



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JULIANA DA FONSECA OLIVEIRA

**O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E
DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS DEMANDAS
NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARABÁ**

MARABÁ - PA
2019

JULIANA DA FONSECA OLIVEIRA

O TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E AS DEMANDAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará Campus de Marabá como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia. Orientadora: Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

MARABÁ - PA
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

Oliveira, Juliana da Fonseca

O trabalho pedagógico de professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado e as demandas no processo de inclusão escolar no município de Marabá / Juliana da Fonseca Oliveira ; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — Marabá : [s. n.], 2019.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2019.

1. Educação especial – Marabá (PA). 2. Inclusão escolar. 3. Pedagogos. 4. Educação inclusiva. 5. Aprendizagem. 6. Professores de educação especial - Formação. I. Rabelo, Lucélia Cardoso Cavalcante, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. III. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9098115

Elaborada por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583



Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Instituto de Ciências Humanas
Faculdade de Ciências da Educação
CNPJ 18.657.063/0001-80

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos onze dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezenove, às dezoito horas e trinta minutos, na sala quinze da Unidade I, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, realizou-se a defesa de TCC de JULIANA DA FONSECA OLIVEIRA, matrícula 201447080020, intitulado "DEMANDAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE MARABÁ", para obtenção de conceito na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso. Depois de declarada aberta a sessão, o (a) senhor (a) presidente deu a palavra ao (à) aluno (a) e em seguida aos examinadores para as devidas arguições, que se desenvolveram nos termos regimentais. Em seguida, a comissão examinadora, em sessão secreta, passou aos trabalhos de julgamento, decidindo atribuir ao trabalho o conceito Excelente. À vista deste resultado, foi considerado aprovado na disciplina TCC.

Observações da Banca Examinadora:

Realizar uma revisão no trabalho, correções ortográficas e adequação da ABNT.

Para constar, Milena Gabriele Almeida de Souza, Secretária Acadêmica da Faculdade de Ciências da Educação, redigiu a presente ata que segue assinada pelos (as) senhores (as) membros da comissão examinadora.

Marabá (PA), 11 de setembro de 2019.

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Profa. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo (Presidente);

Ana Clédina Rodrigues Gomes

Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes (Membro Interno);

Carla Andreza Correa Reuter

Profa. Carla Andreza Correa Reuter (Membro Externo).

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, Laudicélia Rodrigues Fonseca e Manoel Pedro da Fonseca que são a minha vida.

A minha mãe acadêmica e orientadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo, obrigada por tudo. Dedico também a minha filha Ana Julia que tem sido a motivação e inspiração de tudo que tenho realizado para a garantia de seu futuro.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Jeová Deus pelo dom da vida, saúde e força necessária para realizar tudo o que está ao meu alcance. Sem a força e ajuda Dele, nada seria possível.

Aos meus pais Laudicélia e Manoel Pedro, sou extremamente grata por tudo que fazem e fizeram por mim, em especial minha mãe Laudicélia que desde o início da sua graduação, trazia-me à faculdade para conhecer esse universo. Agradeço muito por tudo, desde a matrícula que realizou até à conclusão deste curso.

Ao meu grande Pai que não hesitou em ajudar, quando precisava ir a faculdade, sempre me levava de bom grado, para realizar os trabalhos acadêmicos, cuidava dos afazeres domésticos nos períodos letivos, uma vez que eu não conseguia realizar e nos cuidados com minha filha para conclusão deste trabalho, sou muito grata por tudo que fizestes.

À minha grande família, um enorme agradecimento à todos os meus tios (as), primos (as), ao meu avô materno Raimundo Firmino (*in memoriam*) que perdi no início do curso, era um homem muito generoso e amoroso comigo, ficou muito feliz ao saber que eu estava estudando, dando-me o incentivo para estudar. À minha avó materna Terezinha de Abreu que sempre incentivou e me aconselhou, muito obrigada minha avó querida por tudo, sem dúvidas és um grande presente na minha vida.

A toda minha família meus mais sinceros agradecimentos.

Tenho sincera gratidão em ter conhecido duas professoras que tive contato pela primeira vez na escola onde estagiei em 2014, foram as professoras Dayane e Beatriz, grandes professoras que me incentivaram e ajudaram-me, seu empenho e trabalho dentro do AEE. Muito obrigada pela motivação, pois tudo que aprendi e procurei aprender foi pelo incentivo e apoio de vocês.

A todo o corpo docente da Universidade do Sul e Sudeste do Pará meu agradecimento às professoras: Vanja Elizabeth, Ana Clédina, Silvana Lourinho e Leticia Pantoja agradeço imensamente a todo apoio e ajuda ao longo do curso.

Não poderia deixar de mencionar minhas grandes Amigas: Bruna, Natália e sua mãe Marlúcia e seu esposo Mairon por toda ajuda prestada sabendo da

minha luta desde o início, sempre que precisava de algum tipo de suporte, vocês socorriam-me de alguma forma, toda minha gratidão. Agradeço profundamente.

Agradeço aos meus colegas de Turma da pedagogia 2014, que participaram da minha trajetória acadêmica, alguns infelizmente desistiram do curso, outros continuaram e buscaram fazer a diferença.

Agradeço muito ao meu grupo de amigas que o curso me proporcionou Auriana Sacramento, Daniella Mendes, Sarah Barros e Lilian Rodrigues, agradeço imensamente tudo que pude vivenciar e aprender ao lado de cada uma de vocês. Foi maravilhoso os momentos de descontração e alegria ao realizarmos os trabalhos acadêmicos, obrigada por tudo, meninas.

Agradeço também as minhas queridas e queridos colegas de trabalho que pude conhecer em algumas escolas que foram: Edneia Vaz, Selma, Vanderlie, Vanessa, Débla, Bruna Silva, Edmilson, Rita, Mônica, Edilene, Flavio Fernandes, Giselle, Franksleia. Entre outros mais, em especial a vocês, agradeço por todo incentivo e ajuda emocional nos períodos difíceis, como também financeiro quando precisei de emprego, alguns me ajudaram bastante.

Considero-me uma pessoa abençoada, pois, literalmente tenho duas mães e na vida acadêmica, pude conquistar minha terceira mãe, pois pela primeira vez, fazendo um curso intervalar, foi-me propiciado ser bolsista do Núcleo Acessibilidade e Inclusão Acadêmica (NAIA) da Unifesspa. Com esta oportunidade foi possível atuar com a coordenadora deste Núcleo, que já havia sido minha professora no curso de Pedagogia. Esta mãe científica, ensinou-me não apenas o fazer pedagógico, mais também valores para vida inteira. Refiro-me a minha Professora e Orientadora Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. Um ser que vê o outro com outro sentimento, outro olhar com o coração puro e amoroso. E quando tive meu primeiro diálogo sobre minha trajetória com algumas professoras do ensino comum, meu contato com a educação especial, incentivou-me a dedicar-me a área.

Agradeço imensamente por tudo que me ensinaste de forma intensa e rica, que me envolveu mais ainda pela educação especial, numa perspectiva inclusiva. Seus relatos e suas experiências com esse universo, motivaram-me a me empenhar em produzir este trabalho.

Não deixando de mencionar os bolsistas e que se tornaram meus amigos que deixaram minhas tardes mais alegres e motivadoras quando eu era bolsista

do núcleo que foram: Ana Caroline Oliveira, Eline Mesquita, Clarissa Ataíde, Rabech Costa, Gisele Taiane, Leonardo Reis, Renan Torres, Lorena Castro, Águida Batista, Gabrielle Silva, Adham Felipe, Thayná Cristina, Milena Moraes e minha grande admiradora no qual eu entrei no NAIA por meio dela e através do seu incentivo Havolinne Farias, uma pessoa que admiro muito por toda a sua desenvoltura e personalidade, alguém em quem pude me espelhar ao realizar meu trabalho. Agradeço muito pela amizade que desenvolvemos e por toda ajuda em relação a trabalhos a serem apresentados e oficinas. Foi uma pessoa generosa por tudo que sabia para ser executado da melhor maneira possível.

Agradeço a todo o corpo técnico administrativo do NAIA desde que entrei até o final de minha pesquisa, na qual pude ter contato em especial: a Edilane Figueiredo, uma pessoa extraordinária, que chegou na equipe para fazer a diferença ao nos dar suporte e se empenhar em ajudar como podia a cada bolsista. Lúcia Cristina, Thais Oliveira e Mayra que me ajudaram à medida que precisei de algum suporte, elas sempre estiveram à disposição.

Em suma, tenho o prazer de agradecer de modo especial a uma pessoa que conheci, na reta final do curso, com o qual me casei e agradeço a Jeová todos os dias por tê-lo ao meu lado. Meu grande e verdadeiro amor e amigo Jandiel Feitosa, um grande homem e maravilhoso esposo, agradeço por toda dedicação e ajuda que me forneceu e mesmo sabendo que seria difícil realizar e concluir este trabalho foi compreensivo e prestativo, tranquilizando-me sempre que o desespero me assolava, você sem dúvida foi e será meu grande porto seguro. Muito obrigada por tudo.

Agradeço ainda, a você minha filha Ana Júlia, que tem sido minha força e motivação para a conclusão deste trabalho.

“Construímos muros demais e pontes de menos” – Isaac Newton

RESUMO

O presente trabalho aborda o levantamento de demandas do trabalho pedagógico de professores do AEE e do ensino comum que atuam com alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação. A pesquisa se delinea no contexto de atividades do Projeto PAPIM 2017-2018 desenvolvido por meio da UNIFESSPA, que propiciou a identificação de algumas demandas do trabalho pedagógico em escolas participantes do projeto. Tem como foco central, analisar as demandas das práticas de professoras do AEE e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial tendo como base a seguinte questão investigativa: Quais as demandas oriundas do trabalho pedagógico de professores do atendimento educacional especializado e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial? Esta pesquisa se desenvolveu através da abordagem qualitativa participando 08 professoras do AEE que atuavam em salas de recursos multifuncionais/SMRs e 08 professoras do ensino comum de oito (8) escolas públicas do município de Marabá. Para realização, foram utilizados como instrumentos de pesquisa, questionário e entrevistas aplicadas a professores bem como o questionário de Demandas de Materiais para Educação. Conclui-se neste estudo que as demandas centrais do trabalho pedagógico das professoras do ensino comum envolveram adaptação de atividades para os alunos com deficiência e com as professoras do AEE identificou-se as demandas de atendimento envolvendo os alunos com deficiência intelectual. O estudo apontou as dificuldades das professoras frente as demandas no processo de inclusão e propõem como solução para formação continuada conjunta para professores do ensino comum e do AEE em prol da escolarização de alunos com deficiência no município de Marabá.

Palavras Chaves: Atendimento Educacional Especializado. Demandas de professores. Materiais pedagógicos acessíveis.

ABSTRACT

The present work addresses the survey of the demands of the pedagogical work of teachers of the SES and the common education that work with students with disabilities, autistic spectrum disorder and high skills / giftedness. The research is outlined in the context of activities of the PAPIM Project 2017-2018 developed through UNIFESSPA, which allowed the identification of some demands of pedagogical work in schools participating in the project. The main focus of this work is to analyze the demands of the practices of teachers of the ESA and the teacher of ordinary education in the process of school inclusion of students targeting special education based on the following investigative question: What are the demands arising from the pedagogical work of teachers of Specialized educational attendance and the teaching of the common school in the process of school inclusion of students targeted by special education? This research was developed through a qualitative approach involving 08 teachers from SES who worked in multifunctional resource rooms / SMRs and 08 teachers from the common education of eight (8) public schools in the city of Marabá. Questionnaire and interviews applied to teachers as well as Questionnaire of Demands for Education Materials were used as research tools to produce this work. It is concluded in this study that the central demands of the pedagogical work of the teachers of the common education involved adaptation of activities for the students with disabilities and with the teachers of the SES we identified the demands of attendance involving the students with intellectual disabilities. The study pointed out the difficulties faced by teachers regarding the demands in the inclusion process and propose as a solution for joint continuing education for teachers of common education and SES for the schooling of students with disabilities in the city of Marabá.

Keywords: Specialized Educational Service. Intellectual disability. Accessible teaching materials.

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE - Associação de Pais e Amigos Excepcionais

CAP - Centro de Apoio Pedagógico

CAES - Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional

NAIA - Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica

MEC - Ministério da Educação

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE - Público Alvo Educação Especial

PNEEI – Política Nacional de Educação na Perspectiva Inclusiva

PAPIM - Programa de Apoio a Projetos de Intervenção Metodológica

SRM - Sala de Recursos Multifuncional

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEDUC - Secretaria Educação Executiva de Educação

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Profissionais da Equipe do Departamento de Educação Especial – SEMED	59
Quadro 2: Quantidade de Escolas e Alunos com Deficiência matriculados nas escolas participantes	59
Quadro 3: Alunos matriculados com Deficiência nas escolas públicas de Marabá (2018).....	59
Erro! Indicador não definido.	
Quadro 4: Professores do AEE e Ensino Comum.....	60
Quadro 5: Escolas Participantes da Pesquisa.....	61
Quadro 6: Professoras do Atendimento Educacional Especializado e Ensino Comum.....	62
Quadro 7: Caracterização das Escolas Participantes da Pesquisa	63
Quadro 8: Caracterização do perfil das professoras do Ensino Comum	63
Quadro 9: Caracterização do perfil das professoras do AEE.....	64

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, PRESSUPOSTOS E A TRAJETÓRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO	27
2.1. Breve histórico das pessoas com deficiência na sociedade e da educação especial	27
2.2. A educação especial no Brasil e a trajetória à política de educação inclusiva	30
2.3. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no cenário brasileiro	34
2.4. Formações de professores: políticas e reflexões no contexto da educação inclusiva	37
2.4.1. Os professores e sua formação	38
2.4.2. Formação de professores e a educação especial	39
3. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO ENSINO COMUM E PROFESSOR DO AEE NUMA PERPECTIVA INCLUSIVA	40
3.1. . Atribuições do Professor do Ensino Comum	41
3.2. Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado	47
4. METODOLOGIA	54
4.1 Fundamentos da Pesquisa	54
4.2. Etapa da Pesquisa	55
4.2.1. Etapa 1 - Procedimentos éticos:	55
4.2.2. Etapa 2 – Tratamento e organização dos Dados:	56
4.2.3. Etapa 3 - Sistematização das demandas de professores do AEE e do ensino comum:	56
4.3 Contexto da Pesquisa	56
4.4. Participantes da Pesquisa	61
4.4.1. Descrição dos participantes	62
4.5. Equipamentos e Materiais	65
4.6. Procedimentos de análises dos dados	66
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	67
5.1. Perfil das professoras e as premissas da política de educação inclusiva	67

5.2. Contexto de atuação das professoras do ensino comum no processo de inclusão escolar	76
5.3. Contexto de atuação das professoras do atendimento educacional especializado no apoio à inclusão escolar	80
5.4. Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial	85
5.5. Demandas do trabalho pedagógico de professoras do AEE para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial. ...	88
5.6. Contribuições para políticas educacionais inclusivas com base na identificação de demandas.	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	96
APÊNDICES	101
ANEXOS.....	107

APRESENTAÇÃO

Ingressei na universidade no ano de 2014, com o propósito inicial apenas de conseguir um emprego estável, após cursar pelo menos um semestre. Então cursei um semestre, e logo surgiu a oportunidade de estagiar na área educação especial em uma determinada escola pública, localizada em área periférica no município de Marabá - PA. Ao me deparar com o estágio comecei a observar uma série de fatos e situações que me remeteram a fazer perguntas todos os dias em busca de respostas para as situações desafiadoras que se vivenciava naquele contexto escolar.

Realizei então o acompanhamento sendo estagiaria de um aluno cego, que foi muito bem recebido pela escola no sentido de receber preocupação e companheirismo de seus colegas de classe, como também a preocupação da professora do ensino comum e as duas professoras que atuavam no AEE, não tinha problemas de interação social em sala de aula e com os professores. Porém, com o passar dos meses no estágio, passei a me perguntar: O que era deficiência visual? Por que ele tinha que ir para a sala de recursos multifuncional? O que significava aquelas siglas AEE, na porta da sala? Como aquele aluno iria se escolarizar enfrentando inúmeras barreiras? De quem era responsabilidade de escolarização daquele sujeito, era do professor do AEE ou da professora do ensino comum?

Diariamente ele queria estar naquela sala do AEE, percebia-se que ao adentrar aquele naquele espaço ele se sentia melhor, e assim eu fazia inúmeras perguntas para as professoras do AEE, sobre as deficiências de cada aluno que estava ali sendo atendido por elas.

Certa tarde, comecei a pegar materiais e fazer um modelo de uma cela braille para o aluno, visando contribuir com a alfabetização em braille e à medida que eu me envolvia na produção, comecei a ter interesse sobre essa área. Eu observei que, se aquele menino tivesse mais condições e oportunidade iria avançar academicamente.

Então as professoras do AEE perceberam meu empenho em querer fazer algo por aquele aluno e me indicaram cursos de aprimoramento, palestras para que eu conseguisse entender esse universo, e ajudá-las futuramente neste mesmo trabalho. A partir desse momento, mudei totalmente minha visão,

concepções e procurei abrir meus horizontes em busca de mais conhecimento. Fiz curso básico de DOSVOX¹ na universidade, ministrada por um discente cego do curso de Ciências Sociais; participei de uma Jornada da Educação Especial realizada na Unidade II da UNIFESSPA, no ano de 2014.

Em 2015 me afastei da área da Educação Especial e trabalhei no Programa “Mais Educação”² criado pelo governo federal para atender crianças com baixo desempenho escolar, com atividades extracurriculares no contra turno. Atendia (6º ao 8º Ano) com atividades de reforço e danças regionais. Então tive a imensa alegria de conhecer a educação infantil através de uma turma na qual eu me apaixonei de modo intenso por tudo que eu vivenciava diariamente com os alunos de Jardim II.

Como o meu desejo em aprender mais sobre educação especial não havia se apagado, participei do II Congresso Paraense de Educação Especial - CPEE organizado pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão Acadêmica - NAIA, na busca de entendimento e do funcionamento e características de outras deficiências.

No ano seguinte em 2016, retornei as atividades de estágio com uma aluna com deficiência intelectual, nessa mesma vila na qual mencionei anteriormente. A acompanhava em sala de aula e tinha bastante contato com a professora do AEE. O perfil da aluna com deficiência intelectual chamou muito atenção, pois desconhecia sobre suas características e potenciais de aprendizagem. Vivenciando essa experiência, inscrevi-me para ser bolsista na universidade para o NAIA e fui selecionada para acompanhar e dar suporte a alunos com deficiência na universidade. E essa foi a melhor experiência que pude ter, era maravilhoso ver o esforço que aqueles alunos faziam para concluir seu curso de forma dedicada. Apesar de existir diversos problemas em seus cursos de graduação, a realidade universitária deles, fez-me refletir sobre a primeira realidade que vivenciei na escola, mostrou-me que se os alunos com deficiência que estão na educação básica, recebessem apoio adequado na

¹ Sistema computacional, baseado no uso intensivo de síntese de voz, desenvolvido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ) que se objetiva facilitar o acesso de deficientes visuais a microcomputadores.

