); ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades ou superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores;
- h) planejar as atividades próprias do AEE às sextas-feiras, participar de reuniões e formações solicitadas pela SME/Distritos.

A par disso, a proposta será dar ênfase ao estudo em profundidade das dificuldades enfrentadas pelo(s) docente(s) que atua(m) no âmbito do AEE em escola do Sistema Público de Ensino de Fortaleza. Constitui-se, portanto, em uma análise bem delimitada, com objetivos

específicos bem definidos para alcançar o objetivo geral de analisar as maiores dificuldades que os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sentem em relação ao trabalho pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

Os objetivos específicos são: (1) estudar as normas relacionadas à política de educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza; (2) identificar as principais dificuldades dos docentes que atuam no AEE; (3) verificar se professores pesquisados possuem formação que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas efetivas na SRM.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica foi uma etapa essencial para ultrapassar a mera descrição e acrescentar outros aspectos à discussão já existente sobre o assunto focalizado.

A principal finalidade da pesquisa bibliográfica é levar o(a) pesquisador(a) a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico. (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

No questionário, houve uma introdução esclarecendo os propósitos da pesquisa, focalizando a questão central. Em seguida, foram lançadas as seguintes perguntas:

- ✓ Qual sua formação acadêmica?
- ✓ Há quanto tempo atua no AEE?
- ✓ Você tem realizado cursos de formação continuada na área do AEE, durante o período de sua atuação na SRM?
- ✓ Você tem conhecimento de todas as práticas educacionais exigidas para o AEE?
- ✓ Quais as maiores dificuldades que possui em relação ao AEE?
- ✓ Quais as maiores dificuldades que possui em relação ao sistema da escola em que trabalha?
- ✓ Você considera a escola em que trabalha realmente inclusiva?
- ✓ As instalações da SRM em que você trabalha são adequadas, possuindo toda a Tecnologia Assistiva para proporcionar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e com isso promover vida independente e inclusão?
- ✓ Você se sente capacitado para atuar como docente no AEE?
- ✓ Quantos alunos tem por sala de aula?
- ✓ Quantos professores tem na sala?
- ✓ Na sua sala tem auxiliar?

- ✓ Para conhecer seus alunos, suas habilidades e necessidades, sua história, seus gostos, os conhecimentos já adquiridos e o que ele precisa aprender para superar barreiras, você elabora um Plano de Desenvolvimento Individual, estabelecendo metas, prazos, fazendo previsões de adaptações curriculares e de recursos de acessibilidade?
- ✓ Você apresenta o relatório semestral e individual dos estudantes ao coordenador pedagógico, aos professores da sala de aula comum e às famílias?
- ✓ Periodicamente, você avalia a funcionalidade e a aplicabilidade do Plano de AEE (Plano de Desenvolvimento Individual), elaborado no início dos atendimentos, com o objetivo de realizar as adequações necessárias?
- ✓ As crianças/adolescentes/jovens atendidos por você no AEE apresentam laudos e/ou anamnese realizada pelo profissional de saúde, contendo informações que possam lhe auxiliar no processo de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico?
- ✓ A SME ou a escola que você trabalha estabelece parcerias com algumas instituições especializadas para oferecer o Atendimento Educacional Especializado, visando ampliar as possibilidades de acesso a esse serviço? Se você marcou "sim", especifique essas instituições:
- ✓ Em quais aspectos as ações formativas proporcionadas pela SME e/ou por sua escola não tem fortalecidos suas práticas pedagógicas, no âmbito do AEE? Se você selecionou a opção "Outros", descreva aqui.

Para analisar os dados e informações obtidas nessas fases da pesquisa, adotou-se como método a Análise de Conteúdo.

O método da Análise de Conteúdo se constitui de:

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdos é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não). (BARDIN, 2011, p. 44).

As análises dos resultados obtidos estão organizadas no capítulo a seguir seguindo uma lógica que compreende as etapas do método Análise de Conteúdos.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM A PESQUISA

Neste capítulo, foram abalizados os dados da pesquisa numa dimensão descritiva e interpretativa em relação às técnicas e aos resultados encontrados, de acordo com as três fases da Análise de Conteúdo. A primeira é a pré-análise; a segunda corresponde à exploração do material; e a terceira engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2011).

5.1 Descrição das fases da Análise de Conteúdos

A **pré-análise** é a fase de organização, em que há a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração dos indicadores que fundamentaram a interpretação final, possibilitando subsídios para a definição das categorias de análise. Ou seja, trata-se da organização propriamente dita por meio de cinco etapas: (i) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos, normas e literatura específica da área estudada, momento em que se começa a conhecer mais sobre o objeto de estudo; (ii) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (iii) formulação das hipóteses e dos objetivos; (iv) recortes de texto nos documentos de análise; e (v) preparação do material, para facilitar a manipulação da análise (BARDIN, 2011).

Para a fase da pré-análise, tomou-se como ponto de partida os livros, artigos científicos e demais trabalhos acadêmicos, que melhor subsidiariam os objetivos da pesquisa, que culminou nas referências bibliográficas do presente trabalho. Concomitantemente a isso, houve também o estudo das principais normas que regulamentam a modalidade de Educação Especial no Município de Fortaleza (quadro 1).

Quadro 1 – Principais normas que regulamentam a Educação Especial no Município de Fortaleza

NORMA	CONTEÚDO
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)	Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008	Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, que teve como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.
Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/ SEESP, 2010.	Objetiva informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular
Decreto Federal nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei Complementar do Município de Fortaleza nº 169, de 12 de setembro de 2014.	Dispõe sobre a gestão democrática e participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências.
Decreto Municipal nº 15.317/2022, que aprova o regulamento da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.	Dispõe sobre o regime de transição para a plena aplicação da lei nº 14.133, de 1º de abril de 2021, no âmbito do município de Fortaleza.
Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, de 21 de outubro de 2009.	Dispõe sobre Credenciamento de Instituição de Ensino Fundamental, Autorização e Reconhecimento do curso, bem como sobre a renovação do Credenciamento e Reconhecimento das escolas do Sistema Municipal de Ensino de Fortaleza e dá outras providências.
Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza	Estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.

Fonte: Elaboração própria (2023).

O estudo dessa legislação contemplou o primeiro objetivo específico da pesquisa: estudar as normas relacionadas à política de educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza.

Na fase seguinte, foi realizada a **exploração do material**, na qual foram definidas as unidades de análise. Segundo Bardin (2011, p. 131), essa fase “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

No que tange à **codificação**, esta “[...] corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão” (BARDIN, 2011, p. 133).

A partir das unidades de análise, foi possível definir as categorias. Por sua vez, as categorias possibilitam a riqueza das inferências, que é o procedimento intermediário entre a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) e a interpretação (a significação concedida a essas características). Produzir inferências é, pois, a finalidade da análise de conteúdo sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação (a fonte emissora, o processo codificador que resulta em uma mensagem, o recipiente da mensagem e o processo decodificador).

Das fontes da pesquisa se definiu as unidades de análise indicadas e suas respectivas categorias. As categorias vão possibilitar a riqueza das inferências, que é o procedimento intermediário entre a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) e a interpretação (a significação concedida a essas características). Produzir inferências é, pois, a finalidade da análise de conteúdo sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação (a fonte emissora, o processo codificador que resulta em uma mensagem, o recipiente da mensagem e o processo decodificador). Essas categorias, associadas a cada eixo de investigação, estão apresentadas no quadro 2, na seção seguinte.

Por fim, a terceira etapa da Análise de Conteúdos – que engloba o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação – também será abordada na seção seguinte que tratará da análise dos resultados.

5.2 Análise dos resultados

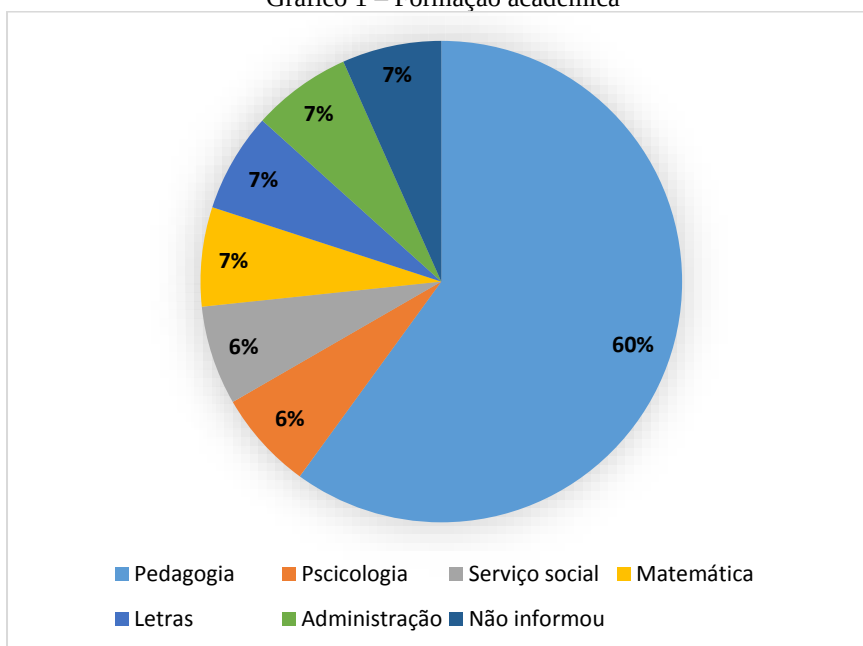
Na pesquisa se aplicou questionários com dez professores que atuam no AEE na rede municipal de ensino de Fortaleza, que aceitaram participar a partir do aceite no termo de consentimento livre e esclarecido.