² Programa criado pelo Governo Federal nas escolas públicas, com objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos em áreas de ensino como: Língua Portuguesa, Matemática, arte e cultura, lazer e esportes.

classe comum e contassem com todas as condições necessárias, também poderiam estar no ensino superior um dia.

Na sequência, sempre dediquei-me a espaços formativos, participei em 2016 do III CPEE, ministrei minicursos ao lado de outros bolsistas, realizamos grupos de estudo dentro do NAIA, sempre com objetivo de aprimorar nossos conhecimentos e reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva que seria ideal para manutenção daqueles alunos no curso.

Em 2017, inscrevi-me em outro projeto na universidade: o PAPIM - Programa de apoio a projetos de intervenção metodológica, com o título: Laboratório interdisciplinar de Produção de materiais didáticos-pedagógicos acessíveis e o uso das tecnologias assistivas com alunos com deficiência da Educação Básica³. O projeto tinha parceria com quatro escolas públicas de Marabá de ensino fundamental e ensino médio, objetivando mapear e produzir a partir das demandas identificadas, materiais pedagógicos para alunos com deficiências visual, surdez, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e paralisia cerebral.

Propunha-se um diálogo com professores do atendimento educacional especializado e professores do ensino comum que possuem em sua classe alunos público alvo da educação especial sobre as suas principais demandas desafios existentes e as possibilidades de intervenção para sanar as necessidades. Com a participação em ensino, pesquisa e extensão tive a oportunidade de conhecer várias professoras do Atendimento Educacional Especializado - AEE, no município de Marabá e conhecer um pouco do trabalho que desenvolvem. Participei e ministrei trabalhos e oficinas com sua ajuda, apoio emocional e ao lidar com situações estressantes e tensas.

Ao participar com esses professores de suas vivências e interações com os alunos, houve um aprimoramento e enriquecimento acadêmico, e mobilizou-me na curiosidade investigativa de buscar conhecer mais sobre a educação inclusiva.

Nessa trajetória participei ainda do IV CPEE, integrando a comissão organizadora e ministrando minicursos e uma série de trabalhos científicos. Um espaço de rico aprendizado para minha formação acadêmico-científica na área.

³ Coordenado pela professora Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo

Essa trajetória como acadêmica, estagiária, bolsistas e atualmente profissional da Educação Infantil, direcionou-me para uma temática importante sobre os professores que atuam com o público alvo da educação especial. A professora Lucélia, direcionou-me a lugares, que nunca imaginei estar algum dia. Fez-me crescer cientificamente e mentalmente, em busca de pesquisas e estudo sobre temas desconhecidos para mim, através dessa experiência conheci várias professoras do AEE no município de Marabá.

1. INTRODUÇÃO

O processo de inclusão escolar significa a garantia da efetivação do direito à educação a um público de alunos que requerem apoios advindos da área da Educação Especial: alunos com deficiência auditiva, visual, física, múltiplas, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

A legislação brasileira assegura o desenvolvimento de sistemas de ensino inclusivos, tal como especificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN – 9394/96 (BRASIL, 1996) garantindo a matrícula de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de modo preferencialmente realizadas na rede de ensino e oferecendo condições pedagógicas para o avanço necessário e condições de aprendizagem.

O governo brasileiro, nos anos de 2000 passou a implementar uma política então denominada de “Educação Inclusiva” fundamentada na ideia dos direitos humanos, conceituando que igualdade e diferença precisam estar fortemente unidos sendo valores inseparáveis no combate à discriminação e exclusão do aluno com deficiência (DUTRA, 2007). Baseando-se no princípio da educação para todos e sendo um dos pilares norteadores da Educação Inclusiva, o indivíduo é visto como capaz de superar os obstáculos e que tenha o direito de acessar qualquer espaço e não seja excluído em razão de sua deficiência, quando ele tem condições de acessibilidade e acesso a serviços e espaços. (SILVA, 2017).

Internacionalmente foram sistematizados documentos legais empenhados em defender os direitos humanos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e de forma específica, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) Esses marcos legais tiveram contribuições significativas no contexto da educação especial na perspectiva de educação inclusiva, impulsionando a política no Brasil.

A Educação Inclusiva passou a abrir debate sobre os acontecimentos pertinentes na sociedade contemporânea, revendo e dialogando sobre o real

papel escolar na busca de superar a exclusão dos alunos com deficiência matriculados nas escolas do ensino regular (DUTRA, 2007).

Esse público de alunos passou por inúmeros processos na luta pela seguridade de seus direitos, no âmbito mundial e nacional. A realização da matrícula não seria apenas uma forma de incluir no processo, seria necessário dar condições de aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2008), delinea bases diretivas para as ações em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. O que está ligado não somente ao aluno ser matriculado, como também à equipe escolar que contribuirá para sua inclusão.

A transversalidade da educação especial da educação infantil ao ensino superior, requer a formação inicial e continuada para todos os professores, os incluindo-se aqueles que atuam no ensino comum e professores na educação especial, ou seja, prestando atendimento educacional especializado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncional. A inclusão escolar somente pode ser efetivada, se garantirmos condições de acessibilidade e práticas fundamentadas em princípios inclusivos, por parte de todos que compõem a equipe escolar.

Com a transformação dos sistemas de ensino na perspectiva inclusiva segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Garante que o aluno com deficiência deverá receber apoio de profissionais que atuam no Ensino Comum e no Atendimento Educacional Especializado.

Com base na legislação, o AEE é um serviço ofertado pela modalidade de ensino da Educação Especial, é organizado com objetivo de eliminar as possíveis barreiras ao acesso, à permanência e aprendizagem do aluno no ensino comum.

Após a reforma das legislações brasileiras a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu que o AEE requer um professor especializado que atue na rede de serviços em educação especial que se empenhe em garantir as condições de acessibilidade viabilizando um ensino que inclua a todos.

Nesse cenário de demandas é necessário a construção de sistemas de ensino inclusivo, sendo imprescindível a compreensão sobre o papel dessas categorias de professores: ensino comum e do atendimento educacional especializado; referente as suas atribuições, obrigações, necessidades e condições de trabalho.

Em concordância com Mendes (2002) é muito desafiador o que se espera dos professores para a efetivação do direito à educação para os alunos Público Alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que se extinguem espaços de formação inicial nessa área, reservando à cursos de especialização o espaço prioritário para a formação continuada.

Nos estudos realizados por Rabelo, Oliveira e Oliveira (2015) destaca-se o trabalho dos professores do AEE. Houve um aumento de matrículas de alunos com deficiência nas redes municipais no ensino comum no ano de 2012 sendo então, ampliado também o atendimento a esses alunos e o número de SRM⁴.

No Município de Marabá alguns professores do AEE, tem um grande desafio em seu trabalho pedagógico inclusivo quanto ao conhecimento total do seu papel com base nas legislações, o que muitas vezes não são claramente entendidos tanto pelo profissional atuante como pela equipe escolar. O que ocasiona em desafios concernentes ao diálogo com os professores do ensino comum, resultando em uma relação fragilizada por não haver parceria e harmonia, muitas vezes. A falta de compreensão de como se deve realizar o trabalho pedagógico inclusivo, faz com que a sala de recursos multifuncionais, na qual o professor do AEE atua seja vista como um espaço apenas de reforço escolar em sua grande maioria sendo o aluno responsabilidade desse professor e não dos demais em promover a inclusão dele em todo o ambiente.

Em contrapartida o professor do ensino comum atuante em classe comum precisa na maioria das vezes de participações mais efetivas em formações continuadas em educação especial e inclusiva, porém, alguns alegam não ter tempo para participar dessas formações e eventos.

Estudos realizados pelo Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP revelam o transcorre em relação as potencialidades e dificuldades no trabalho do professor do ensino comum e do atendimento educacional

⁴ Salas de Recursos Multifuncionais. - SRM

especializado frente as demandas de trabalho com os alunos com deficiência. Segundo Rabelo (2016) esses estudos realizados “sistematizaram algumas necessidades de formação que esses profissionais apresentaram, oriundas dos desafios de sua prática, das lacunas em sua formação inicial e continuada na área de Educação Especial” (RABELO, 2016, p. 29).

A legislação aponta o que decorre sobre a formação dos professores atuantes no atendimento educacional especializado e no ensino comum: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996, p. 34). Os mesmos precisam de qualificação para a oferta de uma educação de qualidade do Público Alvo da Educação Especial.

Conforme acresce Prieto (2003), uma das soluções para superar os problemas enfrentados pelos professores é dar consistência ao discurso sobre a educação e ensino de qualidade que os alunos têm por direito. Fazendo-se necessário o investimento em formação continuada para esses professores atuantes, tanto no ensino comum como no AEE. A importância da formação continuada a esses professores os ajudará a criar estratégias pedagógicas em parceria colaborativa, visando a aprendizagem desse público. Com referência a necessidade de formação continuada, autores como Mendes (2002), Vitaliano (2003), Pietro (2003), Omote (2003) e Jesus (2007) destacam essa possibilidade para ajudar esses professores frente as demandas de trabalho pedagógico com os alunos com deficiência.

Mediante esses apontamentos e acontecimentos que transcorrem no trabalho pedagógico dessas duas categorias de professores, há pesquisas sobre seus papéis e atuações abordadas por Valle (2003), Minetto (2008), Silva (2014) e Rocha (2017). Tais autoras compreendem que linhas gerais é imprescindível que o professor do ensino comum transmita o conhecimento com a missão de promover situações pedagógicas em que os alunos com deficiência venham a superar o senso comum e possam avançar em seu potencial, quebrando as barreiras que se impõem. Cabe exclusivamente ao professor ensinar e planejar o conteúdo escolar de modo acessível para o aluno. Para isso ele precisa realizar uma reflexão de sua prática pedagógica fim de torná-la transformadora.

Diante a especificação de autores e da legislação sobre o papel dos professores frente a inclusão escolar do público de alunos com deficiências, tem se suscitado outros desafios com relação a atuação profissional de professores do ensino comum das mais diferentes áreas e do AEE.

O crescente número de demanda de alunos com deficiência matriculados nas escolas é um novo desafio dos professores do AEE e do ensino comum, os professores muitas vezes não estão preparados para lidar com tantas demandas.

A respeito da temática sobre tais demandas de trabalho dos professores do ensino comum e do AEE na promoção da inclusão dos alunos e o trabalho colaborativo entre eles, há estudos importantes como: Mezzomo (2008), Frias (2008), Glat e Pletsch (2011), Bauch (2014), Manchini (2014), Silva (2014), Matos (2015), Miranda (2015 , 2016), Ferreira (2016), Rabelo (2016), Rocha (2017). O trabalho destes autores se consiste como importante fonte de pesquisa.

Assim, há necessidade de construir leituras científicas sobre essas demandas apresentadas por esses professores. Com os resultados do estudo, busca-se contribuir para articulação de novas políticas públicas de formações de professores, que irão ajudar a melhorar sua formação e com isso preencher as lacunas identificadas, apresentando avanços significativos para área científica devido o número elevado de escolas e professores participantes da pesquisa.

Em relação a atuação do professor do ensino comum no processo de inclusão na escola, para Valle (2003) esse professor precisa ter habilidades e competências que ajudem a transformar seu ambiente, dentro de sua atuação como docente, o que se faz necessário que ele valorize a diversidade na qual se depara, à medida que ele receba em sua sala de aula mais de um aluno com deficiência. E que as situações de exclusão sejam diminuídas em sala de aula.

Contudo, para efetivação de uma cultura inclusiva é necessário que todos os profissionais da escola e os responsáveis pelo sistema de ensino garantam condições para o processo de inclusão escolar.

Com a matrícula garantida dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino fica garantido legalmente, a oferta de suportes como, materiais pedagógicos, acessibilidade arquitetônica no espaço escolar, profissionais de

apoio, adequação curricular do conteúdo, além da matrícula em sala de recursos multifuncional, na qual o AEE é planejado e desenvolvido.

Neste espaço, o professor desenvolverá um trabalho que envolve identificar, elaborar, serviços com recursos pedagógicos além de desenvolver estratégias específicas pensadas na aprendizagem do aluno Público Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009).

Conforme apresentado, é necessária a formação inicial desse professor e que ele seja habilitado para o exercício do trabalho e que tenha formação específica na área de Educação Especial.

Sobre o seu local de atuação, o espaço em que o professor realiza seu trabalho pedagógico atendendo as demandas de alunos com deficiências, devidamente matriculados no ensino comum é chamado de sala de recurso multifuncionais, foi pensado espaços para esse atendimento de acordo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 6):

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Os estudos desenvolvidos em pesquisas no Brasil sobre o trabalho pedagógico de professores do ensino comum e de professores do AEE como Miranda (2015); Rabelo (2016) apresentam em seus resultados que é de suma importância a articulação em parceria colaborativa em prol de atender as demandas de trabalho com os alunos com deficiência. Fazendo-se necessário rever os seus papéis do professor do AEE e do ensino comum para uma reorganização neste espaço e que a equipe escolar também participe junto, bem como uma das ajudas para os professores do ensino comum que através de formações continuadas na área de Educação Especial os mesmo sentiriam mais segurança ao lidar com tais demandas.

O objetivo da pesquisa aqui descrito é identificar quais são as maiores demandas de trabalho dos professores nas escolas pesquisadas, juntamente com os professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado participantes da pesquisa.

Para orientar este estudo, questiona-se: Quais são as demandas oriundas do trabalho pedagógico de professores do atendimento educacional especializado e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? Para tanto, foi pensando como questão de pesquisa: Analisar demandas das práticas de professoras do AEE e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial. De modo específico, propôs-se os seguintes objetivos: a) Identificar demandas específicas do trabalho pedagógico professores que ofertam o AEE e ensino comum; b) Caracterizar o que envolve o trabalho pedagógico do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência; c) Relacionar o conjunto de demandas oriundas das práticas pedagógicas com as bases para a efetivação da escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

Assim, espera-se contribuir com a realidade educacional de Marabá, a pesquisa é realizada no município pelo motivo de não a partir do levantamento de dados sobre o trabalho pedagógico desenvolvidos na busca da efetivação de princípios da educação inclusiva analisando as demandas deles decorrentes. Os resultados poderão orientar proposições para as políticas educacionais na área de educação especial, especialmente em processos de formação continuada de professores sob a responsabilidade Departamento de Educação Especial do município de Marabá assim como se comprometeu em trazer reflexões sobre a formação inicial de professores em cursos de licenciatura da própria UNIFESSPA, no que se refere a propiciar conteúdos e temáticas da área.

A pesquisa desenvolveu-se no contexto da experiência vivenciada no projeto PAPIM 2018-2019 – Laboratório Interdisciplinar de Inovação no Ensino Inclusivo: Utilização e Desenvolvimento de Recursos E Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas Da Educação Básica⁵, integra ainda, a agenda de estudos do Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, políticas e práticas de educação inclusiva e acessibilidade, do Diretório de Grupos de Pesquisas do CNPq/Unifesspa.

⁵ Projeto de Ensino: Laboratório Interdisciplinar De Inovação No Ensino Inclusivo: Utilização E Desenvolvimento De Recursos E Tecnologias Assistivas Pedagógicas em Escolas Da Educação Básica, coordenado pela Prof^a. Dra. Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo.

A investigação ocorreu em oito escolas públicas municipais em Marabá, abrangendo escolas participantes do projeto PAPIM/Unifesspa foram realizados levantamentos das demandas do trabalho pedagógico de professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado, contando também com o apoio do Departamento de Educação Especial- SEMED.

O trabalho se estruturou em três capítulos, que abrangeram as temáticas centrais do estudo, assim como o detalhamento dos caminhos metodológicos, sequenciados pela discussão dos dados que apresentou resposta à questão central e objetivos do estudo.

A primeira parte, consta a introdução do trabalho, onde consta a contextualização do tema, problema e objetivos de pesquisa, evidenciando a importância do estudo e a justificativa científica para a realização do mesmo.

Na segunda seção segue o capítulo que aborda os principais marcos históricos da Educação Especial no cenário mundial e brasileiro. Assim como apresenta os pressupostos da Educação Inclusiva. Descreve a importância da proposta de formação de professores e suas reflexões no contexto de educação inclusiva.

O terceiro capítulo, caracteriza a diretrizes e organização do trabalho pedagógico dos professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado, conforme rege a legislação atual destacando como deve ser o trabalho pedagógico no apoio a inclusão escolar dos alunos com deficiência, assim como apresenta estudos concernente à atuação desses profissionais no processo de inclusão educacional.

No quarto capítulo é explicitado o percurso metodológico da pesquisa, pressupostos norteadores da investigação, descrição das etapas do estudo, instrumentos da pesquisa utilizados e por fim, o detalhamento dos procedimentos metodológicos e de análises dos dados os resultados e discussão dos dados, são apresentados no quarto capítulo organizados em seis eixos principais: a) Perfil das professoras e as premissas da política de educação inclusiva. b) Contexto de atuação das professoras do ensino comum no processo de inclusão escolar. c) Contexto de atuação das professoras do atendimento educacional especializado no apoio à inclusão escolar. d) Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial. e) Demandas do trabalho pedagógico

de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos Público Alvo da Educação Especial. f) Contribuições para políticas educacionais inclusivas com base na identificação de demandas.

Por fim apresentam as considerações sobre a pesquisa, com a descrição dos objetivos do estudo e todo o processo de realização desta pesquisa, os fatores importantes e concepções expostas através das falas das professoras participantes como também os potenciais de novos estudos para aprofundamento de outros aspectos e contribuições para novos processos formativos no município.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRICO, PRESSUPOSTOS E TRAJETÓRIA NO CENÁRIO BRASILEIRO

A luta das pessoas com deficiência em busca dos seus direitos e a defesa através dos movimentos sociais tem um lastro histórico. O conceito de deficiência e o modo como as políticas públicas atuais se instituem, assegurando direitos à população com deficiência decorrem de séculos de negação da mesma, extermínio, discriminações, exclusões, segregações e preconceitos que marcaram a vida em sociedade deste público.

No âmbito da educação especial, é importante destacar alguns acontecimentos que as pessoas com deficiência vivenciaram e o tratamento que eram sujeitas a aceitar. Somente através de debates, eventos importantes onde o olhar sobre essas pessoas começou a ser “diferenciado”, ou seja, passou-se a ter mais preocupação com deveria lidar com esse público no âmbito escolar. Esses marcantes eventos tiveram grande influência na prática escolar atual.

Destacamos então as primeiras conquistas educacionais mediante as reformas e propostas com o movimento da Educação Inclusiva chegando ao Brasil na década de 70 e 80. Desde o oferecimento de serviços mais simples até os mais complexos, criação de instituições e centros de apoio. É de suma importância entender esse processo, investigando como se desenvolvia o atendimento a esse público alvo, para a compreensão dos avanços e retrocessos nos tempos atuais.

A educação inclusiva esclarece os requisitos para atuação dos professores frente a inclusão do aluno com deficiência. Em virtude que os cursos de graduação não têm preparado o professor para lidar com os alunos com deficiência, como também lidar com as demandas emergentes, frisamos através de linhas teóricas a importância da formação continuada como fonte de auxílio para esses professores.

2.1. Breve histórico das pessoas com deficiência na sociedade e da educação especial

Segundo Miranda (2004) o atendimento às pessoas com deficiência através de uma investigação do contexto histórico por grandes estudiosos, é classificado em quatro estágios no desenvolvimento do atendimento às pessoas

que apresentam deficiências em uma análise histórica em países com a Europa e a América do Norte (KIRK; GALLAGHER, 1979; MENDES, 1995; SASSAKI, 1997).

Partindo dessa análise realizada sobre o atendimento as pessoas com deficiência o primeiro estágio se inicia na época denominada como pré-cristã, essa dada época era totalmente inexistente qualquer tipo de atendimento a essas pessoas, sendo elas então dizimadas e encaradas como seres “anormais”⁶. Conforme Miranda (2004, p. 2) “o tratamento variava segundo as concepções de caridade⁷ ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido.”

Continuava então a busca por visibilidade sendo assim o primeiro passo a se alcançar, pois as pessoas com deficiências eram simplesmente ignoradas. No século 18 até a metade do século 19, passou-se a se institucionalizar conventos e hospícios até a chegada do ensino especial. “Com objetivo de segregar isolando essas pessoas, dentro desses espaços” Aranha (1995). o terceiro e quarto estágios históricos são explicados por Miranda (2004) da seguinte forma:

O terceiro estágio é marcado, já no final do século XIX e meados do século XX, pelo desenvolvimento de escolas e/ou classes especiais em escolas públicas, visando oferecer à pessoa deficiente uma educação à parte. No quarto estágio, no final do século XX, por volta da década de 70, observa-se um movimento de integração social dos indivíduos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos à pessoa normal. (MIRANDA, 2004, p. 2).

As expressões que eram utilizadas na época, até o final do século XX, como “atendimento educacional aos portadores de deficiência”, ainda hoje algumas dessas expressões são utilizadas ainda, tal como caracteriza Mazzotta (2005) como “despeito de sua impropriedade, sendo elas discriminadas por conta de sua deficiência.

Segundo Januzzi (1992) Mazzotta (2005), na Europa se desenvolveram os primeiros movimentos em favor das pessoas com deficiência e através disso elas conseguiram mudanças nas atitudes dos grupos sociais no modo de pensar

⁶ No passado esse termo era concebido a pessoa com deficiência, pois acreditava-se que eram anormais as pessoas que possuíam uma determinada deficiência.

⁷ A pessoa com deficiência recebia ajuda de algumas pessoas na época, por se encontrarem em situação desfavorável em razão de sua deficiência.

como tratar aquelas pessoas, então foram adotadas medidas educacionais, que se estenderam a outros países, a priori os mais desenvolvidos, como Estados Unidos , Canadá e posteriormente chegando a outros inclusive o Brasil.

A educação das pessoas com deficiência no século 19, conforme registros históricos, era ofertado a forma de atendimento de cunho assistencial⁸ e de atenção básica, que amparava essas pessoas com direitos a abrigo e terapia. Assim foi se expandindo o interesse sobre essa educação e atendimento através de análises e obras sobre instituições especializadas e seu funcionamento, tal como explica Mazzotta (2005, p.18):

Obra sobre educação dos deficientes *Jean -Paul Bonet* , editada na França em 1620 com o título *Redação das Letras Artes de Ensinar os mudos a falar*; A primeira instituição especializada fundada por Charles M. Eppée em 1770, em Paris, onde foi inventado o “método dos sinais”, destinados a complementar o alfabeto manual, sua obra mais importante foi publicada em 1776 com o título *A verdadeira Maneira de Instruir os Surdos-Mudos*.

Conforme citado acima partir dessas primeiras criações de instituições especializadas, abriu-se o interesse na discussão sobre os métodos de atendimento mais eficazes para o atendimento das pessoas com deficiência, e com o passar do tempo cada autor criaria seu próprio método com objetivo de escolarizar as pessoas com deficiência. Partindo da Surdez à outras deficiências os estudos se intensificaram através de diversos profissionais e estudiosos empenhados em melhorar o atendimento das pessoas.

Podemos então classificar através de Mazzotta (2005) alguns dos primeiros modelos de atendimento a pessoa com deficiência que existiram ao longo da história, iniciando pelo atendimento educacional as pessoas com deficiência intelectual que era denominado na época como “deficientes mentais ou débeis”, teve como apoio na educação dessas pessoas o médico Jean Marc Itard (1774-1838), que passou a utilizar métodos sistematizados de ensino. O jovem cego francês, Louis Braille (1809-1852), também realizou uma descoberta significativa sendo possível dentro do instituto de cegos, fazer uma adaptação de código militar de comunicação noturna (*écriture nocturne*), criado por Barbier; assim essa adaptação realizada depois foi denominada de braille.

⁸ Elas recebiam apoio através da assistência médica, onde eram isoladas da sociedade para receber esse tratamento, sendo muitas vezes segregadas em manicômios. Era difundida a ideia que elas precisavam desse tratamento para se adequar a sociedade.

Sem dúvida este métodos é um dos mais eficientes na alfabetização e letramento de alunos cegos. Esses atendimentos foram significativos à medida que esses médicos através de seus estudos e publicações importantes se empenhava em criar seus próprios métodos singulares de atendimento e suporte as pessoas com deficiência.

Salientando diante dos aspectos citados, podemos verificar que no século XIX a medicina e a educação se uniram e Miranda (2004) esclarece que “Todas essas tentativas de educabilidade eram realizadas tendo em vista a cura ou eliminação da deficiência através da educação” (MIRANDA, 2004, p. 3).

2.2. A educação especial no Brasil e a trajetória da política de educação inclusiva

A educação especial no Brasil teve um estopim no final do século XIX, quando foi criado em 1954 o Instituto de Meninos Cegos⁹ influenciado pela experiência europeia naquele contexto, que tinha como direção Benjamim Constant e em 1957 o Instituto dos Surdos-Mudos¹⁰ e como diretor da instituição o Francês Edouard Huet (MAZZOTTA, 2005; MENDES, 2010). A criação desses primeiros institutos no país para o atendimento destes dois públicos alvos, deu espaço a novos debates e discussões sobre sua educação (MIRANDA, 2004).

A escola “Mexico” foi criada em 1887 na cidade do Rio de Janeiro para o atendimento prioritário das pessoas com deficiência físicas e intelectual. (MAZZOTTA, 2005).

Segundo autores como Januzzi (1992; 2004) através de uma pesquisa realizada no ano 1935, ressalta como ocorreu o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual além de falar sobre os conceitos de deficiência empregados na época:

1. Não houve solução escolar para elas.
2. As conceituações sobre deficiência eram contraditórias e imprecisas, e incorporavam as expectativas sociais do momento histórico em curso.
3. A concepção de deficiência intelectual englobou diversas e variadas crianças, com comportamentos divergentes das normas sociais estabelecidas pela sociedade e então veiculadas nos padrões escolares.
4. A classificação ficou mais ao nível do discurso, e foi aplicada muito pouco em função da desescolarização geral predominante.
5. A escassa educação das

⁹ Nos dias atuais Instituto Benjamim Constant (IBC) – Localizado na cidade do Rio de Janeiro.

¹⁰ Nos dias atuais Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) – Localizado na cidade do Rio de Janeiro.

peças com deficiência intelectual neste período representava a síntese dos enfoques e procedimentos primeiramente franceses e posteriormente europeus e norte-americanos.

Em uma análise realizada por Mendes (2010) no período colonial começou a haver um descaso do poder público sobre a condição e situação educacional dos indivíduos, como também de forma mais amplas nos diversos seguimentos educacionais da época.

Durante as décadas de 20 e 30, inicia-se o processo de popularização da escola pública primária com objetivo de tentar minimizar o índice elevado de analfabetismo no país (ARANHA, 1995; MENDES, 2010) Nesse período a educação das pessoas com deficiência será influenciado com as reformas do sistema educacional e parte psicopedagógica foi sendo destacada. Essas reformas foram caracterizadas como movimento da escola-novista que tinham como principal fundamentação a educação e seu poder, através de pesquisas científicas a sua maior preocupação era com as desigualdades sociais sofridas, acreditava-se na estimulação da liberdade individual infantil (MENDES, 2010).

Esse movimento da Escola Nova fez com que viesse para o Brasil, professores estrangeiros com intuito de oferecer e ministrar cursos. Uma estrangeira que teve influência e referência na educação especial em várias criações em nosso país foi a psicóloga Russa Helena Antipoff, em 1929 criou um laboratório de pesquisa aplicada em uma escola de professores em Minas Gerais. Segundo Mendes (2010) dando início a uma proposta de organização da educação, que seria composta por classes homogêneas, ela também criaria mais tarde diagnósticos, classes e escolas especiais. A respeito do crescimento Miranda (2004) afirma que o número de estabelecimentos de ensino especial aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos e escolas regulares.

Contribuindo sobre esse assunto (MAZZOTTA, 2005) relata que houve um aumento e surgimento de várias instituições especializadas em 1948. Uma dessas é Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, como em 1954 a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Nessa época, também foi criada a Federação Nacional das APAES (FENAPAES).

Neste dado momento, para Mendes (2010) a igualdade de oportunidades era o principal fundamento, porém a segregação dos que não tinham “perfis”

para atender a escola regular de ensino, foi sendo justificada à medida que os sujeitos eram adequados dentro da educação que lhe eram oferecidas. Houve então uma grande expansão e iniciativas de escolas filantrópicas sem nenhum fim lucrativo.

Na década de 70 a Educação Especial além do cenário em que se encontrava com diversas instituições existentes, passou-se através de bases legais técnico-administrativas a ter um desenvolvimento no país, quando as leis asseguravam algum tipo de serviço às pessoas com deficiência. Podemos destacar entre elas a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual segundo Mendes (2010):

Definiu a clientela de educação especial como os alunos que apresentassem deficiência físicas e mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quando a idade regular de matrícula, além dos superdotados (MENDES, 2010, p. 100).

E assim a educação especial passou a ser estabelecida como uma das prioridades, através do I Plano Setorial de Educação e Cultura que aconteceu no ano de (1972-1974). Partindo deste contexto onde começou-se a priorizar a educação de pessoas com deficiência à medida que ocorreram inúmeros acontecimentos que favoreceram a sua visibilidade. Começando pela criação do Centro Nacional de Educação (CENESP), através deste centro seria possível estabelecer metas, como também agir politicamente de forma efetiva diz JANUZZI (2004, p. 118):

Que poderia organizar o que vinha sendo realizado na sociedade de forma precariamente na sociedade: escolas, instituições para ensino especializado desse alunado, formação para o trabalho, às vezes mais menos integrados à educação regular, dependendo, em parte da percepção da família, dos diversos elementos sensibilizados ao tema, militantes dessa educação e da própria comunidade.

Podemos dizer que ficou assegurado pela Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988) o direito de todos à educação, garantindo assim, o atendimento educacional de pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais. Uma das finalidades da Constituição Federal Brasileira é garantir direitos para a efetivação da democratização da educação, ou seja, tornar-se acessível todas as classes, inclusive trouxe dispositivos comprometidos com a eliminação das taxas de analfabetismo que eram elevadas.

No texto da Carta Magna do Brasil, consta a seguridade de que ensino dado as pessoas com deficiências deveriam se dar, preferencialmente, nas

escolas regulares, com direito também ao atendimento especializado fornecido pelas redes de ensino (MENDES, 2010).

Da década de 70 a 90 o Ministério da Educação – MEC, realizou três levantamentos estatísticos a respeito da Educação Especial no país, nos anos de 1974, 1981, 1987. Os quais revelaram uma evolução diminuta e inexpressiva, à medida que nem mesmo os centros mais desenvolvidos do país, não avançaram na ampliação do acesso à escolaridade de alunos com deficiência até 14 anos nas escolas. O número de alunos matriculados ainda era mínimo, chegando a ser cerca de 1,5% a 2% (FERREIRA, 1992).

Esse contexto, reproduzia ainda uma realidade de marginalização social, ao invés do espaço para as oportunidades, para as pessoas com deficiência (BUENO, 1994).

E segundo autores Scheneider, (1974); Pascholick, (1981); Cunha, (1988); Ferreira, (1989); citados por Mendes (2006) argumentam que foi possível observar grandes problemas nas décadas de 70 a 90 à medida que o conceito de deficiência ainda passava por equívocos e eram muitas vezes relacionados a pobreza e problemas sociais. Isso se dava por conta que a maioria desses alunos eram pobres e tinham histórico de repetência escolar. Além disso esses alunos se deparavam com duas alternativas: recorrer as instituições filantrópicas ou às escolas públicas estaduais onde eles seriam apenas inseridos, dentro do espaço sofreriam exclusão.

Este termo “educação especial”, ainda no país até a década de 90 havia procedimentos que objetivavam isolar esses indivíduos que eram considerados diferentes¹¹ em razão de sua deficiência. Como também os serviços eram realizados em função apenas de diagnosticar para então identificar esses indivíduos. Não se tinham estratégias ou debate sobre o currículo, a “solução” seria isolar esses indivíduos em classes e escolas especiais totalmente excludentes e segregadas, com uma qualidade de ensino totalmente inferior. (FERREIRA, 1989; MENDES, 2010).

Diante dos problemas de desempenho educacional o país passa a ser pressionado por agências multilaterais, a adotar uma “educação inclusiva”. Sem dúvida a sociedade inclusiva exerceria um papel muito importante para manter

¹¹ Termo utilizado por Ferreira (1989).

um estado democrático. Somente no final dos anos, com as reformas educacionais e com o debate sobre a inclusão escolar através das orientações internacionais e do princípio da educação inclusiva, uma vez que o debate seria acirrado devido as imposições de medidas políticas e mais radicais e menos consensuais existentes naquela época (MENDES 2006, 2010).

Mesmo com esforço dentro da História da Educação Especial no país os problemas na educação especial não seria especificamente a falta de acesso em si, um dos principais problemas seria a falta de profissionais qualificados na área, os recursos e a segregação escolar, o descaso do poder público sobre os direitos a educação de qualidade uma vez que os mais favorecidos eram pertencentes a elite sendo então uma minoria da população (MENDES, 2010).

Infelizmente o que se via era um grande contingente ainda sem suporte de qualidade na sua escolarização e mesmo com as políticas e leis adotadas na busca de se atender os alunos com deficiência no âmbito nacional, ainda era insuficiente essas medidas, pois não eram claras e na prática não conseguiam garantir uma mudança significativa na pratica educacional (ARANHA, 1995).

2.3. A Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no cenário brasileiro

As raízes da política de Educação Inclusiva no mundo, tiveram grande influência no cenário brasileiro essa política fundamenta-se em documentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração de Educação para todos (UNESCO,1990) e de forma específica, a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994), trouxe uma grande reflexão através do respeito as diferenças e dificuldades em sala de aula regular , na tentativa de eliminar a segregação como forma de inclusão desse público alvo.

O conjunto de documentos internacionais representaram o compromisso do Brasil em buscar seguir diretrizes inclusivas em suas políticas públicas, que favoreceram o movimento pela educação inclusiva no país, visto que o Brasil teve participação na elaboração desses documentos e se comprometeu. Assim passou a ser um dos poucos países da América Latina que apoiava a educação inclusiva em sua legislação, com isso começou-se então a se fundamentar a ideia que a Educação deveria ser para todos, como também produzir documentos que direcionasse ao Atendimento das pessoas com deficiência

dentro do sistema regular de ensino embasando-se nos documentos internacionais. (ARANHA,2010).

Com base nessas orientações presentes especialmente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Brasil publicou em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), orientava por meio da “integração instrucional”, que conserva o acesso as classes comuns do ensino regular. O país instituiu através do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) através do art. 54 assegurar direitos a educação e gratuitamente para os que não obtiveram acesso dentro de sua própria idade como também o “(I) atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (ARANHA, 2010). Uma espécie de transformação dos sistemas de ensino na perspectiva inclusiva segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/96:

Art 59. I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2016, p. 19).

Partindo ainda desse cenário, as mudanças na legislação foram acontecendo, como exemplo a Lei 7.853/89 regulamentada pelo Decreto nº 3.298, que passou a definir que a educação especial, seria modalidade transversal em todos os níveis e nas diversas modalidades de ensino. As Diretrizes CNE/CBE nº 7.853/89 passaram a ampliar a educação especial, incluindo o Atendimento Educacional Especializado com o propósito de complementar à escolarização do aluno, dando auxílio e condições necessárias (DUTRA, 2007).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEI (BRASIL, 2008) teve o objetivo trazer o acesso do público alvo da educação especial: os alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares garantindo os seguintes direitos:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade

urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

De diferentes esferas escolares, a política assegura o ensino de qualidade as crianças com deficiência, com os estudos na área da educação especial, vêm se modificando todos os conceitos, as leis fundamentas na educação especial, como também tem se pensando a reformulação das práticas educacionais escolares, e com todos esses avanços e estudos na área tem revelado as mudanças e avanços nesse atendimento.

Desse modo a educação passa por uma espécie de reformulação dos pensamentos dentro das Diretrizes Nacionais em relação a Educação Especial e Inclusiva, passa a ser pensada como “contribuição essencial”, que só teria resultado eficaz à medida que as escolas e todos os envolvidos se empenhassem por essa transformação.

Clarificando esse contexto:

A partir de uma análise preliminar da história da educação especial no Brasil, que abarca a trajetória das políticas públicas na área e um diagnóstico da situação atual (com base em dados do Censo Escolar e indicadores agrupado por nível/modalidade de ensino), o documento propõe uma ruptura em relação ao modelo integracionista, a partir da proposição de uma série de metas e diretrizes (WITEZE, 2016, p. 4).

Podemos analisar as diferenças nos contextos vividos, já que não existiam recursos e tecnologias acessíveis para viabilizar a educação. Porém, a falta de sensibilidade de outros setores e camadas sociais tem dificultados o processo de transformação social inclusiva.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996), fica evidente o endosso sobre o direito previstos na Constituição Federal do Brasil (BRASIL,1988) qual já previa o atendimento educacional especializado e a matrícula preferencial no ensino regular. Esses preceitos são fortalecidos na conceituação da educação especial:

Art.58. Entende-se por educação especial, para os efeitos da lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996, p. 44).