Com as informações e dados obtidos, foi possível se chegar às unidades de análise e as respectivas categorias que contemplam os objetivos do presente estudo. A primeira unidade de análise foi composta de apenas uma categoria relacionada à formação inicial e continuada do público-alvo da pesquisa. Já a segunda unidade de análise possui três categorias associadas às condições de trabalho dos docentes do AEE: Instalações da SRM; Equipe de auxiliares; e, Planejamento colaborativo do trabalho pedagógico. A terceira e última unidade de análise diz respeito às práticas educacionais dos professores de AEE e apresentou apenas uma categoria a ser analisada: dificuldades de atuação no AEE.

As referidas unidades de análise e as respectivas, bem como as principais informações encontradas por meio da pesquisa estão apresentadas a seguir, no quadro 2. Mas antes, é de bom alvitre apresentar as principais respostas dadas pelos professores que responderam ao questionário. Vejamos!

Com relação a formação acadêmica tem-se que 9 professores afirmaram que sua formação acadêmica é em “Pedagogia”, 1 em “Psicologia”, 1 em “Serviço Social”, 1 em “Matemática”, 1 em “Letras”, 1 em “Administração” e 1 não informou a sua formação acadêmica, dados esses descritos no gráfico 1, com um total de 6 áreas de formação, totalizando uma amostra de 15 profissionais em diferentes áreas, no entanto, esse número ultrapassa o número total de sujeitos pesquisados, pois alguns dos profissionais apresentam mais de uma formação acadêmica, ou seja, dos 10 professores entrevistados, 4 informaram que apresentam mais de uma formação acadêmica.

Gráfico 1 – Formação acadêmica



Fonte: Dados de pesquisa (2023).

Observa-se que, a princípio, os docentes possuem formação inicial que lhes permitem atuar nas salas de atendimento educacional especializado. No que diz respeito à educação continuada, três profissionais afirmaram que “sempre” realizam; cinco afirmaram que “regulamente”; dois “às vezes”; e, nenhum respondeu a opção “nunca”. Portanto, todos os profissionais participaram de ações formativas posteriores à graduação e/ou especialização após a sua formação inicial. Todavia, ao serem abordados se apresentavam “conhecimento de todas as práticas educacionais exigidas para o AEE”, alguns dos sujeitos pesquisados deram respostas desconexas com estas informações anteriores. Da amostra pesquisada, quatro docentes afirmaram que sim, ou seja, conhecem as práticas educacionais exigidas para o AEE. Dois afirmaram que não e um informou que está sempre em constante aprendizado (existindo assim, uma grande probabilidade de conhecimento de algumas práticas do AEE, já que foi informado que está sempre aprendendo). Já os outros três afirmaram o seguinte, respectivamente: "Todas ainda não, mas estou em constante busca, principalmente, pela demanda que tenho na escola", "Conhecimento sim, prática não", "Algumas, visto estarmos em processo contínuo de formação". Apenas 1 informa que não tem conhecimento acerca do método e em que consiste esse tipo de educação.

Quanto aos impactos das ações formativas promovidas pela SME e/ou pela escola no contexto do AEE, os participantes expressaram que há lacunas em diversas áreas, como orientação para elaborar o Plano de AEE (Plano de Desenvolvimento Individual), relatórios

sobre o desenvolvimento individual dos alunos, construção de caminhos efetivos para a escolarização de cada estudante, redirecionamento de concepções teórico-metodológicas, orientações para proceder a adaptações curriculares, construção de recursos pedagógicos acessíveis de baixa tecnologia e práticas avaliativas. Os sujeitos pesquisados indicaram que essas ações não têm sido fortalecidas com vistas às práticas pedagógicas. Portanto, essas informações sugerem desafios abrangentes na eficácia das ações formativas, apontando para a necessidade de revisão e aprimoramento dessas iniciativas formativas visando um maior impacto positivo nas práticas educacionais inclusivas no âmbito do AEE.

Sendo assim, infere-se que a maioria dos professores possuem algum nível de conhecimento sobre o AEE, entretanto possuem lacunas em conhecimentos específicos em Educação Especial/Inclusiva. Isso mostra que o preceituado na Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, em seu §1º do artigo 24, não vem sendo plenamente atendido pela Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Esse dispositivo legal estabelece o seguinte, *in verbis*:

Art. 24 [...]

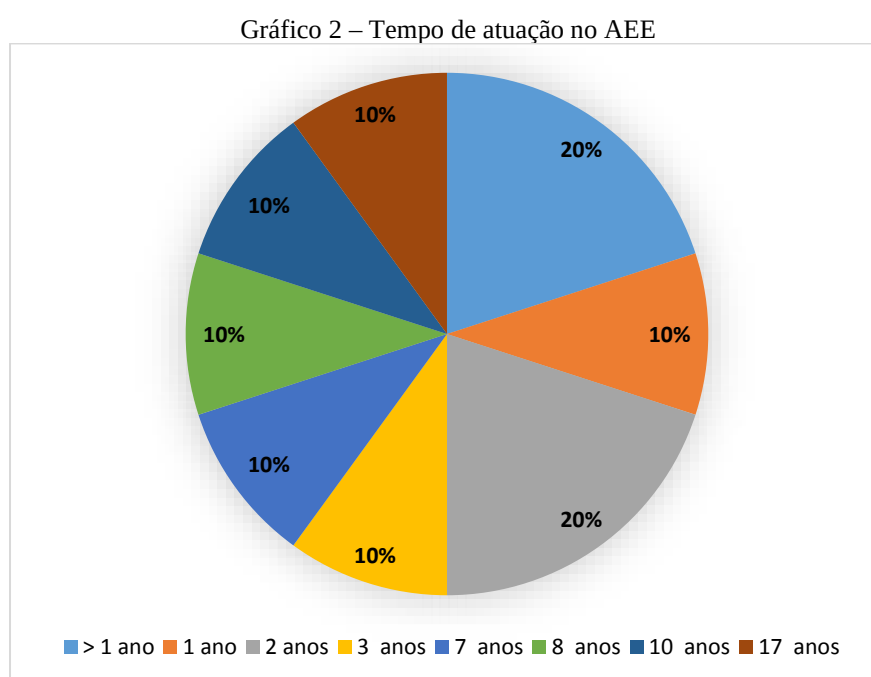
§ 1º Aos profissionais que atuam na sala multifuncional para o atendimento educacional especializado devem ser garantidas formações continuadas que assegurem conhecimentos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

É plausível que tais lacunas comprometam atribuições do professor responsável pelo atendimento educacional especializado, previstas pela Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, em seu artigo 25, tais como: Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes da educação especial; realizar estudos de caso para identificar as necessidades específicas de cada um de seus estudantes; elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; orientar o uso de recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, a reglete, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade utilizando-os, entre outros, de forma a ampliar habilidades funcionais dos

estudantes, promovendo autonomia, atividade e participação; e avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento da diversidade e de necessidades educativas especiais, dentre outras.

Sabe-se que a Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza vem articulando convênios com instituições de ensino superior para garantir a formação continuada dos educadores, mas urge que essas parcerias sejam ampliadas e direcionadas ao permanente processo educacional inclusivo na rede municipal de educação de Fortaleza.

No questionário havia um item que perguntava o tempo de atuação dos profissionais na área da educação. As respostas foram as seguintes: 1, há dezessete anos; 1 há dez anos; 1 há oito anos; 1 há sete anos; 1 há três anos; 2 há dois anos; 1 há um ano e 2 há menos de um ano, como descrito no gráfico 2. Assim sendo, metade dos profissionais pesquisados possuem mais de 3 anos de atuação na área em comparação com a outra metade, a qual possui menos de 3 anos de experiência na área.



Fonte: Dados de pesquisa (2023).

A princípio, pode-se pensar que a larga experiência de alguns desses profissionais suprem as lacunas formativas existentes, porém essa compreensão não se sustenta diante da complexidade do AEE que exige, para melhor acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante da educação especial, um contínuo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas necessárias para a inclusão, para o reconhecimento e a valorização das diferenças

e potencialidades do estudante, bem como de suas necessidades específicas de educação na ação pedagógica, a fim de assegurar o desenvolvimento de habilidades e competências, o acesso ao conhecimento e o pleno exercício da cidadania por parte de estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação.

Quando foi questionado acerca das dificuldades enfrentadas, foram obtidas as seguintes respostas: “Maiores esclarecimentos quanto a aula prática. As formações são muito teóricas”; “Material e falta de laudos de alunos com suspeita de deficiência”; “Alta demanda de crianças especiais sem acompanhamento médico, poucos profissionais de apoio em relação ao número de alunos em AEE, falta de parceria das famílias”; “A parceria das famílias das crianças em processo de investigação”; “Condições de trabalho: número de estudantes muito significativo na escola, público da educação especial diversificado, alguns dos transtornos mentais presentes na escola e as comorbidades dos estudantes com deficiências, formação que não atende as necessidades exigidas para atuar no AEE, falta de intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social.”; “Estruturar o plano de atendimento”; “Apoio das família e falta de atendimento multidisciplinar”; “Parcerias com a saúde para atendimento especializado com equipe multidisciplinar, ainda efetiva política de inclusão do município de forma a atender as necessidades especiais dos estudantes com deficiência, como: profissionais de apoio, intérpretes, salas de recursos equipadas e formação continuada com essa temática para os professores do AEE e do ensino comum e muitos alunos para o atendimento, por isso é importante a universalização desse serviço a todas as escolas do município”; “Trabalho colaborativo com família e outros professores”; “A maior dificuldade é a grande demanda de alunos com deficiência matriculados.”.

Ainda quanto às dificuldade em relação ao sistema da escola em que trabalha, obteve-se, também as seguintes informações: os profissionais pesquisados apontaram diversas dificuldades no sistema escolar, destacando desafios como a falta de cooperação de outros professores e gestores, problemas na infraestrutura, aumento descontrolado de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência específica, escassez de recursos, desatualização, ajustes na logística do trabalho diário e postura profissional de professores da sala de aula comum. A falta de profissionais de apoio, parcerias limitadas com profissionais da área da saúde, bem como com os próprios familiares.

A par das respostas supracitadas, pode-se inferir que parte dos profissionais da área do AEE enfrentam desafios significativos no contexto inclusivo, revelando preocupações com a alta demanda de crianças com deficiências sem acompanhamento de profissionais da área de saúde de forma adequada, por conseguinte, com ausência de laudos para alunos com suspeita

de deficiência. Também preocupa a escassez de materiais nas escolas, o que implica dificuldade para realizar atividades práticas.

Nesse cenário se destaca a questão relacionada à falta de apoio de profissionais da saúde no AEE. Nesse sentido, pode-se inferir que ou a Secretara Municipal de Educação ou as escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza ou ambas não estão observando o disposto no art. 14 da Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, *in verbis*:

Art. 14. Os estudantes da Educação Especial matriculados no ensino regular das escolas públicas que tenham necessidade de atendimento por profissionais especializados da área clínica, a exemplo de fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, psiquiatras e neurologistas, deverão ser atendidos, preferencialmente, em equipamentos públicos de apoio multidisciplinar à escola, devendo, a escola notificar o Órgão Central da Educação para assegurar parcerias com o sistema de saúde e de assistência social visando garantir este serviço.

Diante desse contexto, depreende-se que há necessidade urgente de ações colaborativas, de ajustes logísticos e investimentos para criar um ambiente escolar inclusivo e propício ao desenvolvimento de todos os alunos.

Quando questionados sobre a natureza inclusiva da escola, um professor afirmou categoricamente que ela é "sempre" inclusiva, enquanto outros nove indicaram que a inclusividade ocorre "às vezes". Esse resultado vai de encontro ao objetivo da Educação Especial de assegurar a inclusão de todos os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, favorecendo as potencialidades, o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania. Contudo, neste aspecto, a abordagem metodológica da presente pesquisa não permite chegar a essa conclusão de forma assertiva, isto é, por meio do instrumento de coleta de dados utilizado, obteve-se respostas que foram semiestruturadas, sem justificativas e indutivas, portanto, os resultados não são generalizáveis.

Em relação à adequação das instalações da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), equipada com Tecnologia Assistiva para atender às necessidades de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação, e promover a vida independente e inclusão, nove responderam que essa condição da SRM é "parcialmente" atendida, sugerindo necessidade de melhoria. Outro docente pesquisado expressou preocupação com a SRM, pois considera que ela "não apresenta condições mínimas necessárias". Essas respostas sugerem que a estrutura física e equipamentos das salas de recursos multifuncionais, muito provavelmente, não seguem as determinações do Ministério da Educação informadas aos sistemas de ensino por meio do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para

apoiar a organização do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, destinando apoio técnico e financeiro aos sistemas e indicava as especificações técnicas e padrões de SRM.

A constatação de falta de condições ideais de trabalho destaca desafios que podem afetar a efetividade da SRM e, com efeito, do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial matriculados em classe comum de ensino regular.

Ao abordar a questão da quantidade de alunos por sala, os profissionais forneceram uma variedade de respostas, destacando a diversidade de configurações nas salas de aula. Algumas indicações incluíram "3 a 5 alunos", "32 alunos matriculados no AEE", "3 a 4 alunos com NEE", "40 alunos" e "variável, de acordo com a capacidade da sala". Outras respostas mencionaram o número estipulado pela secretaria municipal de educação (SME), variando de 20 a 33 dependendo da série, assim como intervalos específicos, como "20 a 28 alunos" e "25 alunos".

A inclusão de alunos em salas de aula comuns também foi citada, com a observação de que há uma ampla variação no número, isto é, variando de 2 a 7 alunos incluídos em uma mesma sala. Essa diversidade de respostas ressalta a heterogeneidade na distribuição de alunos nas salas de aula, indicando a necessidade de considerar diferentes contextos e abordagens no planejamento e gestão escolar e, principalmente, sugere mais uma vez inobservância da Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza que estabelece, em seu art. 16¹, limites por grupos, nas salas de recursos multifuncionais.

No que se refere à composição do corpo docente por sala, os dados revelam uma distribuição variada. A resposta mais frequente indicou a presença de um professor por sala, mencionada seis vezes. Por outro lado, uma observação menos comum destacou a ocorrência de oito professores em uma sala, ressaltando a complexidade de determinadas situações educacionais. Além disso, foram apresentadas considerações específicas, como a diferenciação nas cargas horárias para os anos iniciais e educação física, onde se destaca uma carga horária

¹ Art. 16. A composição do atendimento não poderá exceder aos seguintes limites por grupo, nas salas de recursos multifuncionais: a) 04 (quatro) alunos, em se tratando de deficiência visual, auditiva, intelectual e altas habilidades; b) 02 (dois) alunos, em se tratando de deficiência múltipla e TGD; c) atendimento individualizado quando necessário.

maior e menor em determinados casos. Outro aspecto notável é a presença recorrente de três professores na maioria das salas, que se revezam, além da participação de um assistente de inclusão. Esses dados ilustram a diversidade na configuração do corpo docente por sala, refletindo adaptações necessárias para atender às peculiaridades de cada contexto educacional.

Por fim, constatou-se que é importante ações visando a universalização do AEE em todas as escolas municipais, com conseqüente estímulo ao trabalho colaborativo com famílias e outros profissionais da educação, podendo tal proposta ser considerada como estratégia para enfrentar os desafios no ambiente educacional inclusivo e crucial diante da expressiva demanda de alunos com deficiência.

Nesse sentido, depreende-se que é necessário reestruturar a escola e aprimorar a prática docente. Para corroborar com essa percepção, cita-se Mendes (2010b, p. 39), que entende que

[...] um dos pontos-chaves da reestruturação escolar seria, portanto, o aperfeiçoamento da prática docente, a introdução de novas estratégias de ensino para que o professor saiba trabalhar conteúdos curriculares diferenciados e adaptados para todos os alunos, tenham estas necessidades especiais ou não.

À guisa de conclusão desta seção, segue abaixo um quadro-resumo dos principais achados na pesquisa relacionados às unidades de análise e suas respectivas categorias.