Levando em consideração que a inclusão escolar do aluno com deficiência, requer serviços em educação especial que lhes assegurem condições de acessar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, a qualidade desses apoios é crucial para o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), delinea bases diretrizes para as ações em prol da inclusão escolar de alunos com deficiência em todos os níveis de ensino. Que está ligado não somente ao aluno si matriculado, como também a equipe escolar que contribuirá para inclusão dele.

A transversalidade da educação especial da educação infantil ao ensino superior, requer a formação inicial e continuada para todos os professores, os professores que atuam no ensino comum e professores para atuarem na educação especial, ou seja, prestando atendimento educacional especializado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncional. A inclusão escolar somente pode ser efetivada, à medida que seja garantido todas as condições de acessibilidade e práticas fundamentadas em princípios inclusivos.

2.4. Formações de professores: políticas e reflexões no contexto da educação inclusiva

De acordo com Prieto (2003) a autora esclarece que dentre os grandes desafios do sistema público mesmo com a reforma educacional, se deve ao fato da fragilidade das escolas publica serem democráticas e assumirem a responsabilidade de promover condições de acessibilidade, do ensino visando o sucesso da escolarização do aluno com deficiência. Pietro (2003)

Vitaliano (2010) cita que é preciso extinguir concepções existente atualmente que o professor deva atuar apenas como técnico-especialista. Há uma grande dificuldade no trabalho pedagógico dos professores do ensino comum se deve ao fato de não se sentirem inteiramente preparados para atuação com os alunos com deficiência. O autor considera que os professores não estão preparados para incluir devido a sua graduação não lhes proporcionar esta preparação adequada o que compromete de modo significativo o trabalho.

2.4.1. Os professores e sua formação

A educação deve propiciar o avanço escolar do aluno, com base nisso cabe o professor como sua competência, zelar pela aprendizagem dos alunos, o que envolver ensinar, avaliar e desenvolver um planejamento pautado em utilizar estratégias apropriadas para o ensino aprendizagem deles.

As diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia que são embasadas através da aprovação da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 apresenta quais os objetivos da formação aos alunos com deficiência no ensino comum, conforme denota através do inciso X:

X-O egresso do Curso de Pedagogia deverá estar apto a:[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolha sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 2)

Para isso faz necessário que o professor tenha uma boa base acadêmica para determinada atuação. A formação inicial do professor conforme a resolução do CNE/CP nº1 de 2002 (BRASIL, 2002) assegura os requisitos necessário para a formação de professores:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessária

Em concordância com a legislação, as formações para professores precisam considerar o cotidiano do professor e suas demandas, dando bases teóricas para que ele possa refletir a sua prática pedagógica, repensar seus métodos, estratégias e ações através da escolarização do aluno. De acordo com Vitaliano (2010) é preciso extinguir concepções existente atualmente que o professor deva atuar apenas como técnico-especialista, e preciso repensar nessa forma de atuação, sendo importante que ele seja capaz de tomar suas

decisões através de suas próprias concepções, consiga formular possibilidades pedagógicas para atender a demanda em sua sala de aula.

Para Pietro (2003) faz se necessário a inserção de cursos de formação para professores que sustentem bases teóricas, que ajudem eles a refletir sobre o saber e o fazer para repensar como eles poderão adotar métodos inclusivos. Visando a aprendizagem de todos os alunos, através de tal método ou pratica.

2.4.2. Formação de professores e a educação especial

Para MILANESI (2015) um avanço nas questões docentes se deve a “formação de professores”. Para a melhoria de práticas inclusivas em sua sala de aula. Os professores do ensino comum, precisam de formação continuada em educação especial, de forma a atender as suas demandas com o aluno com deficiência, visto que muitos deles se sentem despreparado para tal ação conforme Beyer citado por Vitaliano (2003, p. 1-2):

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriada do trabalho.

Um dos problemas relacionados com a prática dos professores atualmente se deve a alguns problemas dentro dos sistemas de ensino que não tem propiciado condições adequadas de trabalho. Ainda uma grande dificuldade diante do sistema educacionais efetivarem Guasselli (2012) conforme aponta o cenário do sistema:

[...]apontam para a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, os quais apresentam processos de rupturas, descontinuidades e ausência de formação continuada de docentes que seja adequada às políticas educacionais destinadas a eliminar o distanciamento/descompasso entre estas esferas administrativas, a legislação nacional e programas de governo mais globais a serem definidos como estratégias para contemplar as demandas do século XXI. (GUASSELLI, 2012, p. 8)

3. O TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO ENSINO COMUM E PROFESSOR DO AEE NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Sobre a educação Especial em questão é possível observar em seus processos históricos um considerável avanço nas legislações em relação as pessoas com deficiência. Ficou estabelecido onde eles passariam a ter seus direitos assegurados, em todos os aspectos, principalmente educacional. Vivenciamos um momento em que se tem discutido sobre inclusão escolar de forma mundial e a legislação passou-se a exigir que todos os alunos recebessem na escola todo suporte e condições e o ensino de qualidade, sem distinção de classes ou diferenças sociais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, clarificou como deveria se desenvolver a oferta do AEE para os alunos com deficiência, devidamente matriculados na escola regular.

No contexto da implementação desta política, vários documentos legais entre leis, decretos e resoluções, progressivamente, foram regulamentando as orientações para a transformação dos sistemas de ensino na perspectiva da educação inclusiva. A atuação de professores do ensino comum e dos professores do AEE é fundamental e precisa ser reconhecido o papel de cada um no processo de escolarização qualificada.

No documento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) assim como a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), o que se espera da atuação dos professores. para a efetivação de um ensino inclusivo do aluno com deficiência.

Para Frias (2008) a educação inclusiva trouxe um olhar diferenciado quando comparada ao modelo de educação mais tradicional, primando pela centralidade nas necessidades específicas dos alunos alvo da educação especial. O que requer uma quebra de paradigmas nas mais diversas compreensões sobre como se dá o processo pedagógico nas instituições de ensino.

Para tanto, compreender os papéis dos professores e demais profissionais que precisam atuar em prol da inclusão educacional, possibilita analisar o processo de inclusão escolar que está em curso, como política em implementação, correlacionar resultados e impactos, além de apontar lacunas e

desafios para sua efetivação. Assim, será apresentado na sequência, considerações sobre o papel e atribuições dos professores.

3.1. Atribuições do Professor do Ensino Comum

Sobre a educação Especial e sua perspectiva Inclusiva em questão é possível observar em seus processos históricos um considerável avanço nas legislações em relação as pessoas com deficiência.

Segundo Ferreira (2016) um dos documentos importantíssimos neste processo se consolidou através da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que forneceu diretrizes essenciais para a reformulação dos sistemas educacionais numa perspectiva de Educação Inclusiva afirmando que “todas as crianças [...] têm direito fundamental à educação e que a elas deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimentos”.(FERREIRA, 2016, p. 972).

Ferreira (2016, p. 970) explica que:

O documento da Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, resultante da conferência, proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, promovendo assim uma concepção de educação democrática que deve levar em consideração a diversidade, ou seja, deve contemplar as diferenças individuais e oferecer experiências de aprendizagem conforme as habilidades, interesses e potencialidades dos alunos.

Com esse objetivo a declaração trouxe a atenção ao combate contra a segregação desses indivíduos e exclusão sofridos por eles dentro do ambiente escolar no qual foram inseridos e traz à tona que a inclusão deles seria um dos meios de combater tais atitudes discriminatórias que estão distantes da ideia de educação inclusiva. No Brasil, a legislação garantiu a educação como direito de todos os alunos, com a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) e responsabiliza o estado e a família, figurando e estabelecendo que são essenciais e principais agentes neste processo em prol da promoção desse direito e a mesma passou a delinear princípios voltados para a permanência do aluno na sala regular de ensino comum.

O aluno matriculado precisa da seguridade e de condições de igualdade para o acesso e a permanência dele na escola. Essa seguridade não se resume

apenas em uma matrícula, seu acesso depende de outros elementos que venham garantir sua permanência conforme nos traz Vieira (2017):

O acesso pressupõe constituir a possibilidade de o sujeito se fazer aluno, significando, para tanto, assumir, com ele, o desafio de vivenciar a tensão existente entre o desenvolvimento de certa autonomia em relação à apropriação/constituição do conhecimento e a necessidade de esse processo ser mediado pela figura do professor (VIEIRA, 2017, p. 110)

É especificado na legislação também que o responsável pela Educação seria o estado, que se organizaria através do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino e do atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 1988).

A transversalidade da educação especial em todos os níveis de modalidades de ensino, está prevista na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) e também na PNEEI (BRASIL, 2018) a matrícula prioritária nas redes regulares de ensino, rompendo com um modelo segregador de educação. Assim, fica previsto que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;(BRASIL, 2018, p. 59)

O professor do ensino comum contribui significativamente para a escolarização do aluno Público Alvo da Educação Especial, para tanto precisará desenvolver estratégias e métodos propiciando sempre aprendizagem com qualidade para esses alunos, considerando os princípios de acessibilidade. É possível identificar que essas condições poderão favorecer contextos educativos em que a aprendizagem aconteça com as transformações de métodos, uso de técnicas, recursos educativos, os quais necessitam ser adaptados, de modo a atender as necessidades do aluno.

Certamente não é uma tarefa fácil para o professor, incluir todos os alunos, quando se tem um número considerável de alunos em sua turma. Frias (2008, p. 13) expõe da seguinte maneira seu entendimento sobre o processo de inclusão:

Incluir pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular pressupõe uma grande reforma no sistema educacional. Isto implica na flexibilização ou adequação do currículo, com modificação

das formas de ensino, metodologias e avaliação; implica também no desenvolvimento de trabalhos em grupos na sala de aula e na criação e adequação de estruturas físicas que facilitem o ingresso e a movimentação de todas as pessoas.

Dentre as atribuições do professor do ensino comum, seu principal foco e competência é ensinar a turma as áreas de conhecimento, planejando o currículo, conteúdos, providenciando e elaborando e realizar seu planejamento e as avaliações para com alunos.

É necessário que tais professores busquem apoio através de metodologias de ensino inclusivas, como também que eles obtenham acesso a outros suportes através de materiais pedagógicos acessíveis, recursos e tenham como oferecer a esses alunos condições de acessibilidade uma vez que isso contribua de fato para a melhoria do seu trabalho pedagógico e no aprendizado do aluno com deficiência. A LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as incumbências que o professor da educação básica precisa para exercer sua função:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p.14)

O zelo pela aprendizagem dos alunos é imprescindível neste processo e quando esse profissional busca isso através de uma elaboração e planejamento para suprir as demandas desse aluno e utilizando estratégias e para garantir as condições de aprendizagem visando o desenvolvimento, contribui-se significativamente para o seu avanço. O professor que apoia a inclusão do aluno entende e acredita no potencial e sucesso dele e procura em seu planejamento dar total suporte para isso acontecer.

Alguns autores descrevem o papel do professor do ensino comum frente ao processo de inclusão do aluno tais como Valle (2003); Mendes (2017); Silva (2014); Rocha (2017). Para eles é imprescindível que o professor do ensino comum transmita o conhecimento com a missão de promover situações pedagógicas em que os alunos com deficiência venham a superar o senso comum e possam avançar em seu potencial, quebrando as barreiras que se

impõem. Então qual seria o papel do professor frente a inclusão dos seus alunos com deficiência?

Primeiro é preciso entender algumas conceituações sobre o papel dele neste processo e sua representação. Rocha (2017) define que o professor é no processo inclusivo:

[...] agente principal no ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar e avaliar o seu papel, sua qualificação, atitudes e habilidades sociais frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e o processo de aprendizagem adotado a tais alunos, a fim de viabilizar a inclusão destes sujeitos de maneira eficaz e satisfatória. (ROCHA, 2017, p. 2)

Para conseguir dar apoio e garantir um ensino de qualidade aos seus alunos primeiramente, precisa ter habilidades e competências que ajudem a transformar seu ambiente através de práticas inovadoras inclusivas, dentro de sua atuação como docente é necessário que valorize a diversidade na qual se depara, à medida que receba em sua sala de aula mais de um aluno com deficiência e tanto minimizar também as situações de exclusão afim de que sejam diminuídas em sua sala de aula.

É fundamental que repense sua prática pedagógica e exerça tais atitudes conforme descrito acima o que contribui para seu ensino e que nunca perca a sua intencionalidade, sendo acessível e com qualidade para os alunos com deficiência. Como mediador neste processo precisa ter com os seus alunos o compromisso e procurar entender os requisitos da educação inclusiva, entendendo que não dará conta do processo sozinho.

O olhar do professor do ensino comum precisa se embasar nas reais necessidades de aprendizagem dos alunos inseridos naquele espaço escolar, de modo a propor suporte de apoio mais adequado a esse aluno, tal pensamento se consolida com argumentação de Silva (2014, p. 4):

[...] porque o professor deve estar em constante aprendizagem, buscando informações e estar sempre disposto a ouvir o aluno para um melhor desempenho do seu trabalho. Ao desenvolver seu planejamento, o professor

tem que pensar no que ele está preparando e para quem ele está preparando, para que depois não venha a se frustrar, então terá que repensar sobre o seu planejamento e aplicar um olhar diferente sobre o seu trabalho.

A busca de informações precisa ser eminente na reformulação de seu planejamento para com os alunos em sua sala de aula, tal postura e nesse

espaço reflete na aprendizagem dos alunos principalmente nos alunos Público Alvo da Educação Especial, visto que o aluno com deficiência precisa de um plano diferenciado, garantindo condições de ensino acessíveis para a sua aprendizagem, quando isso não acontecesse de fato resulta em maior dificuldade para o professor nesse processo, bem como para o aluno. Silva (2014, p. 5) ainda argumenta sobre a postura desse sujeito:

Um professor de sala de aula regular, não pode ser diferente de um professor de inclusão, onde seja valorizado o respeito mútuo à sua capacidade e seu espaço, facilitando assim sua atuação de forma livre e criativa proporcionando a cada um, uma sala de aula criativa e diversificada, dando a oportunidade de participar das atividades adaptadas às necessidades de cada aluno, já que o professor vai ser sempre o responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem dessa criança.

Será de grande ajuda seu envolvimento em cursos de formação continuada, que possa impactar em melhorias em sua trajetória docente para com os futuros alunos que certamente conseguirão relacionar o que aprendeu na teoria sobre o assunto com sua prática e a realidade da sala de aula vivenciada. (FERREIRA, 2016).

Quando esse profissional possui qualificações para lidar com os alunos com deficiência em sala de aula, fica mais fácil tentar desenvolver estratégias de ensino diferenciadas para o aluno com deficiência, à medida que não irá se contentar com apenas seu próprio conhecimento. Surge uma questão sobre, que outros elementos podem contribuir e refletir positivamente na atuação dele?

O Governo Federal através da Secretaria de Educação Especial, elaborou publicação intitulada: Saberes e Práticas da Inclusão - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais (BRASIL, 2003) que ressalta a importância da adequação curricular neste processo:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado as peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos.

(BRASIL, 2003, p. 34).

Para Vieira (2017) esse currículo terá eficácia à medida que o professor entender e reconhecer que cada aluno possui sua singularidade e especificidade. Cada um aprende de um jeito diferente e que são capazes de aprender e que possuem direitos. Essa adequação curricular não se restringe

apenas ao professor ao aluno, podendo ser realizada em três níveis: “no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual”. (BRASIL, 2003, p. 40).

A respeito desse currículo em sala de aula, acreditar e apostar na aprendizagem dos alunos é um ponto importante e impulsionador para as redes de ensino quanto para os professores, o que pode ajudá-los a compor as estratégias necessárias para que a aprendizagem se efetive. Sem isso, esse currículo se torna simples e tendo pouca influência no desenvolvimento desse alunado (VIEIRA, 2017).

O professor pode adequar sua metodologia e didática ao buscar novas estratégias de ensino aprendizagem para o aluno. Como o professor pode adequar a sua didática afim de propiciar o acesso do aluno ao currículo? O documento também traz algumas sugestões:

Agrupar os alunos de uma maneira que facilite a realização de atividades em grupo e incentive a comunicação e as relações interpessoais ;propiciar ambientes com adequada luminosidade, sonoridade e movimentação; encorajar, estimular e reforçar a comunicação, a participação, o sucesso, a iniciativa e o desempenho do aluno; adaptar materiais escritos de uso comum: destacar alguns aspectos que necessitam ser apreendidos com cores, desenhos, traços ; cobrir partes que podem desviar a atenção do aluno; incluir desenhos, gráficos que ajudem na compreensão; destacar imagens; modificar conteúdos de material escrito de modo a torna-lo mais acessível , compreensão etc.; providenciar adaptação de instrumentos de avaliação e de ensino-aprendizagem; favorecer o processo comunicativo entre aluno-professor, aluno-aluno, aluno-adultos; providenciar softwares educativos específicos; despertar a motivação, a atenção e o interesse do aluno; apoiar o uso dos materiais de ensino-aprendizagem de uso comum; atuar para eliminar sentimentos de inferioridade, menos valia e fracasso. (BRASIL, 2003, p. 44)

A adequação individual é importante para o aluno a medida que o maior interesse não é no seu rendimento escolar, voltado para o seu desenvolvimento nos avanços que ele tem alcançado. O professor pode fazer essa adequação através das avaliações, dando condições de acessibilidade a esse aluno.

Caso o professor não tenha ou não teve nenhum tipo de contato com estratégias pedagógicas inclusivas começando pela sua formação inicial na graduação, apresentará uma série de dificuldades ao lidar com as demandas pedagógicas de trabalho, a este respeito Mendes (2016, p. 40) argumenta:

O preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc.

Quando esses profissionais não possuem qualificação adequada, fica fragilizada a segurança no trabalho que deverão realizar com o aluno com deficiência, o que indubitavelmente compromete o processo de escolarização com intencionalidade didática. O despreparo evidenciado e até mesmo de resistência de alguns professores do ensino comum, a receberem alunos Público Alvo da Educação Especial, justifica-se pelo fato de desconhecerem as estratégias e apoio inclusivo (MENDES, 2016).

As condições de trabalho precisam ser consideradas quando refletimos sobre práticas de inclusão escolar. Isso inclui o debate sobre o quantitativo de alunos em sala de aula. Com turmas lotadas, fica inviável um trabalho com a qualidade que se almeja.

Conforme acresce Mezzomo (2008, p. 10), “sabemos que a realidade das nossas escolas públicas, com salas de aula superlotadas, multiseriação, enturmação, onde professores que tem que cumprir calendários e vencer conteúdos pré-estabelecidos”, é uma das realidades da escola pública, que distancia o trabalho pedagógico inclusivo, considerando a individualidade de cada aluno.