Quadro 2 – Unidades de análise e as respectivas categorias

UNIDADE DE ANÁLISE	CATEGORIA(S)	SÍNTESE DAS PRINCIPAIS INFORMAÇÕES ENCONTRADAS
Formação docente	Formação inicial e continuada	Para atuar na sala de atendimento educacional especializado, o professor deve ter formação que o habilite para o exercício da docência e conhecimentos específicos em Educação Especial/Inclusiva. Com base nas respostas dadas pelos sujeitos pesquisados, a maioria dos docentes possuem formação inicial coerentes ao exercício desse encargo. Todavia, parte dos professores pesquisados manifestaram que há necessidade de formação continuada em áreas relacionadas às atividades mais práticas concernentes ao AEE.
Condições de trabalho dos docentes no Atendimento Educacional Especializado	1. Instalações da SRM; 2. Equipe de auxiliares; 3. Planejamento colaborativo do trabalho pedagógico.	1. Quanto à estrutura física e equipamentos adequados para a sala de recursos multifuncionais, pode-se inferir que nem todas as SRM seguem as determinações do Ministério da Educação, ou seja, nem todas as escolas oferecem espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos suficientes e/ou adequados para atender a todas as necessidades educacionais específicas dos estudantes. 2. Acerca da equipe de auxiliares, os resultados encontrado apontam insuficiência de profissionais de apoio necessários para a promoção do atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade, da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência devido à sua condição de funcionalidade ou sua condição de deficiência, buscando a sua autonomia. 3. Sobre o planejamento do trabalho pedagógico, os achados da pesquisa indicam dificuldades e desafios, tendo em vista que, nos termos da Resolução nº 13 de 2013 da Conselho Municipal de Educação de Fortaleza caberá à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza acompanhar e assessorar os profissionais da rede municipal (professores da sala de aula regular e do AEE, profissional de apoio, coordenador e diretor escolar) quanto aos procedimentos e processos pedagógicos a serem utilizados em relação aos estudantes da educação especial. No entanto, vários dos sujeitos pesquisados apontam que há dificuldades em obter colaboração de professores das salas de aula regulares e, também, dos gestores com esse trabalho pedagógico.
Práxis docente no AEE	Dificuldades de atuação no AEE.	Problemas na infraestrutura, aumento descontrolado de matrículas de alunos com algum tipo de necessidade especial, alta demanda de crianças com deficiências sem acompanhamento médico, poucos profissionais de apoio em relação ao número de alunos em AEE, dificuldades de parceria com as famílias, escassez de recursos, desatualização, ajustes na logística do trabalho diário e falta de cooperação e postura profissional de professores da sala de aula comum. A falta de profissionais de apoio, colaboração da gestão escolar, além de expectativas equivocadas em relação ao trabalho do AEE.

Fonte: Elaboração própria (2023).

É fato que a inclusão educacional teve enorme progresso nos últimos anos no Município de Fortaleza, isso ninguém nega. Portanto, é importante continuar investindo neste segmento educacional.

No entanto, como se pode verificar nos resultados do presente estudo, a efetividade da Educação Especial numa perspectiva inclusiva ainda é um processo em construção no âmbito da Rede Municipal de Ensino e, hipoteticamente, esse cenário de desenvolvimento da política de inclusão deixa falhas que implicam questionamentos acerca das condições de ensino organizadas nas escolas comuns para o respectivo público-alvo, pois elas, em geral, não irão corresponder às especificidades que as normativas apresentam sobre a matéria.

Os resultados apresentados indicam que é preciso o Poder Público conhecer mais como estão ocorrendo, nas escolas, as práticas inclusivas e este estudo é uma amostra de que os professores responsáveis pelo AEE necessitam de maior apoio, bem como precisam de uma oferta frequente de capacitação continuada como uma política pública educacional do município.

A insegurança desses profissionais é muito clara e todos citam que as dificuldades deles, em parte, se deve pela ausência de formação que possa prepará-los a trabalhar na realidade de cada escola. Deve-se levar em conta também que a maior parte desses professores atua há muitos anos e que, durante a sua formação inicial, não existiam disciplinas direcionadas à educação especial, diferente do currículo atual das licenciaturas e da pedagogia.

Por tudo isso é que se faz necessário manter discussões e pesquisas relacionadas a esse problema. Então, a fim de despertar a atenção dos órgãos responsáveis pela formação desses docentes, no capítulo seguinte, será apresentada uma proposta de Produto Educacional que – de forma articulada com a fundamentação teórica a partir de estudos disponíveis na literatura e com a legislação vigente que regulamenta essa área educacional – tem como finalidade subsidiar os professores do AEE com informações, recomendações, referências e sugestões sobre o trabalho pedagógico no âmbito das Salas de Recursos Multifuncionais.

Espera-se que tal produto possa contribuir para a organização do AEE, para que se possa atender os alunos de maneira mais adequada.

5.3 Soluções e estratégias na AEE

A Educação Especial desempenha um papel crucial na promoção da inclusão e no atendimento às necessidades específicas de alunos com deficiência. No entanto, diversos

desafios podem surgir, exigindo abordagens inovadoras e soluções estratégicas para garantir um ambiente educacional inclusivo e eficaz, como indicado a seguir:

Com relação as aulas práticas e a formação dos profissionais, é imperativo realizar levantamentos anuais de demandas, adaptando as abordagens conforme as necessidades. A contratação de formadores com sólida experiência e capacidade técnica é essencial. Além disso, a proposta de encontros semestrais para compartilhamento de experiências e a criação de anuários de práticas podem ser estratégias para enriquecer a formação permanente.

Para o material, a ser utilizado é preciso uma gestão eficiente, por meio de um relatório do material, contendo os materiais permanentes e de consumo, que são de uso exclusivo para o AEE, esse deve ser encaminhado, de maneira prévia, à Secretaria Municipal de Educação. Já em relação aos laudos de alunos, é necessário estabelecer convênios com instituições de psicologia e medicina para avaliações de crianças, de maneira periódica, é uma estratégia crucial para garantir recursos adequados, até mesmo para analisar a abordagem da AEE.

A alta demanda por profissionais capacitados, e a escassez desses, pode ser reduzida, por meio de convênios com faculdades para estágios e realizar chamamentos públicos para formação inicial são abordagens inovadoras para suprir a ausência de profissionais. Para lidar com a demanda significativa, o redimensionamento da força de trabalho é necessário. A alocação adequada de profissionais de AEE, ajustada às demandas de cada escola, é essencial para oferecer um nível de suporte eficaz.

O processo para condução dos diagnósticos, poderia acontecer em um polo responsável técnico, o qual teria uma equipe multidisciplinar, que é fundamental, desde a fase de diagnóstico, como também no acolhimento, no suporte às crianças e suas famílias, a disponibilização de acesso remoto para acompanhamento, é também uma maneira de facilitar a colaboração entre os profissionais, que possuem o mesmo intuito, a evolução do paciente. Esse polo, seria essencial para melhoria das condições de trabalho, pois utilizaria da intersectorialidade, integrando saúde, educação e assistência. A união dos profissionais iria trazer mais especificidade à necessidade do aluno, o que pode ser trabalhado tanto em atividades com a turma, como de maneira individual.

O polo desempenharia papel fundamental na estruturação do plano de atendimento, direcionando atendimentos iniciais e incorporando novas necessidades identificadas ao longo do processo. Atuaria ainda no apoio das famílias, pois haveria reuniões semestrais com pais e responsáveis, envolvendo profissionais de diversas áreas da saúde e educação, que são essenciais para garantir o apoio necessário. Para além disso, as famílias seriam mais envolvidas,

o real entendimento das necessidades do aluno e com a adesão aos Termos de Responsabilidade, junto ao apoio psicológico, que é uma ferramenta para suporte adicional. Essa abordagem multidisciplinar promove uma compreensão holística do desenvolvimento do aluno.

O polo se tornaria um centro de referência, oferecendo formação inicial e continuada, além de suporte para supervisão de necessidades dos professores. A integração com a saúde e a efetivação de políticas inclusivas garantem serviços especializados e abordagem abrangente, sendo crucial promover uma compreensão coletiva da corresponsabilidade no trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais. O envolvimento colaborativo das famílias e outros professores é essencial para o sucesso do aluno.

Sendo assim, enfrentar os desafios em AEE exige uma abordagem holística e inovadora. A implementação dessas soluções propostas não apenas superará obstáculos específicos, mas também criará um ambiente inclusivo em que cada aluno, independentemente de suas necessidades, pode prosperar academicamente e socialmente.

6 APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional, no formato de cartilha, possui o objetivo de oferecer aos professores de AEE uma cartilha contendo informações, recomendações, referências, sugestões sobre o trabalho pedagógico a fim de subsidiar o professor do AEE.

Tem como um dos principais enfoques a inclusão e a promoção de práticas educacionais eficazes; com informações, recomendações, referências e sugestões valiosas para orientar e fortalecer a atuação dos profissionais no ensino. A base para desenvolvimento foram pesquisas e práticas educacionais embasadas em evidências científicas, assim o professor terá acesso a estratégias eficazes, comprovadas e concretas para aplicar atividades pedagógicas inclusivas, adaptadas às diferentes necessidades, favorecendo a personalização do ensino, para alunos com necessidades especiais.

Sabe-se que a complexidade do AEE ainda traz uma variedade de temas de forma multidisciplinar, sugerindo práticas para a construção de uma equipe “multi”, buscando fortalecer a rede de apoio ao aluno, inclusive mostrando a aplicação de princípios da psicologia, pedagogia e terapia ocupacional de maneira integrada para proporcionar uma compreensão abrangente das necessidades dos alunos e estratégias de intervenção.

Além das orientações para o trabalho pedagógico, a cartilha destaca a importância da valorização do professor do AEE, aborda questões relacionadas ao bem-estar emocional, estratégias de autocuidado e promoção da saúde mental, reconhecendo a relevância do equilíbrio emocional na eficácia do trabalho pedagógico. Sendo assim, ao promover práticas inclusivas embasadas em evidências e incentivar a colaboração e valorização o professor, a cartilha se propõe a contribuir significativamente para a qualidade do atendimento educacional especializado oferecido a alunos com deficiências.

A primeira seção da cartilha produzida indicará as normas jurídicas que disciplinam o AEE e sua aplicabilidade no ambiente escolar e que precisam ser estudadas pelos professores que atuam na modalidade de Educação Especial. Assim, algumas das legislações indicadas são:

- a) Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente;
- b) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- c) Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/ SEESP, 2010;

- d) Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência);
- e) Lei Complementar do Município e Fortaleza nº 169, de 12 de setembro de 2014, que dispõe sobre a gestão democrática e participativa da Rede Pública Municipal de Ensino de Fortaleza, institui o Programa Municipal de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (PMDE), modifica o Estatuto do Magistério de Fortaleza, e dá outras providências;
- f) Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza, que estabelece normas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e para o atendimento educacional especializado dos estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação nas etapas e demais modalidades da educação básica, públicas e privadas (educação infantil), pertencentes ao Sistema Municipal de Educação de Fortaleza.

Na segunda parte do produto, serão recomendadas algumas práticas pedagógicas, no âmbito da AEE/SRM, que podem ser adotadas pelos professores, bem como pelos demais profissionais envolvidos no AEE, principalmente, no que se refere ao planejamento pedagógico.

No município de Fortaleza, onde a pesquisa foi desenvolvida, existe um Roteiro para Elaboração do Plano de AEE a ser utilizado na escola. Neste documento (Anexo II), norteia-se a organização de Planos Diários de Atendimento. Ainda no texto, faz-se uma abordagem do roteiro a ser seguido, entendendo que o Plano do AEE não é algo fechado.

Além disso, o documento cita as responsabilidades pelo acompanhamento das atividades, parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; avaliação do plano.

Outro instrumento utilizado pela Rede Municipal é a cartilha “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza: um olhar para todos.” Esse dispositivo objetiva assegurar o desenvolvimento de práticas educacionais que garantam a igualdade de acesso, a permanência na escola e a aprendizagem dos estudantes que necessitam desses recursos. Assim como a matrícula, e baseado nas legislações que dissertam sobre os direitos relativos ao Atendimento Educacional Especializado, a Secretaria Municipal de Educação (SME) tem o objetivo de oferecer respostas às necessidades educacionais específicas desses estudantes.

Ademais, o Governo do Estado do Ceará, por meio do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará – CREAECE, também possui um documento

que elenca as Orientações para o Atendimento de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (Anexo III). Nele são verificados tópicos como: procedimentos e orientações para garantia do acesso e permanência (currículo, planejamento pedagógico, orientações individuais e coletivas, etc); avaliação de aprendizagem; profissionais de apoio escolar; dentre outros.

Faz-se importante ressaltar que a Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, em 2021, obteve 3º lugar referente à matrícula da educação inclusiva quando comparada com as demais capitais brasileiras. Em 2022, o número de Salas de Recursos Multifuncionais atingiu o número de 236, a quantidade de profissionais de apoio (PAE) foi de 456 e o de assistentes de inclusão escolar, de 569. Comparados aos anos anteriores, esses números representam um esforço conjunto para que as práticas do Atendimento Educacional Especializado sejam realmente praticadas nas escolas que compõem a rede municipal, promovendo o ensino integral.

Além disso, a Rede entende como indispensável citar alguns “princípios didáticos” para a gestão das SRM. São eles:

- a) planejamento das atividades; investimentos na diversificação/variedade das estratégias/metodologias de ensino;
- b) desenvolvimento de atividades que explorem a criatividade e o potencial criador para a organização e estimulação da inteligência, da cognição e da possibilidade de generalizações;
- c) atenção aos estilos e ritmos dos alunos; valorização e mobilização dos centros de interesse e das iniciativas dos alunos;
- d) organização social da aprendizagem; interação entre alunos e destes com o professor;
- e) avaliação.

Resumindo, não obstante os dados apresentados, a pesquisa demonstrou a importância de, ainda, se desenvolver na rede de ensino de Fortaleza uma perspectiva inovadora em práticas pedagógicas inclusivas. Isso implica reconhecer esse aspecto como uma ferramenta vital no processo de ensino-aprendizagem, considerando as particularidades de aprendizado de cada aluno. Além disso, envolve a criação de estratégias e procedimentos didático-pedagógicos que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, sem distinção.

Nas salas de aulas comuns do Município, o professor, em colaboração com os demais profissionais da instituição educacional, desempenham um papel central na orientação do processo pedagógico e na criação das condições essenciais para a aquisição do conhecimento e uma inclusão escolar efetiva. Nesses espaços, é essencial proporcionar aos estudantes um ambiente que valorize e respeite as diferenças e as diversas inteligências. Para alcançar esse

objetivo, o planejamento das aulas deve se caracterizar pela diversificação de recursos e estratégias metodológicas adaptadas às necessidades de aprendizagem de todos os alunos, sem exceção. No entanto, ressaltamos que ao lidar com as particularidades dos estudantes com deficiência, é crucial considerar, quando necessário, a utilização de recursos pedagógicos, materiais e/ou suporte especializado para atender às suas demandas.

No que se refere às Salas de Recursos Multifuncionais, a SME cita o professor como principal ator da organização das ações pedagógicas junto aos estudantes, de forma individual e/ou em pequenos grupos, realizadas em turno alternativo, levando em consideração as individualidades de cada indivíduo ali atendido. A prefeitura também discorre sobre o AEE na educação infantil, no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dessa forma, é proposto um fluxo de atendimento aos estudantes com deficiências. Assim sendo:

- 1º passo: Matrícula do estudante na escola, com atenção aos espaços escolares;
- 2º passo: Após a observação das necessidades especiais e necessidade do AEE, faz-se um encaminhamento, pelo professor da sala comum, direcionado à avaliação do estudante pelo professor da SRM, contendo nele informações pertinentes as observações já feitas;
- 3º passo: O professor da SRM realiza uma avaliação pedagógica individual, considerando as informações anteriormente repassadas, objetivando identificar se aquele aluno pertence mesmo ao AEE, caso esse diagnóstico prévio não exista;
- 4º passo: Proporcionar um momento com a família do estudante, promovido pela escola, com o intuito de tratar sobre as necessidades educacionais observadas.
- 5º passo: O professor faz a avaliação diagnóstica para que seja feita a elaboração do Plano de AEE para aquele indivíduo.

Nessa perspectiva, a realização do chamado Roteiro de Anamnese mostra-se como estratégia indispensável para que as ações praticadas nas Salas de Recursos Multifuncionais estejam de acordo com as necessidades individuais de cada aluno que frequenta esse espaço, garantindo, assim, um processo educacional integral.

- 6º passo: Inícios dos atendimentos, que são feitos nas salas comuns na educação infantil e na SRM no ensino fundamental, seguindo o cronograma estabelecido no Plano do AEE.

- 7º passo: Comunicar ao corpo docente e às famílias sobre as possibilidades, necessidades e recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos estudantes;
- 8º passo: Elaboração de relatório semestral e individual para os alunos nas SRM;
- 9º passo: Fazer a apresentação do relatório elaborado ao coordenador pedagógico, aos professores das salas de aulas comuns e às famílias;
- 10º passo: Avaliar a funcionalidade e aplicabilidade do Plano do AEE periodicamente, fazendo alterações necessárias.