Outros estudos como Jesus (2009), Vitaliano (2010), Mendes (2015) Sodré (2003) também destacam essa problemática considerada por esses professores como um dos fatores de não haver a inclusão devida, como a falta de formação para professores com estratégias inclusivas. Muitas vezes não é propiciado a esses professores.

3.2. Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva dentre seus objetivos visa promover a inclusão dos alunos com deficiência, garantindo o acesso no ensino regular, como também a “oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (BRASIL, 2008, p.14). A política clarifica a organização deste atendimento:

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 dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008 p.10).

Turchiello (2012) contribui sobre o atendimento educacional especializado, afirmando que precisamos compreender a diferença do ensino escolar comum. Com base na legislação, o AEE é um serviço ofertado pela modalidade de ensino da Educação Especial, é organizado com objetivo de eliminar as possíveis barreiras ao acesso, à permanência e aprendizagem do aluno no ensino comum.

Após a reforma das legislações brasileiras a LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), instituiu que o AEE requer um professor especializado que atue na rede de serviços em educação especial que se empenhe em garantir as condições de acessibilidade viabilizando um ensino que inclua a todos.

A Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009) definiu quais seriam as diretrizes para se efetuar o atendimento educacional especializado, delimitando quais instituições podem oferecê-lo e como esse oferecimento deve ser um suporte à presença do aluno nas escolas. Ropoli (2010) explica que este atendimento, não necessariamente, precisa ser oferecido apenas na rede pública de ensino, como também poderá ser ofertado em outras entidades de ensino como centros, escolas privadas.

Sobre a organização desse atendimento no espaço escolar destaca-se o que remete o item 4.4 e 4.5 da meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE/2014-2024 (BRASIL, 2014) que foi aprovado pela lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014) que prevê como deve ser organizado o AEE:

4.4. garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, p. 56).

A escola ou centro que deseja oferecer esse tipo de atendimento precisa estar de acordo com a PNEEI (BRASIL, 2008) para a realização do trabalho

atendendo o público alvo da educação especial. Mediante tantas garantias e definições de como deveria ser ofertado este atendimento. Outra questão surge sobre qual formação o professor deve possuir, para trabalhar neste Atendimento?

Através do que diz o Art.12. da Resolução CNE/CBE nº 4/2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009 p.03) A partir dessa consideração Turchiello (2012, p. 54) contribui que:

[...] esse professor precisa apresentar formação inicial em cursos de licenciatura, dentre esses os cursos de graduação específicos como as Licenciaturas em Educação Especial e em Pedagogia, com habilitação específica. E, além da formação inicial, a legislação assinala a possibilidade de formação continuada a partir de cursos de especialização e aperfeiçoamento na área da Educação Especial.

Sartoretto (2010, p.2) contribui afirmando que “Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular”. Com base nisso, entendemos que uma de suas características é ser especializado na área para a devida atuação.

Há dimensionamentos peculiares sobre os papéis do quais os professores especialistas precisam se apropriar, para desenvolver serviços complementares e/ou suplementares, sem que com esta perspectiva, pratique-se a substituição do currículo.

Sobre o seu local de atuação, o espaço em que o professor realiza seu trabalho pedagógico atendendo as demandas de alunos com deficiências, devidamente matriculados no ensino comum é chamado de sala de recurso multifuncionais, foi pensado espaços para esse atendimento de acordo o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010, p. 6):

As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social.

Com a implementação desses espaços e a crescente demanda de alunos com deficiência matriculados nas escolas, surge um novo desafio dos professores do atendimento educacional especializado e do ensino comum, ou seja como realizar o trabalho pedagógico inclusivo que atendam as demandas e necessidades desses indivíduos.

De acordo com o parecer nº 13/2009 que regulamenta o decreto faz um direcionamento sobre o esse atendimento educacional especializado no art nº 2:

§ 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009, p. 5).

Neste espaço, o professor desenvolverá um trabalho que envolve identificar, elaborar, serviços com recursos pedagógicos além de desenvolver estratégias específicas pensadas na aprendizagem do aluno Público Alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009). Alguns autores descrevem o papel do professor do AEE e seu trabalho pedagógico com os alunos público alvo da educação especial tais como Turchiello (2012), Belem (2015), Miranda (2015), Ferreira (2015) e Ropoli (2010).

Neste espaço o professor realizará avaliações, visando suprir as necessidades e levando em conta as potencialidades dos alunos atendidos, para então apontar quais os serviços, recursos e estratégias adequadas a cada situação do aluno, à medida que o professor do ensino comum encaminha este aluno. Conforme explica Turchiello (2012):

O professor do AEE, ao receber o encaminhamento do aluno, deve realizar a sua avaliação considerando uma diversidade de aspectos que possam auxiliá-lo na compreensão das necessidades e potencialidades do aluno que interferem no seu processo de escolarização. Dentre os instrumentos de avaliação é importante destacar o roteiro de entrevista com a família ou responsável, cuja estrutura é flexível e deverá ser construído de acordo com a necessidade de cada caso e de cada instituição. (TURCHIELLO, 2012, p. 50)

A respeito do trabalho do professor do AEE no âmbito escolar, Miranda (2015, p. 3) contribui explicando que:

O professor de AEE deve acompanhar a trajetória acadêmica de seus alunos no ensino regular, de forma a incentivá-los a atuar com autonomia na escola e em outros espaços de sua vida social; para tanto, é imprescindível uma articulação com o professor da sala de aula comum.

Belém (2015) acresce que o AEE, é um serviço da educação especial que possibilita a identificação desses alunos, o professor deve elaborar o planejamento, e organizar os recursos pedagógicos e visando sempre a acessibilidade com o intuito de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e individualidade do aluno. O horário do atendimento é realizado no período inverso ao da classe comum que o aluno frequenta.

A oferta desse atendimento seria então prioritária nas redes regulares de ensino assim deve-se matricular o aluno com deficiência na sala regular, o que é garantido que receba suporte e seja matriculado também ao atendimento educacional especializado. Com base em Ropoli (2010) entendemos um pouco sobre como deve ser organizado o atendimento na sala de recursos multifuncional:

Há alunos que frequentarão o AEE mais vezes na semana e outros, menos. Não existe um roteiro, um guia, uma fórmula de atendimento previamente indicada e, assim sendo, cada aluno terá um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento, um plano de ação que garanta sua participação e aprendizagem nas atividades escolares (ROPOLI, 2010, p. 22).

O objetivo principal do atendimento educacional especializado é a oferta de novos caminhos para que visando a aprendizagem do aluno Público-Alvo da Educação Especial, para que ele tenha diferenças atendidas e respeitadas. A partir desse atendimento, “ele poderá contribuir com observações e sugestões quanto ao trabalho realizado em sala de aula, para juntamente com o professor do ensino comum pensem em possibilidades de intervenção.” (FERREIRA, 2015, p.48)

Para o melhor entendimento sobre o que são serviços de AEE suplementares e complementares. A suplementação alcança os alunos com altas habilidades/superdotação e a complementação para os demais alunos com deficiência e transtorno do espectro autista.

O aluno poderá receber o atendimento em sua própria escola caso, haja uma sala de recurso multifuncional, caso contrário poderá receber esse atendimento em uma escola mais próxima na qual ele frequente o ensino regular.

Partindo desse entendimento é possível observar sua grande responsabilidade para com os alunos público alvo da educação especial- PAEE. Dentro das atribuições que o professor do AEE, deve exercer em sua sala, durante o atendimento, compete a ele desenvolver o plano do AEE. Ao desenvolver esse plano Turchiello (2012) contribui:

Para a definição do plano do AEE o professor precisa ter clareza das necessidades dos alunos a serem atendidos e reconhecer suas habilidades, pois é preciso entender que alunos que apresentam um mesmo diagnóstico não, necessariamente, solicitem a mesma forma de intervenção, já que cada sujeito é único e apresenta maneiras particulares de se relacionar com o ambiente, processar informações e produzir conhecimentos. Assim, o tipo de atendimento a ser organizado para cada aluno, o período e a frequência de cada atendimento, bem como os recursos e serviços a serem ofertados devem ser definidos tomando como referência a subjetividade de cada aluno e os objetivos traçados no plano de atendimento. (TURCHIELLO, 2014, p. 58).

O professor do AEE tem a responsabilidade de ajudar os professores do ensino comum na elaboração do planejamento individualizado do aluno. Quando recebe esse aluno em sua sala de recursos multifuncional, tem a responsabilidade de adotar estratégias inclusivas com uso de recursos e materiais pedagógicos acessíveis, visando e promovendo a autonomia desse indivíduo no ambiente escolar.

A sala onde se realiza esse atendimento não é um espaço de reforço escolar, seu objetivo central é contribuir através de estratégias de ensino. Conforme argumenta Ferreira:

[...] a educação especial não se traduz como a negação do direito à educação, ao contrário, é essencialmente válida e recomendável, representa mais um direito daqueles que dele necessitam, além disso, não substitui o ensino regular, trata-se de um complemento na formação de alunos com deficiência, altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento (e no caso do estado do Paraná, contempla os transtornos funcionais específicos) (2016, p. 284)

É preciso compreender que para a concretização satisfatória do ambiente inclusivo, será então o professor do AEE, o único responsável pela inclusão escolar? Não. A inclusão desse aluno não se resume apenas aos professores ali inseridos, mais sim tem como plena participação a família, a equipe escolar e a equipe de profissionais que serão importantes neste processo de apoio

inclusivo. Ressalta-se que os professores não são unicamente responsáveis por esse processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, há uma transversalidade no ensino que precisa ser vista por outras esferas sociais, e níveis de ensino (FARIAS, 2017).

A cerca do trabalho dos professores é necessário entender que não são exclusivamente os únicos responsáveis pela inclusão no âmbito escolar, ainda que suas propostas de trabalho são inclusivas é necessário o desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola (RABELO, 2016).

O espaço escolar inclusivo garante o acesso a todos os alunos, à medida que seja eliminado as barreiras em todos aspectos que venha atrapalhar o processo de ensino ao invés de favorecer a aprendizagem necessário. O espaço de fato precisa ser transformado, porém, é necessário se pensar até que ponto os profissionais envolvidos estão permitindo essa transformação acontecer, para mudança de sua própria realidade para com esses alunos público alvo da educação especial.

4. METODOLOGIA

4.1 Fundamentos da Pesquisa

O estudo apresentado se delinea no contexto de uma das atividades do Projeto PAPIM 2017-2018 desenvolvido pela UNIFESSPA, iniciado no ano de 2017, sob o título: Laboratório interdisciplinar de produção de materiais didático-pedagógico acessíveis e o uso de tecnologias assistivas com alunos com deficiências da Educação Básica PAPIM/UNIFESSPA¹².

Este estudo tem como questão central: Quais as demandas oriundas do trabalho pedagógico de professores do atendimento educacional especializado e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação (ou use público alvo da educação especial? Analisar demandas das práticas de professoras do AEE e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial. Com os resultados, esperava-se contribuir com proposições das professoras participantes na melhoria das políticas de formação do município em educação especial.

Assim, para a construção dos dados, adotou-se pesquisa qualitativa, pois se fazia necessário análises minuciosas dos dados descritivos, essa abordagem escolhida foi aprofundada conforme descreve, Bogdan e Biklen (1994) que fazem uma descrição pontuada e minuciosa de como se realiza:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2. A investigação qualitativa é descritiva; 3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50).

De acordo com MINAYO (2002, p 21) a abordagem qualitativa investiga as ações e as relações humanas. É possível através dela encontrar

¹² O projeto contou com a parceria com quatro escolas de Marabá de ensino fundamental e ensino médio, como experiência piloto, para mapear e produzir a partir das demandas de materiais pedagógicos para alunos com deficiências visual, surdez, transtorno do espectro autista, deficiência intelectual e paralisia cerebral. Com objetivo de promover o diálogo com professores do atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino comum que possuem em sua classe alunos com deficiência sobre as suas principais demandas, e desafios existentes.

respostas particulares, [...]trabalhando com significados, motivos, crenças, atitudes que passa a corresponder a profundas relações. Sendo então um objeto da pesquisa dificilmente pode ser apresentada através de números e indicadores quantitativos. Para Godoy (1995) este tipo de exercício da pesquisa oportuniza e permite os pesquisadores a possibilidade de escrever trabalhos olhando e explorando “novos enfoques”.

Com base nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, realizou-se uma investigação em campo com os participantes da pesquisa afim de identificar diante das suas principais demandas de trabalho, suas dificuldades e potencialidades no trabalho pedagógico visando a inclusão dos alunos público alvo da educação especial. A pesquisa foi iniciada no mês de setembro de 2018. Inicialmente, entrando em contato com o Departamento de Educação Especial da SEMED, posteriormente, contato com 8 escolas do município de Marabá em 4 núcleos urbanos e 1 escola na zona rural.

Contou-se com a colaboração na pesquisa os diretores de escolas, e professores do AEE e ensino comum. Para isso, foram utilizados instrumentos de pesquisa como: aplicação de questionários e entrevistas, com professores do ensino comum e do atendimento educacional especializado visando explorar e analisar os papéis dos sujeitos no sistema escolar de ensino que se encontram.

4.2. Etapa da Pesquisa

4.2.1. Etapa 1 - Procedimentos éticos:

Para a realização do levantamento de demandas, fez -se necessário apresentação documentos para apresentação nas instituições participantes da pesquisa, iniciado pelo Departamento de Educação Especial na SEMED¹³ e o total de 8 Escolas na Cidade de Marabá.

Foi realizada a primeira visita para a entrega dos documentos necessário nessas escolas, como o ofício ao diretor e um questionário com informações sobre a estrutura escolar, quantitativo de alunos, dados sócio econômicos dos alunos atendidos pela escola ao total, entrou-se em contato com as

¹³ SEMED – Secretaria Municipal de Educação do Município de Marabá

professoras¹⁴ atuantes na SRM¹⁵ solicitou-se que o mesmo indicasse um professor do ensino comum, para participação da pesquisa por meio das entrevistas.

Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante para que fosse assinada a autorização para colaboração na pesquisa.

4.2.2. Etapa 2 – Tratamento e organização dos Dados:

O tratamento dos dados foi baseado com base na natureza dos dados coletados por instrumentos de questionários e roteiro de entrevista. Os participantes da pesquisa que responderam aos questionários, constam: 1 coordenadora do Departamento Educação Especial, 8 diretores de escolas, 8 oito professoras do atendimento educacional especializado e 8 professoras do ensino comum. E foram coletadas entrevistas com 16 professoras sendo 8 delas atuam no Ensino Comum e 8 atuantes do Atendimento Educacional Especializado. O conjunto de dados, foram organizados em tabelas e as entrevistas transcritas em sua integridade para uma análise qualitativa, proposta no estudo.

4.2.3. Etapa 3 - Sistematização das demandas de professores do AEE e do ensino comum:

Os dados coletados do Departamento de Educação Especial, questionários aplicados nas oito escolas públicas respondidos pelos diretores, questionário de perfil das professoras do ensino comum e das professoras do AEE, as entrevistas realizadas com as 16 professoras e dos questionários de demandas para educação respondido apenas pelas professoras do AEE, foram organizados, tabulados e analisados com a construção dos resultados do estudo.

4.3 Contexto da Pesquisa

¹⁴ Todas as entrevistadas são do sexo Feminino.

¹⁵ Sala de Recurso Multifuncionais.

A pesquisa foi realizada no município de Marabá – PA. Para o desenvolvimento do estudo, foram procuradas professoras atuantes no AEE e do ensino comum. Em escolas do município localizadas nos 4 Núcleo Urbanos e 1 uma escola na Zona Rural próxima da cidade que oferece o Atendimento Educacional Especializado.

Contou-se com a participação e colaboração do Departamento de Educação Especial do Município para o levantamento de dados, dos alunos matriculados na rede de ensino, o número de escolas que oferecem o AEE, como também o quantitativo de professores atuantes na Educação Especial do município. Objetivando também descrever a realidade social, na qual os sujeitos participantes estão inseridos, escolheu-se uma escola de cada núcleo, em regiões periféricas e mais centrais dos bairros da cidade.

O município de Marabá situa-se na região sudeste do estado do Pará. Conforme os dados do IBGE (2019)¹⁶, o município possui uma área territorial de 15.128,058 km² (2018), sua população está estimada em 275.086 pessoas (2018) no que se refere a escolarização de crianças residentes no município entre 6 a 14 anos de idade matriculados na rede ensino regular, tem um índice de 94,7% (2010) com o seu PIB¹⁷ 28.020.90 R\$ (IBGE 2016).

No decorrer da história do município as principais formas de trabalho eram através da pecuária, exploração da borracha, Castanha-do- Pará. Atividades como o garimpo de Ouro e diamantes, também eram fonte de economia de muitos habitantes. Atualmente tem ganhado espaço na economia os setores industriais com as siderúrgicas existentes, a grande rede comercial, agrícola e variedade logística que vem há alguns anos impulsionando o comercio em Marabá.

No âmbito educacional escolar do município de Marabá, segundo Rabelo (2016):

O Sistema Público Municipal oferta o ensino da Educação Infantil a partir dos três anos; Ensino Fundamental do 1º a 5º anos no sistema de ciclos – 1º ciclo do 1º aos 3º anos e 2º ciclos do 4º ao 5º ano escolar, o Ensino Fundamental do 6º aos 9º anos escolares e a Educação de Jovens e adultos. O sistema Público Estadual de Ensino é responsável pela oferta do ensino médio e superior, este último na Universidade do Estado do Pará. A rede particular oferta o ensino da educação infantil ao ensino superior.

¹⁶ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados obtidos no site oficial do IBGE em março de 2019.

www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html

¹⁷ Produto Interno Bruto

O cenário da educação especial no município de Marabá, segundo Rabelo (2016) até a década de 1980, não existia qualquer tipo de assistência ou atendimento as pessoas com deficiência dentro da rede regular de ensino. Somente em 1987, passou-se a funcionar algumas classes especiais em escolas regulares, dentro das salas de recursos.

Costa (2006) acrescenta que:

Neste período, só eram atendidos nas classes especiais, alunos com deficiência visual, auditiva e mental. Essas classes especiais funcionavam na rede de escolas que pertenciam à Secretaria Estadual Executiva de Educação e atendiam 112 alunos especiais, os quais estavam distribuídos em nove escolas. À época havia 12 professores que atendiam a essas 112 crianças e jovens. (COSTA, 2006, p.82)

Segundo Rabelo (2016), a educação especial passou a ganhar visibilidade no ano de 2000, com a efetivação das matrículas dos alunos com deficiência na rede regular de ensino. Conforme mostra Costa (2006) o cenário nos anos de 2005, passou a demonstrar um avanço significativo com relação ao número de matrículas onde neste ano existiam no município 45.796 alunos matriculados no Ensino Fundamental (1ª a 8ª série), sendo deste 382 alunos com deficiência, aumentando então o quantitativo de alunos, sendo possível verificar um número considerável de aluno com deficiência existente em diferentes escolas, sob responsabilidade de coordenar este processo o Departamento de Educação Especial pela Secretaria Municipal de Educação/SEMED.