Seguindo os tópicos a serem discutidos no produto educacional aqui desenvolvidos, faz-se indispensável abordar os tópicos que devem ser observados para que seja desenvolvido o Plano de Desenvolvimento Individual, ou Plano do Atendimento Educacional Especializado, como nomeia a própria Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza. Assim, observar os seguintes tópicos marca o início desse processo.

a) objetivos do plano:

- pensados a longo, médio e curto prazo. Ou seja, o professor do AEE deve prever objetivos de aprendizagem a serem alcançados durante o ano, o semestre e o mês em questão;

b) organização do atendimento:

- período do atendimento;
- frequência;
- tempo;
- composição;

c) atividades a serem desenvolvidas:

- superar dificuldades dos alunos;
- relacionar-se aos objetivos do plano;
- destacar potencialidades para fortalecer a autoestima;
- identificar suportes no ambiente familiar e escolar;
- eliminar barreiras ao aprendizado, autonomia e participação;
- intervir na zona de desenvolvimento proximal do aluno;
- ser planejadas conforme objetivos específicos;

d) materiais a serem produzidos;

e) adequação de materiais;

f) seleção de materiais:

- devem alinhar-se aos objetivos e atividades do Plano. A escolha de materiais e equipamentos a serem adquiridos é uma decisão específica destinada a atender às necessidades do aluno para o qual o planejamento está sendo desenvolvido;

g) tipos de parceria:

- devem estar vinculadas às necessidades do aluno em foco no estudo de caso. Caso seja necessário, o Plano de AEE deve contemplar a possibilidade de estabelecer parcerias com outras áreas de conhecimento e profissionais;

h) profissionais envolvidos;

i) interlocução com a família;

j) avaliação do Plano de AEE.

O Plano deve ser avaliado no início e no final do desenvolvimento. O professor do AEE pode fazer ajustes durante o processo e, ao final, identificar aspectos a serem reformulados ou incluídos no próximo plano para o aluno em questão.

Assim, percebe-se que, para que o Atendimento Educacional Especializado realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais seja realmente integral, o diagnóstico da necessidade do aluno é assunto primordial. Apesar da avaliação diagnóstica feita pelo professor, é de fundamental importância que aquele indivíduo possua um diagnóstico médico prévio. Ou seja, a avaliação feita pelo docente responsável pelo AEE vem de forma complementar àquela feita pelo profissional de saúde competente.

Na mesma cartilha “A Educação Inclusiva na Rede Municipal de Fortaleza: um olhar para todos”, elenca-se os nomes e contatos das instituições especializadas em fornecer esse atendimento e diagnóstico. São elas:

- a) Associação dos Cegos do Estado do Ceará;
- b) Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE);
- c) Associação Pestalozzi do Ceará;
- d) Centro de Integração Psicossocial do Ceará (Bem-Me-Quer);
- e) Recanto Psicopedagógico da Aldeota – AVAPE;
- f) Instituto Fillippo Smaldone;
- g) Instituto Moreira de Souza.

Além dessas, O CREAECÉ, vinculado à Secretaria de Educação do Estado - SEDUC, oferece serviços educacionais complementares e suplementares para o público-alvo da educação especial. Seguindo a Política Nacional de Educação Especial, foca em práticas pedagógicas na perspectiva da Educação Inclusiva.

Suas ações abrangem atendimento especializado, formação contínua para professores na área, e produção de material didático-pedagógico para pessoas com deficiência visual. A integração desses eixos contribui para a implementação de uma política educacional comprometida com os direitos do público-alvo da educação especial.

Diante de todo o exposto, vale ressaltar que a Cartilha elaborada como produto educacional não se configura e nem deve ser vista como uma receita prescritiva e nem como algo imutável, pois a função dela é de servir como um produto interlocutivo aos docentes de acordo com o contexto sócio-histórico de um certo grupo de docentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados, que foram coletados junto a dez professores do AEE de escolas públicas do município de Fortaleza, revelou um cenário complexo e desafiador no contexto da educação inclusiva. A diversidade acadêmica, com profissionais apresentando mais de uma área de formação, destaca a multidisciplinaridade presente no corpo docente.

A experiência profissional, com metade dos entrevistados atuando por mais de três anos na área, indica uma mescla de veteranos e novos ingressantes, contribuindo para a diversidade de perspectivas. A participação constante em atividades de educação continuada demonstra o comprometimento dos professores em aprimorar suas habilidades após a formação inicial. No entanto, a variedade nas respostas sobre o conhecimento das práticas educacionais exigidas para o AEE destaca a necessidade de abordagens específicas para o desenvolvimento profissional.

Outrossim, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais revelam desafios abrangentes, desde questões estruturais e falta de recursos até a necessidade de maior colaboração dos familiares, professores, gestores e profissionais de saúde.

A falta de clareza nas aulas práticas e a predominância de abordagens teóricas apontam para lacunas na preparação dos professores para o ambiente inclusivo. O grande número de alunos por SRM e a composição do corpo docente reflete a complexidade adaptativa das configurações do AEE.

As respostas divergentes sobre a inclusividade da escola, a adequação das instalações da SRM e a capacidade de atuar no AEE destacam a necessidade de avaliação contínua e desenvolvimento profissional.

Quanto às ações formativas promovidas pela SME e/ou pela escola, a percepção dos pesquisados indicou a necessidade de aprimoramento dessas iniciativas para fortalecer as práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, os dados evidenciam a necessidade de uma abordagem holística e adaptativa para fortalecer a educação inclusiva, isso inclui investimentos em formação continuada específica, colaboração interdisciplinar, melhorias na infraestrutura e revisão das ações formativas, visando criar um ambiente escolar mais inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno de todos os alunos.

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as maiores dificuldades que os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sentem em relação ao trabalho pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), pode-se afirmar que o mesmo foi alcançado a partir dos objetivos específicos de: (1) estudar as

normas relacionadas à política de educação inclusiva do Sistema Municipal de Ensino em Fortaleza; (2) identificar as principais dificuldades dos docentes que atuam no AEE; (3) verificar se professores pesquisados possuem formação que lhes possibilitem desenvolver práticas educacionais inclusivas efetivas na SRM.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, valendo-se da pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e exploração do tema e empregando-se a pesquisa de campo, com aplicação de questionários com 10 professores responsáveis pelo AEE de escolas distintas e selecionadas de forma aleatória, no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Para se discutir e analisar os resultados encontrados, foi adotado o método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).

Encontrou-se diversos dados/informações úteis à confirmação da hipótese de que, na Rede Municipal de Ensino de Fortaleza, houve avanços relacionados à efetivação do direito de todos à educação, mais especificamente no paradigma da Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Todavia, o apoio, acompanhamento e assessoramento acanhados aos docentes e as condições estruturais das SRM's ainda estão aquém do que preconiza as normas jurídicas quanto à efetividade dos serviços do AEE. Dentre os inúmeros desafios a serem enfrentados, estão a necessidade de se promover uma formação continuada mais direcionada às questões práticas enfrentadas pelos docentes do AEE, melhorar a estrutura física e equiparar de forma adequada as salas de recursos multifuncionais, empreender uma cooperação mais efetiva dos professores da sala de aula comum e gestores escolares e implementar parcerias com equipes multidisciplinares da área da saúde.

Nesse contexto, verifica-se que a modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva, por si só, já é um grande desafio e são necessárias ações em regime de colaboração por parte do Poder Público, gestores, professores das classes regulares e professores do AEE, aluno e família para assegurar de forma equitativa o acesso à educação e minimizar as barreiras e paradigmas que estão presentes no ambiente escolar, nas SRM e no convívio social dos sujeitos da educação especial.

REFERÊNCIAS

- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *In*: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 11-23.
- ALBERTI, Taís Fim *et al.* Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, p. 346-362, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hPc6CRnw4C4TMp6jF5P4ZWQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.
- ALMEIDA, M. A. Formação do professor para a educação especial: história, legislação e competências. **Revista Educação Especial**, v. 24, 2004.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa. Diferenças não devem ser toleradas: reflexões sobre escola inclusiva e educação para a diversidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 53, p. 273-299, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2915/3519>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- BARBOSA, Ana Karla Gomes; BEZERRA, Tarcileide Maria Costa. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5871/4973>. Acesso em: 8 mar. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: 70, 2011.
- BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília: ECA, 1990.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996]. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 1989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Brasília: 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**. Brasília: MEC, 2008b.

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

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17, 2009b.

BRASIL. Resolução SE - 80, de 3 de novembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis de competências e habilidades requeridos para professores da rede pública estadual e bibliografia para exames e concursos, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, São Paulo, SP, p. 30-39, 4 nov. 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/ SEESP, 2010a.

BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especial. Brasília: SEESP/MEC/GAB, 2010b.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.611**. Dispõe sobre educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011b.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

DE FELICIO, Natália Costa; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; TOREZAN, Keila Roberta. Atendimento educacional especializado: reflexões acerca da formação de professores e das políticas nacionais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 3, p. 139-154, 2016.

DE SOUSA, Lazaro Mourão. Educação Especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. **Bibliomar**, v. 19, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636/7714>. Acesso em: 7 jan. 2023.

DECHICHI, C. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, 2011.

FERNANDEZ, J. A. T. Organización de la escuela para la sociedade multicultural. *In*: JORNADAS NACIONALES DE UNIVERSIDAD Y EDUCACIÓN ESPECIAL, 15., Oviedo, 1998. **Anais do [...]**, Oviedo, 1998.

FORTALEZA. **Resolução nº 01/2009 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza de 21 de outubro de 2009**. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2009.

FORTALEZA. **Resolução nº 10/2013 do Conselho Municipal de Educação de Fortaleza de 04 de dezembro de 2013**. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2013.

FORTALEZA. **Lei Complementar nº 169, de 12 de setembro de 2014**. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2014.

FORTALEZA. **Decreto nº 15.317/2022**. Aprova o regulamento da Secretaria Municipal de Educação. Fortaleza: Assembleia Legislativa, 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Orientações pedagógicas para Educação Inclusiva e Diversidade**. 2024. Disponível em: https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9395:sme-publica-documentos-de-orienta%C3%A7%C3%B5es-pedag%C3%B3gicas-para-o-ano-letivo-2024&catid=79&Itemid=509. Acesso em: 7 jan. 2023.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 483- 502, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HUMMEL, Eromi Izabel; VARONI, Anna Karina; BARRETO, Déborah Cristina Málaga. Grupos colaborativos: a formação de professores do atendimento educacional especializado. **Revista Caderno Pedagógico**, v. 14, n. 3, 2017.

IVANOSKI, Tatiana Alencar Silva *et al.* **O atendimento educacional especializado a alunos com TDA/H matriculados em escolas particulares do Distrito Federal**: um estudo exploratório. 2017. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017.

JANNUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Ed. Autores Associados, 2004.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil**. Curitiba: Ed. Autores Associados, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Francisco J.; SILVA, Fabiana Tavares dos Santos. Barreiras atitudinais: obstáculos à pessoa com deficiência na escola. *In*: SOUZA, Olga Solange Herval (Org.). **Itinerários da inclusão escolar**. Porto Alegre: AGE, 2008. p. 23-32.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. **Atendimento educacional especializado**: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. Rio de Janeiro: Saropédica, 2011.

MAGALHÃES, R. C. P.; LAGE, A. M. V. **Reflexões sobre a diferença**: uma introdução à Educação Especial. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MARTINS, Elcimar Simão; LIMA, Maria Socorro Lucena (Org.). **A Pesquisa como princípio formativo na pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Impreco, 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial**: Temas Básicos de Educação e Ensino. São Paulo: EPU, 1993. 145 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. Revista **Educacion y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, 2010a.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010b.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MISQUIATTI, Andréa Regina Nunes (Ed.). **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. São Paulo: Editora Oficina Universitária, 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, v. 7, 2008.

OLIVEIRA, J. G. M.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. Trajetórias de construção do ser docente. *In*: CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). **Psicologia e educação**: saberes e perspectivas. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Aspectos da organização e funcionamento do atendimento educacional especializado: um estudo em larga escala. **Educação em Revista**, v. 33, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Daiane; DUARTE, Sabrina Maiara de Sousa. Professores do Atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. **Revista Exitus**, v. 7, p. 254–268, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: uma radiografia do atendimento educacional especializado nas redes de ensino da Baixada Fluminense/RJ. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, n. 1, p. 31-48, 2012.

POKER, Rosimar Bortolini *et al.* **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Editora Oficina Universitária, 2013.

QUEIROZ JÚNIOR, Edison de. **Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado: Desafios e perspectivas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; DA SILVA PAIVA, Fábio. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

ROSSETTO, Elisabeth. Formação do professor do atendimento educacional especializado: a Educação Especial em questão. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 51, p. 101-114, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40 an./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2021.

SILUK, Ana Cláudia Pavão. **Atendimento Educacional Especializado: Contribuições para a Prática Pedagógica**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2014.

SOUTO, Maricélia Tomáz de *et al.* **Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. João Pessoa: Ed. UEPB, 2014.

SOUZA, M. F.; DAMÁZIO, M. F. M. Professor do atendimento educacional especializado na escola comum e as práticas metodológicas inclusivas. **Revista On-Line de Política e Gestão Educacional**, v. 95, 2020.

TARTUCI, Dulcéria; SILVA, Márcia R.; FREITAS, Adriana de O. A Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a Formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS SOBRE A DEFICIÊNCIA–SEDPCD/DIVERSITAS/USP LEGAL*, 1., São Paulo, 2013. **Anais do [...]**, São Paulo, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

UNESCO. **Necessidades Educativas Especiais**: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. Lisboa: IIE. Inovação, 7, n.º 1, separata. 1994.

VITALIANO, C. R.; VALENTE, S. M. P. A formação de professores reflexivos como condição necessária para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In: VITALIANO, C. R. (Org.). Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: Eduel, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Pelo presente **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA** que entre si celebram, de um lado a Secretaria Municipal da Educação, pessoa jurídica de direito público, inscrita no CNPJ nº 04.919.081/0001-89, localizada à Av. Desembargador Moreira, 2875, Dionísio Torres, Fortaleza - CE, representada por sua Secretária, **Antônia Dalila Saldanha de Freitas**, brasileira, casada, portadora da Cédula de Identidade nº 205903390, SSP - CE, e CPF/MF nº 510.472.503-06, residente e domiciliada nesta capital, aqui denominada SME; e de outro lado o(a) pesquisador(a) **MARIA MERLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA**, aluno(a) do **MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFROBRASILEIRA (UNILAB/IFCE)**, requer autorização para realizar a pesquisa intitulada: **O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO** – fica estabelecido:

CLÁUSULA PRIMEIRA. A Secretaria Municipal da Educação autoriza o(a) pesquisador(a) **MARIA MERLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA** a realizar a coleta de dados da pesquisa intitulada **O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**, conforme termo da Faculdade/Universidade.

CLÁUSULA SEGUNDA. A produção/reprodução/veiculação de fotos e/ou vídeos do contexto escolar somente poderá ser realizada mediante termo de autorização assinado pelo envolvido e, no caso de criança e adolescente, pelo responsável legal.

CLÁUSULA TERCEIRA. O aluno deve apresentar ao (à) professor (a) regente seus planejamentos das atividades a serem desenvolvidas com a (s) criança (s) durante o seu trabalho acadêmico, se for o caso.

CLÁUSULA QUARTA. Os trabalhos desenvolvidos nas instituições municipais de ensino devem ser entregues no protocolo da SME para conhecimento dos resultados e estudos, elaborados, objetivando o aprimoramento das ações pedagógicas, se for o caso.



CLÁUSULA QUINTA. A SME não fornecerá nenhum material, sendo de responsabilidade do aluno adquiri-lo por conta própria.

CLÁUSULA SEXTA. A autorização para ingressar na instituição é exclusiva para os alunos, sendo vedado o acesso a terceiros.

CLÁUSULA SÉTIMA. O aluno deve respeitar todas as normas da instituição de ensino e as diretrizes da direção da unidade.

SUBCLÁUSULA ÚNICA. O aluno deverá estar vestido adequadamente, e usar de tratamento respeitoso com os funcionários e alunos das unidades escolares.

CLÁUSULA OITAVA. O descumprimento de qualquer cláusula deste instrumento por parte do aluno acarretará a rescisão imediata deste termo de autorização de pesquisa acadêmica, sem a necessidade de comunicação prévia.

CLÁUSULA NONA. É competente para dirimir qualquer litígio resultante deste Termo o foro de Fortaleza, com prévia renúncia de ambas as partes a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja. E, por estarem assim justos e compromissados, lavram, datam e assinam o presente instrumento, em 02 (duas) vias de igual teor e forma, para que surta seus devidos e legais efeitos.

Fortaleza-CE, data da assinatura digital.