Com isso a cidade passou a ganhar apoio em 2006, através da implementação do PROINESP - Programa de Informática na Educação Especial – MEC/SEESP. O programa esse que instalou um laboratório em uma escola municipal com objetivando a inclusão digital dessas pessoas com deficiência, a APAE firmou parceria com sistema municipal de ensino, inclusive boa parte dos funcionários que atuavam até o ano de 2015. No ano de 2008 o departamento de Educação Especial passou a ampliar a oferta de serviços educacionais e apoio da equipe técnica da área clínica com o aumento no número de matrículas de alunos PAEE.

Além das escolas outras instituições foram criadas e passaram a ajudar nessa oferta e promoção a inclusão dos alunos com deficiência, como a APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais, como foi implementado o CAP

para alunos com deficiência visual, e serviço de apoio da equipe técnica (pedagogo, fonoaudiólogo e psicológico, educador físico e assistente social). A Comunidade Surda também se mobilizou e lutou pela criação do seu próprio centro CAS, para a oferta de serviços e atendimentos aos surdos, que até 2014 não estava em funcionamento, passando a estar no final do ano de 2018. No ano de 2018 o Departamento de Educação Especial na SEMED de Marabá conta com o seguinte quadro de profissionais em sua equipe:

Quadro 1: Profissionais da Equipe do Departamento de Educação Especial – SEMED

Profissionais (Área)	Número de Profissionais
Psicólogo	02
Fonoaudiólogo	02
Pedagogo	07
Psicopedagogo	01
Assistente Social	01
Terapeuta Ocupacional	01

Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2018

Com base nos dados fornecidos pela secretaria é possível deparar-se com seguinte número de escola em funcionamento na Zona Urbana e Rural, as escolas que possuem salas de recursos, oferecem o AEE e número de alunos com deficiência matriculados no Ano de 2018, conforme o quadro seguir:

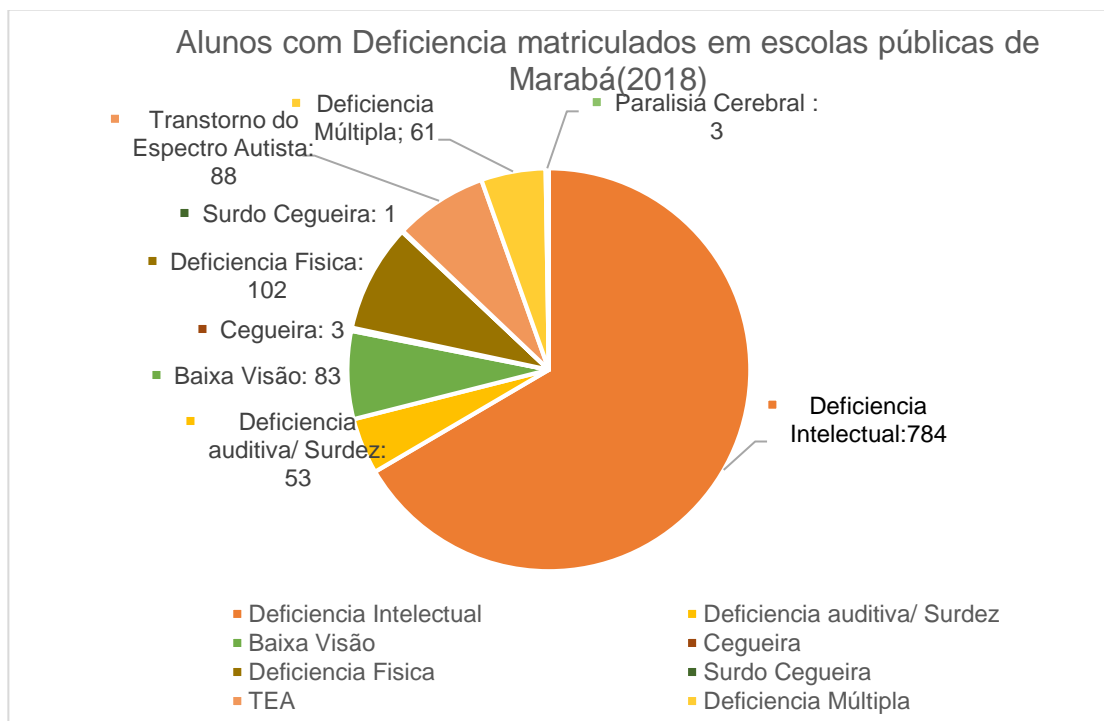
Quadro 2: Quantidade de Escolas e Alunos com Deficiência matriculados nas escolas participantes

ESCOLAS			
Zona Urbana		Zona Rural	
Escolas em Funcionamento	105	Escolas em Funcionamento	96
Escolas que possuem salas de Recursos Multifuncionais	Tipo I: 27	Escolas que possuem salas de Recursos Multifuncionais	Tipo I: 04
	Tipo II: 04		Tipo II: 0
Escolas que oferecem o AEE	31	Escolas que oferecem o AEE	04
Alunos com Deficiência matriculados			
Zona Urbana		Zona Rural	
Alunos Educação Infantil	81	Alunos Educação Infantil	1
Alunos 1º ano ao 5º ano	554	Alunos 1º ano ao 5º ano	90
Alunos 6º ano ao 9º ano	355	Alunos 6º ano ao 9º ano	38

Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2018

Atualmente pode se observar avanços e crescimento no número de alunos matriculados no município, segundo o Departamento de Educação Especial na SEMED, em relação aos alunos com deficiência no quadro abaixo é possível visualizar através de categorias de deficiência:

Figura 1: Alunos matriculados com Deficiência nas escolas públicas de Marabá (2018)



Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2018

De acordo com os dados é possível observar uma quantidade maior de alunos com deficiência intelectual matriculados na rede podemos concluir que haja uma maior demanda atualmente. Foram fornecidos dados pelo departamento quanto ao número de professores do AEE e ensino comum:

Quadro 3: Professores do AEE e Ensino Comum

PROFESSORES DO AEE			
Zona Urbana	51	Zona Rural	04
PROFESSOR DO ENSINO COMUM			
Zona Urbana		Zona Rural	
Alunos Educação Infantil	220	Alunos Educação Infantil	70
Alunos 1º ano ao 5º ano	400	Alunos 1º ano ao 5º ano	197
Alunos 6º ano ao 9º ano	350	Alunos 6º ano ao 9º ano	152

Fonte: Dados coletados com a Coordenação do Departamento de Educação Especial – 2018

Como é foi possível visualizar no quadro, nas seguintes escolas do município funcionam as salas de recursos multifuncionais, em que o aluno com deficiência que tem sua matrícula efetuada no ensino comum recebe o atendimento educacional especializado no contraturno do seu horário de estudo na classe comum, com o objetivo de não atrapalhar o seu momento com o professor do ensino comum e o que é aprendido na sala de AEE suplemente o ensino de sala comum, jamais substituindo.

Em cada sala de recurso trabalham duas professoras especializadas em Educação Especial. No ano de 2010 essas professoras foram encarregadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá, via Departamento de Educação Especial, de promover formação continuada na perspectiva inclusiva aos professores do ensino comum. E em dupla elas podem realizar esse trabalho, porém atualmente quem tem se encarregado de realizar as formações é o próprio Departamento de Educação Especial - SEMED.

4.4. Participantes da Pesquisa

Para o desenvolvimento do estudo, contou-se com a colaboração das seguintes participantes:

- Coordenadora do Departamento de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED);
- 8 Professores do ensino especial (AEE);
- 8 Professores do ensino comum da rede municipal de ensino, que atuam com alunos público-alvo da Educação Especial em sua sala de aula.

No quadro abaixo, encontra-se a descrição das escolas utilizado nomes fictícios as escolas participantes por questões éticas durante a realização da pesquisa:

Quadro 4: Escolas Participantes da Pesquisa

Escola	Nome Fictício
Escola 01	Rio Negro – Zona Urbana
Escola 02	Rio Verde- Zona Urbana
Escola 03	Rio Carajás – Zona Urbana
Escola 04	Rio Marinho – Zona Urbana
Escola 05	Rio Santana – Zona Urbana

Escola 06	Rio Norte – Zona Urbana
Escola 07	Rio Tapajós – Zona Rural
Escola 08	Rio Madeira – Zona Urbana

Fonte: Desenvolvido pelo autor (OLIVEIRA, 2018).

Quadro abaixo com os nomes fictício das Professoras do Atendimento Educacional Especializado, que responderam o questionário de perfil do professor, e o Questionários de Demandas da Educação e as perguntas das entrevistas:

Quadro 5: Professoras do Atendimento Educacional Especializado e Ensino Comum

Função /Escola	Nome Fictício
Professora do Ensino Comum - Escola 01	HOLANDA
Professora do Ensino Comum - Escola 02	SUÉCIA
Professora do Ensino Comum - Escola 03	CANADÁ
Professora do Ensino Comum - Escola 04	BRASIL
Professora do Ensino Comum - Escola 05	GRÉCIA
Professora do Ensino Comum - Escola 06	TURQUIA
Professora do Ensino Comum - Escola 07	NIGÉRIA
Professora do Ensino Comum - Escola 08	ESPANHA
Professora do AEE - Escola 01	NAIROBI
Professora do AEE - Escola 02	HAVANA
Professora do AEE - Escola 03	TÓQUIO
Professora do AEE - Escola 04	BERLIM
Professora do AEE - Escola 05	MOSCOU
Professora do AEE - Escola 06	OSLO
Professora do AEE - Escola 07	SIDNEY
Professora do AEE - Escola 08	SANTIAGO

Fonte: Desenvolvido pelo autor (OLIVEIRA, 2018)

4.4.1. Descrição dos participantes

Para início da pesquisa contou-se com a colaboração do Departamento de Educação Especial na SEMED, com ajuda da coordenadora do departamento que forneceu os dados, através do questionário desenvolvido para o Departamento de Ensino. Através dos dados foi possível realizar uma sistematização do número de alunos atendidos pela rede de ensino no ano de 2018.

A coordenação do departamento de Educação Especial, sugeriu algumas escolas para que fossem realizadas a pesquisa. Com base nessa sugestão iniciamos a pesquisa, e através de nomes fictícios caracterizamos elas, conforme o quadro a seguir:

Quadro 6: Caracterização das Escolas Participantes da Pesquisa

Escolas	Serie Escolar de Funcionamento	Quantitativo de Alunos total matriculados por Instituição
Escola 01 – Rio Negro	1º Ano ao 5º Ano	484 alunos
Escola 02- Rio Verde	1º Ano ao 5º Ano	513 alunos
Escola 03 – Rio Carajás	1º Ano ao 5º Ano	502- Alunos
Escola 04 – Rio Marinho	6º ano ao 9º ano	1018 Alunos
Escola 05 – Rio Santana	1º Ano ao 5º Ano	504 Alunos
Escola 06 – Rio Norte	6º ano ao 9º ano	883 alunos
Escola 07 – Rio Tapajós	1º Ano ao 5º Ano e	196 Alunos
	6º ano ao 9º ano	126 Alunos
Escola 08 – Rio Madeira	6º ano ao 9º ano	653 Alunos

Fonte: Dados da pesquisa de Campo 2018/2019

Os quadros a seguir apresentam a caracterização do perfil das professoras do Ensino Comum e AEE:

Quadro 7: Caracterização do perfil das professoras do Ensino Comum

PROFESSORA DO ENSINO COMUM	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Tempo de Experiencia na Educação	Série que atua	Média de alunos que atendem na sala de Aula	Quantidade de alunos com deficiência que atende em sala de aula.	Carga Horária Sem ana
HOLANDA	31 a 40 anos	Curso de Pedagogia Especialização em Educação Especial.	Não informado	3º ANO	28 alunos	1 aluno	20 horas
SUÉCIA	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia.	25 anos	4º ANO	33 alunos	3 alunos	40 Horas
CANADÁ	51 a 60 anos	Curso de Pedagogia. Especialização em Psicologia da Educação	23 anos	2º ANO	30 alunos	6 alunos	40 Horas
BRASIL	31 a 40 anos	Curso de Letras Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura	16 anos	7º ano 8º ano 9º ano	35 alunos	4 alunos	40 Horas

PROFESSORA DO ENSINO COMUM	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Tempo de Experiência na Educação	Série que atua	Média de alunos que atendem na sala de Aula	Quantidade de alunos com deficiência que atende em sala de aula.	Carga Horária Semanal
GRÉCIA	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia	18 anos	2º ano	28 alunos	3 alunos	40 Horas
TURQUIA	51 a 60 anos	Curso de Licenciatura em Matemática Especialização: Matemática no Ensino Fundamental	30 anos	6º ano	32 alunos	2 alunos	40 Horas
NIGÉRIA	31 a 40 anos	Curso de Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	9 anos	2º ano	20 alunos	01 aluno	40 Horas
ESPAÑHA	31 a 40 anos	Curso de Licenciatura em Letras Especialização: Estudos Linguísticos e Análise Literária	10 anos	8º ano 9º ano	35 alunos		

Fonte: dados da pesquisa de Campo 2018/2019

Quadro 8: Caracterização do perfil das professoras do AEE

PROFESSORAS PARTICIPANTES	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Tempo de Experiência na Educação	Quantidade de alunos que atendem na sala de recursos multifuncionais.	Quantidade de alunos que atendem em outras escolas.
NAIROBI	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Formação de Professores, Tecnologias, linguagem e Educação Inclusiva	20 anos	28 alunos	9 Alunos

HAVANA	31 a 40 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Educação Especial	07 anos	34 alunos	20 alunos
PROFESSORAS PARTICIPANTES	Intervalo correspondente a Idade	Formação	Tempo de Experiência na Educação	Quantidade de alunos que atendem na sala de recursos multifuncionais.	Quantidade de alunos que atendem em outras escolas.
TÓQUIO	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Psicopedagogia Educação Especial	04 alunos	24 alunos	12 alunos
BERLIM	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Psicopedagogia Educação Especial	05 anos	46 alunos	36 alunos
MOSCOU	31 a 40 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Educação Especial/ TEA-ABA	11 anos	30 Alunos	Não informado
OSLO	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Educação Especial Inclusiva	28 anos	30 alunos	10 alunos
SIDNEY	31 a 40 anos	Curso de Matemática Especialização na Área: Educação Inclusiva	23 anos	14 alunos	Não possui
SANTIAGO	41 a 50 anos	Curso de Pedagogia Especialização na Área: Atendimento Educacional Especializado	32 anos	36 alunos	18 alunos

Fonte: dados da pesquisa de Campo 2018/2019

4.5. Equipamentos e Materiais

Foram utilizados os seguintes equipamentos e materiais para o desenvolvimento da pesquisa: celular, notebook, caderno, caneta.

Para realização da entrevista fez-se necessário utilização de uma rede social WhatsApp¹⁸, para gravação das entrevistas. Para não interromper o trabalho das professoras do Ensino Comum e do AEE participantes da pesquisa, como também algumas não possuíam internet em seus aparelhos eletrônicos ou celulares com esse aplicativo, foi realizada a entrevista pessoalmente.

4.6. Procedimentos de análises dos dados

Os dados foram organizados em questionários e entrevistas por meio do *WhatsApp*, para as professoras do ensino comum e do AEE e a gestão escolar também foi respondido um questionário acerca da estrutura física da escola, quantidade de alunos, contou-se com a colaboração da coordenadora interina do departamento de Educação Especial que nos apresentou os dados atualizados da secretaria de alunos com deficiências. O objetivo das entrevistas com as professoras era compreender as demandas que se impunham ao seu trabalho pedagógico, sua compreensão sobre a política nacional de educação inclusiva, suas dificuldades de atuação e expectativas de melhorias no sistema de ensino de Marabá.

Os questionários objetivaram entender e analisar o perfil das professoras do ensino comum, acerca do seu tempo de atuação, quantidade de alunos que elas recebem em seus espaços de atuação, sendo em sala de aula. Com através da coleta de dados foi possível sistematizado os seguintes eixos temáticos elaborados foram e divididos: a) Perfil das professoras e as premissas da política de educação inclusiva; b) Contexto de atuação das professoras do ensino comum no processo de inclusão escolar; c) Contexto de atuação das professoras do atendimento educacional especializado no apoio à inclusão escolar; d) Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial; e) Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação

¹⁸ Os professores recebiam o roteiro de entrevista e muitos respondiam através de áudio ou texto.

especial; f) Contribuições para políticas educacionais inclusivas com base na identificação de demandas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que o objetivo central da pesquisa foi analisar demandas das práticas de professoras do AEE e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos Público Alvo da Educação Especial, partiu-se do seguinte questionamento: Quais são as demandas oriundas do trabalho pedagógico de professores do atendimento educacional especializado e do professor do ensino comum no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência? E na direção de construir respostas científicas a essa questão, foram sistematizados os resultados evidenciando demandas de trabalho das professoras do ensino comum e do atendimento educacional especializado participantes desta pesquisa.

Para a construção das análises dos dados, foram elaborados seis eixos temáticos de análises para a construção dos resultados, a saber: a) Perfil das professoras e as premissas da política de educação inclusiva; b) Contexto de atuação das professoras do ensino comum no processo de inclusão escolar; c) Contexto de atuação das professoras do atendimento educacional especializado no apoio à inclusão escolar; d) Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial; e) Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial; f) Contribuições para políticas educacionais inclusivas com base na identificação de demandas.

5.1. Perfil das professoras e as premissas da política de educação inclusiva

Considerando as premissas da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, nesta pesquisa envolvemos um total de 16 professoras sendo 8 professoras do ensino comum e 8 do atendimento educacional especializado. Inicialmente, para se ter um perfil da trajetória e atuação profissional das participantes, e sua compreensão sobre a política de

educação inclusiva foi aplicado um questionário de perfil. Possibilitando um reconhecimento sobre quem são as professoras e sua inserção no desenvolvimento das práticas pedagógicas com alunos público alvo da educação especial.

Assim, analisando o perfil das professoras Holanda, Suécia, Canadá, Grécia, Nigéria as mesmas possuem formação inicial em Licenciatura em Pedagogia e atuam no 1º Seguimento¹⁹ do Ensino Fundamental. As demais professoras Espanha, Turquia, Brasil possuem graduação em curso de Licenciatura Plena em Letras e Matemática e atuam no 2º Seguimento do Ensino Fundamental²⁰.

Com base nesse perfil de formação, o que se espera da formação inicial dos professores do ensino comum, se encontra na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) os requisitos do perfil para atuação na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 2018²¹, p. 4)

As professoras do ensino comum informaram ainda, sobre as especializações que possuem, em áreas diversas no campo educacional como: a Psicopedagogia e Psicologia da Educação. As professoras que atuam no 2º Seguimento que possuem graduação específica, também possuem especialização vinculadas à área de ensino em que atuam, ou seja a única exceção foi a professora Holanda que possui especialização na área da Educação Especial.

De acordo com (PRIETO, 2003) os cursos de formação inicial e continuada tendem a ser eficazes para analisar as situações que envolvem os “processos de ensino e de aprendizagem”, através dessa análise será então possível trazer soluções e propor propostas para cada uma dessas vertentes, objetivando a aprendizagem do aluno com deficiência.

A experiência profissional deste grupo de professoras do ensino comum, varia entre 9 a 30 anos de tempo atuando na educação. Informaram ainda, que

¹⁹ 1º Seguimento - referente às series iniciais 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

²⁰ 2º Seguimento - referente às series finais 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental

²¹ LDBEN 2018 – Versão atualizada

em geral em suas turmas, o quantitativo de alunos varia de 28 a 35 e desse total, há uma média de 1 a 6 alunos com deficiência em sala.

Essa decorrência no aumento no número de alunos em sala de aula é afirmado por autores como Mezzomo (2008) que esclarece da seguinte forma: “sabemos que a realidade das nossas escolas públicas, com salas de aula superlotadas, multiseriação, enturmação, onde professores que tem que cumprir calendários e vencer conteúdos pré-estabelecidos” (2008, p. 10). Com base nisso, concordamos que seja a realidade clara da escola pública atual que distancia o trabalho pedagógico inclusivo, tendo em vista a individualidade de cada aluno.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ PNEEI (BRASIL, 2008) reitera a garantia do aluno ao ser escolarizado na escola regular e que os sistemas de ensino, cumpram os seguintes objetivos:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Com base nessas diretrizes políticas, a transversalidade da educação especial nos diversos níveis e modalidades de ensino defende-se que a inclusão escolar somente pode ser efetivada, se garantirmos condições de acessibilidade e práticas fundamentadas em princípios inclusivos, por parte de todos que compõem a equipe escolar, sob a gestão de sistemas de ensino comprometidos com a implementação da política de educação inclusiva.

Para compreender quem são essas professoras e o que pensam e compreendem sobre os princípios da educação inclusiva, foi questionado as mesmas, que compreensão possuem a respeito da da educação inclusiva na sua prática diária:

“A educação inclusiva é uma forma ou /meio de incluir os alunos com deficiência hoje na sala de aula. Uma porta aberta para podemos educar esses alunos com deficiência entres outros transtornos. É fazermos deles cidadãos competentes para viver na sociedade atual”.

(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum - Holanda)

Diante desta definição, é possível entender que a professora compreende o princípio inclusivo, que é direito dos alunos com deficiência a aprender junto com os demais, sem discriminações. Que têm direito a educação para viver sua cidadania em sociedade. Essa premissa é importante para se envolver na construção de uma cultura inclusiva na escola.

A professora Espanha, expressa a seguinte compreensão:

A Educação Inclusiva está na modalidade Educação Especial e é um direito garantido a esse público, os portadores de necessidades especiais, transtornos globais e altas habilidades. Como professora tenho muito que aprender, para melhor incluir, pois tenho um público e a cada ano esse alunado vem crescendo nas minhas turmas.

(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum - Espanha).

Com base nestas duas falas observamos concepções diferentes. A primeira professora, no refere a educação inclusiva, manifesta entender parcialmente o conceito quando ela menciona que o aluno, só deva está inserido em sala de aula e que a educação inclusiva pode fazer deles pessoas “competentes” para viver na sociedade, a mesma mostra desconhecer os demais envolvidos no processo de inclusão dos alunos com deficiência.

A segunda professora reconhece que a educação especial é um dos direitos. Em sua fala observamos ainda uma confusão entre educação inclusiva e educação especial. Pois a educação inclusiva não está dentro da educação especial. A educação inclusiva é uma meta maior que abrange vários grupos historicamente marginalizados. A educação especial é uma área de conhecimentos voltadas especificamente para grupos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, e ainda se constitui um sistema de serviços para garantir condições para a inclusão educacional de fato ocorrer.

Nesse contexto das concepções e compreensões das professoras, Omote (2003) recomendaria, que há uma certa necessidade que os professores atuantes no ensino comum tenham “solida formação” e também um bom conhecimento além da experiencia a respeito das necessidades educacionais dos alunos com deficiência. Tendo esse arcabouço terá condições de selecionar os recursos adequados para aprendizagem escolar desse aluno. O autor argumenta seguinte forma:

Os professores do ensino comum precisam “receber em sua formação alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades educacionais especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos” (OMOTTE, 1995, p.51).

Para a melhor compreensão e desenvolvimento do professor frente a inclusão do aluno, “Professor deve ser preparado para encontrar as necessidades do aluno, proporcionando-lhe êxito escolar, social e pessoal”. (BRAUM, 2003, p. 75)

A professora Espanha sinaliza também que se sente insegura ao lidar com este público de alunos. Mas reconhece que precisa aprender a incluir, pois estes alunos são reais em sua sala de aula.

A este respeito Prieto (2003) defende:

É preciso garantir que os cursos de formação se sustentem em bases teóricas cuja a tônica recaia sobre o “saber e o fazer” dos professores, ou seja sobre as práticas pedagógicas que visem assegurar a aprendizagem dos alunos com necessidade educacionais especiais. (PRIETO, 2003, p.148)

Outra professora relata outro desafio na prática docente com os alunos com deficiência:

Esse é um dos maiores desafios dos professores não estão preparados para lidar ou receber esses alunos em sala.
(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum - Holanda)

O recorte da fala desta professora, um desafio pertinente no trabalho inclusivo dos alunos com deficiência, se deve ao despreparo dos professores para lidar com este público. Essa falta de despreparo acarreta em uma série de problemas, quando ele se depara com os alunos com deficiência. Não sabendo nem por onde começar, o trabalho com eles. Em elo com esta afirmação Mendes (2002) justifica ser desafiador o que se espera dos professores para a efetivação do direito à educação para os alunos público alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que se extinguem espaços de formação inicial nessa área, reservando à cursos de especialização o espaço prioritário para a formação continuada.

Ligando ao que a professora Nigéria esclarece suas expectativas com relação as formações continuadas:

Minha expectativa é que tenha cursos de preparação para os professores da sala comum. Pois as vezes me vejo despreparada para receber alunos

especiais e desenvolver atividades que faça com que eles avancem.
(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum – Nigéria)

A professora reconhece através de sua fala que “cursos de preparação” podem ajudá-la, a receber e desenvolver atividades que possibilite o avanço do aluno com deficiência. Cabe também ressaltar que esses cursos precisam propiciar ao professor reflexões sobre a prática pedagógica inclusiva, visando aprendizagem não somente do aluno com deficiência inserido ali, mais como os demais alunos existentes em sala de aula.

A seguinte professora relata outro desafio na prática docente com os alunos com deficiência:

Será necessário implantar mais formações para que o professor possa se desenvolver profissionalmente na área para educar estes alunos.

Esse é um dos maiores desafios dos professores não estão preparados para lidar ou receber esses alunos em sala.

(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum – Holanda).

O recorte da fala desta professora, aponta um desafio pertinente no trabalho inclusivo dos alunos com deficiência, o despreparo dos professores para lidar com este público, essa implantação se deve desde a formação inicial desde a base afim de prepara-lo. Em elo com esta afirmação Mendes (2002) justifica ser desafiador o que se espera dos professores para a efetivação do direito à educação para os alunos público alvo da Educação Especial, ao mesmo tempo em que se extinguem espaços de formação inicial nessa área, reservando à cursos de especialização o espaço prioritário para a formação continuada.

A professora Nigéria esclarece suas expectativas com relação as formações continuadas:

Minha expectativa é que tenha cursos de preparação para os professores da sala comum. Pois as vezes me vejo despreparada para receber alunos especiais e desenvolver atividades que faça com que eles avancem.
(Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum - Nigéria)

Com base no que a professora reconhece através de sua fala que “cursos de preparação” podem ajudá-la a receber e desenvolver atividades que possibilite o avanço do aluno com deficiência. Cabe também ressaltar que esses cursos precisam propiciar ao professor reflexões sobre a prática pedagógica

inclusiva, visando aprendizagem não somente do aluno com deficiência inserido ali, mais como os demais alunos existentes em sala de aula.

Vitaliano (2010) argumenta:

[...] à necessidade de planejar a construção do processo de formação de professores, de modo que as próximas gerações, se percebam responsáveis pela aprendizagem de todos os alunos, e não somente daqueles que possuem deficiência. (2010, p. 56).

Quando questionado às professoras sobre as oportunidades de espaços de formação na área de educação especial e/ou educação inclusiva, a professora Grécia descreve algo preocupante:

Bem, eu nunca participei de nenhuma assim formação né, realmente é voltada para Educação Especial, a única assim matéria que a gente teve foi na faculdade né... meu aprofundamento é bem pouco em relação a isso. (Entrevista transcrita com a professora do Ensino Comum - Grécia)

A fala da professora em relação a ter o contato sobre educação especial somente em sua graduação e não ter participado de formações se relaciona com o que Prieto cita (2009, p.275): [...] poucos são os cursos de formação de professores que contemplam disciplinas e / ou conteúdos de ensino sobre a educação escolar de alunos com necessidades especiais”. A autora aponta que alguns autores como (CHACON, 2001; BUENO, 2002) denunciam a falta de disciplina nos cursos de formação inicial.

Vitaliano (2010) acresce que os cursos de licenciatura precisam preparar os futuros professores para o processo de inclusão dos alunos com deficiência, essa preparação envolve saber planejar, selecionar atividades, organizar a sala de aula, materiais didáticos, trabalhar a socialização dentro de sala de aula.

A falta do contato na graduação através de estágios obrigatórios com os alunos com deficiência, preparando os para a atuação docente com esse público demonstra a grande dificuldade da maioria na prática docente atual dos mesmos:

O estágio para formar professor como regente em turmas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais deve ser obrigatório e não opcional, pois a expansão do atendimento escolar dessa população tornara essa experiência de atuação profissional inevitável. (PRIETO, 2009, p. 2)

Uma das exigências para se atuar no AEE: Conforme apresentado é necessário formação em educação especial, desse professor e que seja habilitado para o exercício do trabalho e que tenha formação específica na área de Educação Especial. Ao analisarmos o perfil das professoras do AEE. Ao

correlacionarmos os dados, foi possível observar que as professoras do atendimento educacional especializado, possuem formação preponderantemente, em Licenciatura em Pedagogia, sendo apenas a professora Sidney é formada em Matemática.

Com base em Ropoli (ROPOLI apud Turchiello, 2014, p. 54) a formação inicial para atuação no AEE, deve objetivar a inclusão do aluno âmbito escolar, de acordo com o trecho:

Para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Nos cursos de formação continuada, de aperfeiçoamento ou de especialização, indicados para essa formação, os professores atualizarão e ampliarão seus conhecimentos em conteúdos específicos do AEE, para melhor atender a seus alunos (ROPOLI et al., 2010, p. 28).

Mediante a Resolução CNE/CBE nº 4/2009 os professores especializados devem ter formação as professoras do atendimento educacional especializado em sua maioria possuem especialização na área de educação especial e Educação Inclusiva e algumas possuem no Atendimento Educacional Especializado, Psicopedagogia, Transtorno do Espectro Autista, Formação de Professores e Tecnologias e Linguagens.

Analisando a formação das professoras para atuação no AEE, segundo Mendes (2015, p. 394 apud Barreto; Nunes, 2011, p. 08) diz:

[...] os dispositivos de formação devem proporcionar experiências articuladas às necessidades da prática dos professores aos quais se destina. E este seria uma condição para que se tornem significativas a ponto de resolver problemas e mudanças na ação. Portanto torna-se imprescindível que os cursos de formação continuada minimizem o domínio técnico em favor de reafirmar as dimensões auto produtivas e intersubjetivas da construção de conhecimentos por parte dos profissionais. (BARRETO; NUNES, 2011, p. 08)

Analisamos também através do quadro que as professoras do AEE possuem de 04 a 32 anos de tempo de atuação na educação e dentro desse período não se adotou no Brasil um único modelo, houve fases da segregação, instituições separadas, salas por categorias de deficiência, modelo de integração e somente recentemente o modelo da inclusão, que adota um programa de implantação de salas de recursos multifuncional para a ofertado AEE. As salas de recursos multifuncional, constitui-se o espaço privilegiado para o atendimento de diversos perfis de deficiências e/ou transtornos.

E no caso das professoras participantes do estudo, conforme dados coletados o quantitativo de alunos que cada professoras ou dupla de professoras de salas de recursos multifuncional possuem uma faixa de 28 a 46 alunos com deficiência. É nesse contexto que atuam, fazendo planejamentos individualizados e organizando os serviços em educação especial a serem ofertados aos alunos.

Milanesi (2015) nos apresenta uma reflexão importante sobre o tempo de experiência em educação especial, que nos provoca reflexões sobre o perfil de cada professora especializada:

Diante do exposto, restam várias dúvidas quanto a essas sejam: o tempo que o professor de AEE terá para desenvolver todas as competências; se possível que o professor, além de cumprir as funções descritas, atenda alunos; e, ainda, quanto a formação necessária para cumprir essas atribuições, dentre outras. Dessa forma, é possível perceber que o professor que atua na Educação Especial deixa de ser um especialista, para atuar em escolas comuns, desenvolvendo as tarefas específicas acima indicadas". (MILANESI, 2015, p. 397).

As professoras do AEE responderam se participam de curso ou eventos em educação especial algumas responderam da seguinte maneira:

Sim de vários, recentemente participei de adaptação de materiais.
(Resposta da professora do AEE- Sidney ao questionário de perfil)

Sim, AEE, para alunos com Autismo, Surdez, Deficiência Visual.
(Resposta da professora do AEE- Nairobi ao questionário de perfil)

A legislação determina que se requer na formação dos professores atuantes no atendimento educacional especializado e no ensino comum, um processo diferenciado de formação: "professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns" (BRASIL, 1996, p. 34). A este respeito, podemos inferir que se alimenta um distanciamento entre esses profissionais, desde o espaço que lhes cabe de formação: uns especializados e uns capacitados conforme a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), contudo essa capacitação precisa ser assegurada com qualidade na formação inicial de professores, o que dificilmente ocorre se restringindo na maioria das vezes, a uma ou duas disciplinas nos currículos dos cursos. Por outro lado, a formação continuada é talvez mais

utilizada no contexto da política do próprio MEC com ofertas de cursos especialmente na modalidade a distância. Cabe então refletir sobre que tipo de qualificação esses professores estão recebendo através dessa modalidade de formação a distância para melhoria de sua prática atual.

A professoras do AEE, também afirmam terem participado de cursos que contemplavam os serviços a serem executados em sua sala de recursos, cursos como atendimento educacional especializado, autismo, surdez, deficiência visual, outras afirmaram a participação. Porém, as mesmas não informaram a carga horária dos cursos e locais de formação.

Ao relacionarmos as respostas das professoras concernente a participação em cursos formativos (JESUS, 2007) nos faz um alerta: “[...] dois cuidados precisam ser tomados em relação a formação dos professores especializados[...] é a definição do formato e dos conteúdos dos cursos.

Os perfis das professoras do ensino comum e professoras do AEE em relação aos princípios de educação inclusiva, fica perceptível uma diferença em termos e apropriação de conhecimentos teóricos e práticos sobre como proceder com a escolarização dos alunos público alvo da educação especial. Há diferentes perfis de atuação para professores do ensino comum e do AEE, deste modo as trajetórias formativas são diferenciadas, como ilustram os dados. Esse contexto, impacta no trabalho pedagógico das professoras e suscita também indicadores de que demandas apresentam para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

5.2. Contexto de atuação das professoras do ensino comum no processo de inclusão escolar

Ao partirmos do cenário educacional brasileiro no que se refere a inclusão escolar de aluno público alvo da educação especial, conforme especificado na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 2018 p. 40).

Assim, a atuação de professores do ensino comum requer uma ressignificação de sua prática pedagógica, a qual contenha estratégias e métodos inclusivos, que propiciem aprendizagens com qualidade também aos alunos público alvo da educação especial que tem direito de terem suas necessidades específicas atendidas, considerando os princípios exclusivista e de acessibilidade.

Considerando a atual Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), são estipuladas atribuições ao professor do ensino comum, seu principal foco e competência é ensinar a turma as áreas de conhecimento, planejando o currículo, conteúdos, realizando o planejamento e as avaliações para com esses alunos.

Sobre isso algumas professoras apresentam o seu trabalho pedagógico com aluno com deficiência:

*“Diagnóstico, Jogos...
Materiais diferenciado na medida do possível...
Computador”* (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Brasil)

“São muito pouco os materiais encontrados que ajuda os professores e os alunos com deficiência, eu utilizo figuras, do conhecimento deles, desenho, cadernos e lápis, atividades para que ele já compreende um pouco de números e as letras” (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Turquia)

Alfabeto móvel, trabalho com sucata mesmo, com recorte colagem eu poder trabalhar coordenação motora, que é muito importante que ele se sente útil, alguma coisa que ele sinta prazeroso em fazer e quando ele cansa eu dou uma brincadeirinha para eles descansar um pouco e retorno outra habilidade.(Entrevista com a professora do Ensino Comum – Canadá)

É necessário que esses professores possam contar com apoios para desenvolver metodologias de ensino inclusivas, assim como necessitam acessar outros suportes, como equipamentos, recursos e materiais pedagógicos acessíveis, que possam oferecer condições de acessibilidade.

Para Rocha (2017) o professor que atua na escolarização dos alunos com deficiência representa o:

[...] agente principal no ensino educativo e inclusivo, os objetivos deste trabalho foram analisar e avaliar o seu papel, sua qualificação, atitudes e habilidades sociais frente à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e o processo de aprendizagem adotado a tais

alunos, a fim de viabilizar a inclusão destes sujeitos de maneira eficaz e satisfatória. (ROCHA, 2017, p. 2)

Ao ser entrevistada, a professora Espanha, que atuava no ensino comum, descreve sua busca por conhecimentos uma vez que a prática cotidiana impõe desafios:

“Recursos pedagógicos e os equipamentos faz do ensino inclusivo a ponte para o saber. Fiquei maravilhada quando participei em uma das palestras de Educação Especial, no qual foi apresentado algumas didáticas para trabalhar com alunos especiais, Lupa, o adaptador do lápis, atividades inclusivas. Eu desconhecia, até serviu para usar no processo inicial de alfabetização do meu filho, que é disléxico. Mas confesso que faço pouco por nossos meninos. Fazemos aumento da fonte nas atividades e avaliações, para alunos de baixa visão. Produções textuais com recurso de recorte e colagem. É isso que posso reportar”. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

Através dessa fala observamos que a medida que o professor venha a ter o contato com outros recursos e participe de palestras sobre educação especial e inclusiva, essa participação serve de ajuda para sua prática possibilitando a ele refletir sua prática atual, para então buscar outras alternativas para sanar suas dificuldades e angústias em seu trabalho pedagógico com os alunos com deficiência. O professor recebe o aluno público alvo da educação especial em sua sala de aula, ele precisa trabalhar na superação das condições de exclusão, incluindo o aluno em atividades com os demais. A respeito de sua atuação, a professora Espanha descreve:

Procuro desenvolver atividades no nível do aluno é tento inserir nas atividades coletivas. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

No que concerne a esse processo de inserção e participação nas atividades com os demais alunos é um processo de socialização importante, tal como explica Stainbank (1999, p. 235): “é através da socialização com diferentes colegas no ensino regular que as crianças aprendem, encontram significado na aprendizagem e conseguem um maior entendimento das muitas disciplinas ensinadas”.

Quando foi questionado às professoras se tinham oportunidades de participar de eventos formações ou curso na área da educação especial, houve respostas variadas:

“Já participei. As contribuições são pertinentes, mas precisamos de acompanhamento, como sugestões de atividades entre outras.” (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

“Participei de várias formações voltada para a educação especial principalmente alguns cursos que foi fornecido pela Universidade Federal do Pará - UFPA eu participei de vários cursos de formações em educação e voltada para deficiência intelectual várias deficiências cada curso veio mostrar um pouco como a gente deve desenvolver esse trabalho com essas crianças como essas crianças deve-se claro que deve ser desenvolvido com eles vários tipos de informações entre tantas todas vieram os contribuir pra minha formação e pra mim é prática pedagógica em sala de aula”. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Suécia)

A maioria das professoras responderam que não participaram de nenhum curso, formação ou evento na área. Com relação isso caso o professor não tenha ou não teve nenhum tipo de contato com estratégias pedagógicas inclusivas começando pela sua formação inicial: graduação, apresentará uma série de dificuldades ao lidar com as demandas pedagógicas de trabalho, a este respeito Mendes (2016, p. 40) argumenta:

O preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, etc.

A falta desse preparo adequado reflete na segurança das professoras ao responderem sobre como consideravam o trabalho com os alunos com deficiência, através de pergunta de múltiplas escolhas, na entrevista. As respostas para a sua escolha eram: bem fácil, tranquilo, difícil, extremamente difícil. As professoras em sua maioria consideraram o trabalho difícil e extremamente difícil. Duas das professoras justificaram a sua resposta:

Tem muitos alunos e mas a dificuldade dos alunos especiais que a gente pega é difícil, às vezes eu saio daqui muito cansada mas eu não desisto não eu não desisto deles. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Canadá)

Considero difícil, porque me sinto despreparada para trabalhar com eles. Mas na medida do possível tenho buscado mediar o saber com eles mesmo com as dificuldades encontradas no ambiente escolar. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

Ao analisarmos a fala da primeira professora, a mesma atribui a sua dificuldade de trabalho ao grande número de aluno na turma, como lidar com a própria deficiência do aluno que ela caracteriza de “dificuldade” demonstrando, que falta ainda um conhecimento prévio por parte delas sobre o aluno com deficiência. Evidenciam. A outra professora atribui sua dificuldade ao seu próprio despreparo, como também argumenta que no ambiente escolar há dificuldades. Estes tipos de considerações, são descritas por (BEYER apud Vitaliano 2003):

[...] despreparados para atender alunos com necessidades especiais: falta-lhes a compreensão da proposta, a formação conceitual correspondente, a maestria do ponto de vista das didáticas e metodologias e as condições apropriada do trabalho. (BEYER, 2003, p.1-2)

Quando esses profissionais não possuem qualificação adequada, fica fragilizada a segurança no trabalho que deverão realizar com o aluno com deficiência, o que indubitavelmente compromete o processo de escolarização com intencionalidade didática. O que dificulta seu trabalho frente as crescentes demandas que lhes apresentam, no seu cotidiano escolar.

5.3. Contexto de atuação das professoras do atendimento educacional especializado no apoio à inclusão escolar

No contexto da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, o professor especializado tem um papel complexo de múltiplas funções.

Deste modo, o professor da educação especial, precisará desenvolver o trabalho de identificar, elaborar, serviços com recursos pedagógicos além de desenvolver estratégias específicas pensadas na aprendizagem do aluno público alvo da educação especial (BRASIL, 2009).

Correlacionando com a legislação duas professoras do AEE, apresenta os recursos que ela utiliza:

Os recursos pedagógicos que utilizo são: jogos de encaixe, alfabeto móvel, prancha de comunicação alternativa, atividades impressas e atividades no computador. (Entrevista com a professora do AEE – Moscou)

“Jogos de memória, dominó, portfolio, computador dentre outros” - (Entrevista com a professora do AEE – Berlim)

O papel do professor do AEE e seu trabalho pedagógico com os alunos público alvo da educação especial são explicitados por Turchiello (2014), Belém (2015), Miranda (2015), Ferreira (2015) e Ropoli (2010).

No primeiro contato com o aluno, o professor realizará avaliações, visando suprir as necessidades e levando em conta as potencialidades dos alunos atendidos, para então apontar quais os serviços, recursos e estratégias são adequadas a cada situação do aluno, à medida que o professor do ensino comum encaminha este aluno.

A professora Havana contribui apontando como lida com os recursos pedagógicos e suas estratégias, no atendimento com o aluno com deficiência:

Utilizamos bastante recursos que propicie um ensino mais diferenciado do ensino comum. Com jogos, jogos de raciocínio lógico, sequenciado, de memorização e softwares que brincando se aprende, também contribuimos com fatores que dificultam o aluno com necessidades educativas especiais a estarem acompanhando a turma dele no ensino comum, com atividades de leitura e escrita e compreensão lógico matemáticos para o seu dia a dia, atividades de vida diária para a sua independência. Também fazemos adaptações de recursos quando necessário utilizando se de sucatas para construir pranchas de comunicação e outros. (Entrevista com a professora do AEE – Havana)

A professora menciona utilizar outros recursos de comunicação alternativa, realizando adaptações com sucatas, transformando em pranchas de comunicação, com respeito a isso a professora demonstra exercer satisfatoriamente seu papel, uma vez que o professor do AEE pode utilizar recursos adicionais, de acordo com a necessidade do aluno, conforme nos diz Turchiello:

[...] o professor do AEE poderá, dependendo das necessidades específicas desse sujeito, utilizar recursos de comunicação alternativa e aumentativa (pranchas de comunicação e vocalizadores portáteis) que contemplem alternativas para os alunos que não possuem fala ou possuem uma fala de difícil compreensão (TURCHIELLO, 2014, p.47)

Outra professora contribui sobre a avaliação de seus alunos:

“O apoio educacional na sala de recurso, ocorre através de um diagnóstico inicial, sendo observado: se é verbal ou não verbal, estereotípias, as habilidades e dificuldades apresentadas por o aluno, logo após é organizado um plano de intervenção”. (Entrevista com a professora do AEE – Berlim)

A realização da avaliação dos alunos precisa levar em consideração a sua singularidade. De acordo com a fala da professora, ela se preocupa em observar o aluno e avaliar quais as dificuldades que ele apresenta, para depois utilizar a intervenção. O trabalho que a professora Berlim realiza se relaciona com que defende Turchiello (2014) sobre a atuação do professor do AEE:

O professor do AEE, ao receber o encaminhamento do aluno, deve realizar a sua avaliação considerando uma diversidade de aspectos que possam auxiliá-lo na compreensão das necessidades e potencialidades do aluno que interferem no seu processo de escolarização. Dentre os instrumentos de avaliação é importante destacar o roteiro de entrevista com a família ou responsável, cuja estrutura é flexível e deverá ser construído de acordo com a necessidade de cada caso e de cada instituição. (2014, p. 50)

Dentro das atribuições que o professor do AEE, precisa desenvolver em sua sala, durante o atendimento, o professor do AEE tem a responsabilidade de ajudar os professores do ensino comum na elaboração do planejamento individualizado do aluno. Em relação a esse plano a professora descreve sua finalidade:

[...] eu tenho que conhecer a especificidade de cada aluno as suas dificuldades habilidades pra desenvolver um plano, nesse plano que eu vou me nortear organizando o espaço uma rotina específica pra esse aluno vou fazer o uso de ter de dispositivos como comunicação alternativa sendo assim um dispositivo bem básico como imagens ... (Entrevista com a professora do AEE – Tóquio)

Conhecer as especificidades do aluno, ajuda o professor a selecionar as atividades, métodos, estratégias adequadas de trabalho com ele, o que a professora Tóquio, alega realizar através do seu plano tem relação com que Turchiello (2014) define acerca do plano de AEE:

Para a definição do plano do AEE o professor precisa ter clareza das necessidades dos alunos a serem atendidos e reconhecer suas habilidades, pois é preciso entender que alunos que apresentam um mesmo diagnóstico não, necessariamente, solicitem a mesma forma de intervenção, já que cada sujeito é único e apresenta maneiras particulares de se relacionar com o ambiente, processar informações e produzir conhecimentos. Assim, o tipo de atendimento a ser organizado para cada aluno, o período e a frequência de cada atendimento, bem como os recursos e serviços a serem ofertados devem ser definidos tomando como referência a subjetividade de cada aluno e os objetivos traçados no plano de atendimento. (TURCHIELLO, 2014, p. 58)

É de fundamental importância a elaboração do plano para organização do trabalho pedagógico, além da utilização dos recursos, o professor do AEE, tem

a competência de planejar atividades adequadas. Algumas professoras relatam como é realizado tal planejamento em suas unidades escolares:

Sim, os professores do AEE visita uma vez a cada mês a sala do aluno, observa o conteúdo ou tema que o professor está trabalhando e sugeri metodologias que poderão dar certo para incluir o aluno na aula por exemplo: organizar portfolio, fazer cartazes, trabalhar com audiovisual, trabalho em grupos etc.... (Entrevista com a professora do AEE – Berlim)

“Os professores também têm formação em rede, sentamos com os professores nas aulas de educação física ou de leitura para fazer adaptações e orientações, levando o Planejamento Educacional Individualizado e falando das dificuldades e habilidades”. (Entrevista com a professora do AEE – Moscou)

Com base na Resolução do CNE/CEB nº 4/2009 esta resolução destaca que dentro da atuação do professor do AEE ele deve trabalhar em colaboração com professor do ensino comum:

Art.13 - IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; (BRASIL, 2009 p. 3)

A professora Santiago descreve como se dá o seu relacionamento com o professor do ensino comum:

“O relacionamento com os professores do ensino comum tem sido em forma de colaboração no sentido de criar estratégias que ajudam eliminar barreiras com foco na inclusão dos nossos alunos”. (Entrevista com a professora do AEE – Santiago)

“Nosso relacionamento tem que ser dado de uma forma muito lógica, como eu falei anteriormente né. Com alguns professores eles já entendem, estamos numa fase assim que tem uma professora que ela já entende bem ideia, ela se apropriou ela faz a forma que nós orientamos outros ainda estamos nesse processo de sensibilização do material a gente dá oficinas nas Horas Pedagógicas que são as horas pedagógicas né ,palestras pra eles então a gente tem tentado de toda de toda forma possível que realmente são resistentes a gente ainda tem essas pessoas se não porque é assim ele tem que aprender dessa forma então essa postura tradicional professor a gente tem que dar uma respirada e quanto o professor do lutando assim de após dia um serviço assim muito de lápis ação da pedra bruta”. (Entrevista com a professora do AEE – Nairobi)

Embora observamos de modo otimista a fala da professora Santiago, ao se referir ao seu relacionamento com os professores do ensino comum em sua escola. A fala da professora Nairobi expõe um problema pertinente no relacionamento de professores do AEE com Ensino Comum, onde ambos professores mencionam ser um pouco difícil esse relacionamento em razão de diversos fatores como: falta de tempo para adaptação e planejamento, não conseguirem dialogar sobre a necessidade do aluno. A falta muitas vezes do entendimento de seu papéis resulta nessa dificuldade de relacionamento, onde um acaba infelizmente jogando sua responsabilidade para outro. Para tal assunto menciona Rabelo (2015):

“Podemos afirmar que a falta de diálogo , a ausência de condições para se desenvolver uma relação de parceria entre professores da sala comum é uma das problemáticas fortes a serem superadas, para que a escolarização dos alunos publico alvo- da educação tenha a qualidade adequada a atender as necessidades educacionais especiais do mesmo”.(RABELO, 2015, p. 131)

O trabalho no AEE, não resume apenas a sala de recursos, utilizando alguns materiais de acordo com CNE/CEB nº 4 2009 que estabelece no art 5º: “O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.”(BRASIL, 2009) Mediante esse esclarecimento, relacionamos com a fala de outra professora em destaque de como é realizado esse processo com professores dos alunos com deficiência vindo de outras escolas:

“Com é que eu vejo, é que eu posso descrever esse relacionamento nós fomos orientadas pelo departamento, de organizarmos um cronograma de visitas aonde a gente entrega para os nossos gestores das escolas vizinhas na qual a gente tem aluno matriculado na sala de recurso. Onde fica é observado anotar da data a hora o nome do professor o nome do aluno e o turno do qual nós iremos visitar na escola, pra conversar com aquele professor algumas vezes assistir um pouco da aula, daquele professor pra chegarmos a fazer as necessárias que a gente observou né. E das sugestões também pra melhorar ainda mais o trabalho desse professor eu até o momento não tenho um contrato barreira tem uma assim sido bem recebida na nas escolas é que são três escolas fora a escola que eu atuo que tem bastante alunos vinte e nove alunos na escola que eu atuo acho que tem matriculado vinte um alunos eu se eu não me engano o restante são das outras escolas então assim tem tido essa conversa essa orientação quando não pode nos dar atenção e como a gente gostaria por pela correria pelo conteúdo pelo tempo a a uma das soluções entrar pra sala dele a outra é conversar com o orientador coordenador diretor da

escola mas tudo assim bem registrado então assim eu considero que a gente tá caminhando bem". (Entrevista com a professora do AEE – Tóquio)

Em sua fala a professora afirma, elaborar um cronograma de visitas as escolas para entrar em contato com o professor do ensino comum, porém o que fica evidente é que ainda não há um espaço de tempo onde os professores avaliem as demandas de alunos, segundo elas ainda não conseguiram ter acesso aos conteúdos oferecidos aos alunos, para então dar suas sugestões. Relacionamos com que Ferreira (2015) ressalta que através desse atendimento, o professor do AEE pode contribuir com observações e sugestões precisas quanto ao trabalho realizado em sala de aula visando sempre a inclusão do aluno com deficiência, para juntamente com o professor do ensino comum articulem possibilidades de intervenção ser uma das atribuições do professor do AEE, para o professor do ensino comum.

Além das visitas, outras atribuições competem ao professor do AEE, como elaboração do plano do AEE, conforme o relato da professora, podemos entender a múltiplas tarefas realizadas por ela, a mesma descreve:

"Sim, os professores do AEE visitam uma vez a cada mês a sala do aluno, observa o conteúdo ou tema que o professor está trabalhando e sugeri metodologias que poderão dar certo para incluir o aluno na aula por exemplo: organizar portfolio, fazer cartazes, trabalhar com audiovisual, trabalho em grupos etc." (Entrevista com a professora do AEE – Berlim)

Como descrito na fala das professoras, além de ter contato os professores da sua própria escola, ainda tentam manter um bom diálogo com os professores de outras escolas que atendem o aluno. Ao espaço de fato precisa ser transformado, porém, é necessário se pensar até que ponto os profissionais envolvidos estão permitindo essa transformação acontecer por adotar estratégias e refletirem a sua própria prática pedagógica, para mudança de sua própria realidade para com esses alunos público alvo da educação especial. Porém ainda há muitas lacunas dentro da atuação do professor do AEE a serem superadas.

5.4. Demandas do trabalho pedagógico de professoras do ensino comum para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial

O professor do ensino comum é o responsável direto pela escolarização do aluno Público Alvo da Educação Especial, para tanto precisará desenvolver estratégias e métodos. De acordo com os professores as demandas de seu trabalho pedagógico com o aluno com deficiência têm relação com a adequação de atividades e muitos alunos com deficiência em sala de aula. Conforme aponta algumas professoras as suas demandas:

“Olha nos professores do 1º até o 3º pode ser até o 4º e 5º ano pode até assim, tentar ajudar, mais o pessoal do 1º ao 3º no caso a gente tá sempre adequando atividades né, pra esses alunos né, na questão de leitura tem alguns conteúdos que dá pra gente adaptar tem outros que não dá, então a gente tem que tá usando atividades diversificadas pra que ele possa avançar, mas tem conteúdo que não dá pra gente realmente adaptar, mais a gente faz o possível” (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Grécia)

Diante da fala da professora Grécia, podemos identificar demandas relacionadas a sua prática pedagógica na inclusão escolar, menciona adequações de atividades, mas alega limites nesse processo, que segundo sua visão não se aplica a todos os conteúdos. Aponta que utiliza atividades diversificadas, que não generalistas, bastante comum nos discursos sobre quando indagamos sobre práticas. Fazer o possível nem sempre representa o atendimento às reais necessidades dos alunos. Por esta razão, há necessidades relacionadas a processos de formação continuada que dialogue com os desafios oriundos da prática pedagógica das professoras com interação com seus alunos, incluindo os que tem deficiências.

Assim como nos deparamos com falas que reiteram o “diferenciadas” nas atividades, “apoios” que são premissas importantes para uma prática pedagógica que inclua, contudo, o olhar para o aluno com deficiência ainda se centra em dificuldades e não nas potencialidades. A prática da professora precisa ser tematizada, provocando reflexões a respeito da concepção de deficiência numa perspectiva do modelo social, em que as barreiras que precisam ser superadas para os alunos com deficiência possam desenvolver e aprender em seus potenciais.

“Atividades diferenciadas, com apoio, de acordo com a dificuldade do aluno”... (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Suécia)

Nas entrevistas, as professoras alegam que as demandas centrais de trabalho se referem a adaptação de atividades, sobre essa questão Stainbank (1999) explica que no momento onde o professor procura adaptar essas atividades para o aluno, é preciso levar em consideração essa modificação para a plena participação do aluno, como também a forma que esse aluno irá atingir objetivo dessa atividade. Segundo as professoras não é uma tarefa fácil lidar com as demandas de trabalho diante da realidade de sala de aula, onde há um grande número de alunos matriculados. Tal como podemos observar as descrições presentes nas falas das professoras:

[...] Uma das dificuldades são salas lotadas, pouco conhecimento sobre as especialidades educacional do aluno. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Brasil)

Mais uma vez apresenta desafios relacionados à falta de conhecimentos na área de educação especial, que lhes permite reconhecer as necessidades específicas dos alunos, pensar intervenções condizentes com cada perfil dos alunos. Esta função do professor do ensino comum está expressa na a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as incumbências que o professor da educação básica