Antônia Dalila Saldanha de Freitas
Secretária Municipal da Educação

Francisca Mônica Silva da Costa
Coordenadora da Diversidade e Inclusão

MARIA MERLEIDE DOS SANTOS TEIXEIRA

CPF nº 675.106.633-34



Fortaleza
PREFEITURA



Este documento é cópia do original e assinado digitalmente sob o número ZMAF8CRQ
Para conferir o original, acesse o site <https://assineja.sepog.fortaleza.ce.gov.br/validar/documento>, informe o malote 2827742 e código ZMAF8CRQ

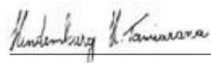
ASSINADO POR:

Assinado por: FRANCISCA MONICA SILVA DA COSTA:66475139300 em 20/11/2023 Assinado por: ANTONIA DALILA SALDANHA DE FREITAS:51047250306 em 21/11/2023

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE REVISÃO**DECLARAÇÃO**

Eu, HINDEMBURG HENRIQUE TAMIARANA, RG 2002010185361, graduado(a) em Letras Português, declaro ter realizado a Revisão Textual/Ortográfica do(a) dissertação de mestrado **“O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO”**, do(a) aluno(a) Maria Marleide dos Santos Teixeira, do Mestrado em Ensino e Formação Docente.

Fortaleza, 07 de fevereiro de 2024.



Hindenburg Henrique Tamiarana
Revisor(a) de Texto

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Este trabalho faz parte do projeto de Mestrado da aluna Maria Marleide dos Santos Teixeira, inscrita no PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE; MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE, da UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA em parceria com o INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. O objetivo geral será analisar as maiores dificuldades que os docentes responsáveis pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) sentem em relação ao trabalho pedagógico dentro da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como voluntário de uma pesquisa que se intitula: O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Este documento, chamado Termo Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos do participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir pela participação. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não autorizar a participação ou retirar a sua autorização em qualquer momento. Diante da autorização de participação na pesquisa, você irá a participar de uma pesquisa, preenchendo um questionário.

A aplicação do questionário terá um tempo estimado de 10 minutos. Os dados obtidos por meio dessa atividade ficarão armazenados em uma plataforma pessoal de armazenamento de responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos. O participante não deve participar deste estudo se houver alguma condição médica que impossibilite. A pesquisa apresenta grau mínimo de possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, todos de grau mínimo.

No início da atividade, todos os participantes receberão orientações sobre a pesquisa e os procedimentos adotados. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, avaliará em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Ficamos a disposição, em qualquer fase da pesquisa, para sanar dúvidas e questionamentos que possam vir a surgir. O participante tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado e os questionários serão armazenados em uma plataforma pessoal de armazenamento de responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos. Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento.

Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Maria Marleide dos Santos Teixeira, maleidetex@yahoo.com.br, whatsapp (85) 98631.6517. Orientador Dr Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, eugenio.moreira@ifce.edu.br.

Após ter recebido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, eventuais riscos, desistências e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, solicito-lhes a sua autorização.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

07/02/2024, 17:10

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

[Alternar conta](#)

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) professor(a), você está sendo convidado(a) a participar como voluntário de uma pesquisa que se intitula: O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

Este documento, chamado Termo Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos do participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir pela participação. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não autorizar a participação ou retirar a sua autorização em qualquer momento. Diante da autorização de participação na pesquisa, você irá a participar de uma pesquisa, preenchendo um questionário.

A aplicação do questionário terá um tempo estimado de 10 minutos. Os dados obtidos por meio dessa atividade ficarão armazenados em uma plataforma pessoal de armazenamento de responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos. O participante não deve participar deste estudo se houver alguma condição médica que impossibilite. A pesquisa apresenta grau mínimo de possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, todos de grau mínimo.

No início da atividade, todos os participantes receberão orientações sobre a pesquisa e os procedimentos adotados. O pesquisador responsável, ao perceber qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, avaliará em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo. Ficamos a disposição, em qualquer fase da pesquisa, para sanar dúvidas e questionamentos que possam vir a surgir. O participante tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado e os questionários serão armazenados em uma plataforma pessoal de armazenamento de responsabilidade do pesquisador por um período de 5 anos. Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento.

Desde já agradecemos a colaboração e para maiores informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, contatos: Mestranda Maria Marleide dos Santos Teixeira, maleidetex@yahoo.com.br, whatsapp (85) 98631.6517. Orientador Dr Eugenio Eduardo Pimentel Moreira, eugenio.moreira@ifce.edu.br.

Após ter recebido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, objetivos, métodos, eventuais riscos, desistências e estratégias para o desenvolvimento da pesquisa, solicito-lhes a sua autorização.

NOME *

Sua resposta

EMAIL

Sua resposta

TELEFONE PARA CONTATO

Sua resposta

*

☐ ACEITO☐ NÃO ACEITO[Voltar](#)[Próxima](#)[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) · [Termos de Serviço](#) · [Política de Privacidade](#)

07/02/2024, 17:11

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

[Alternar conta](#)

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

Qual sua formação acadêmica? *

Sua resposta

Há quanto tempo atua no AEE? *

Sua resposta

Você tem realizado cursos de formação continuada na área do AEE, durante o período de sua atuação na SRM? *

- ☐ SEMPRE
- ☐ REGULARMENTE
- ☐ ÀS VEZES
- ☐ NUNCA

Você tem conhecimento de todas práticas educacionais exigidas para o AEE? *

Sua resposta

Quais as maiores dificuldades que possui em relação ao AEE? *

Sua resposta

Quais as maiores dificuldades que possui em relação ao sistema da escola em que trabalha? *

Sua resposta

Você considera a escola em que trabalha realmente inclusiva? *

- ☐ SEMPRE
- ☐ ÀS VEZES
- ☐ NUNCA

As instalações da SRM em que você trabalha são adequadas, possuindo toda a Tecnologia Assistiva para proporcionar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, altas habilidades ou superdotação e com isso promover vida independente e inclusão ? *

- ☐ TOTALMENTE
- ☐ PARCIALMENTE
- ☐ NÃO APRESENTA AS CONDIÇÕES MÍNIMAS NECESSÁRIAS

Você se sente capacitado para atuar como docente no AEE ? *

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

07/02/2024, 17:28

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

[Alternar conta](#)

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

* Indica uma pergunta obrigatória

Sobre o ambiente de sala de aula:

Quantos alunos tem por sala de aula? *

Sua resposta

Quantos professores tem na sala? *

Sua resposta

Na sua sala tem auxiliar? *

- ☐ Sim
☐ Não

Para conhecer seus alunos, suas habilidades e necessidades, sua história, seus gostos, os conhecimentos já adquiridos e o que ele precisa aprender para superar barreiras, você elabora um Plano de Desenvolvimento Individual, estabelecendo metas, prazos, fazendo previsões de adaptações curriculares e de recursos de acessibilidade? *

- ☐ SEMPRE
☐ REGULARMENTE
☐ ÀS VEZES
☐ NUNCA

Você apresenta o relatório semestral e individual dos estudantes ao coordenador pedagógico, aos professores da sala de aula comum e às famílias? *

- ☐ SEMPRE
☐ REGULARMENTE
☐ ÀS VEZES
☐ NUNCA

Periodicamente, você avalia a funcionalidade e a aplicabilidade do Plano de AEE (Plano de Desenvolvimento Individual), elaborado no início dos atendimentos, com o objetivo de realizar as adequações necessárias? *

- ☐ SEMPRE
☐ REGULARMENTE
☐ ÀS VEZES
☐ NUNCA



https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSa_0hzunSE6Jx02SO2zAyX0pCtzu8kC7Ygnlpmf1H6H4hal_wform/Response?pi=1

1/3

07/02/2024, 17:28

O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

As crianças/adolescentes/jovens atendidos por você no AEE apresentam laudos * e/ou anamnese realizada pelo profissional de saúde, contendo informações que informações importantes que possam lhe auxiliar no processo de planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico?

- ☐ SEMPRE
- ☐ REGULARMENTE
- ☐ ÀS VEZES
- ☐ NUNCA

A SME ou a escola que você trabalha estabelece parcerias com alguma instituições especializadas para oferecer o Atendimento Educacional Especializado, visando ampliar as possibilidades de acesso a esse serviço? *

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

Se você marcou "sim", especifique essas instituições:

Sua resposta

Em quais aspectos as ações formativas proporcionadas pela SME e/ou por sua escola não tem fortalecidos suas práticas pedagógicas, no âmbito do AEE ?*

- ☐ Na orientação para elaborar Plano de AEE (Plano de Desenvolvimento Individual)
- ☐ Na orientação para elaborar relatórios sobre o desenvolvimento individual de seus alunos;
- ☐ Na construção de caminhos reais que levem à escolarização efetiva de cada estudante;
- ☐ No redirecionamento das concepções teórico-metodológicas;
- ☐ Nas orientações para proceder às adaptações curriculares;
- ☐ Nas orientações para construir recursos pedagógicos acessíveis de baixa tecnologias;
- ☐ Nas orientações de práticas avaliativas;
- ☐ Outro: _____

Se você selecionou a opção "Outros", descreva aqui:

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada por e-mail para marleidepsicologia@gmail.com.

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários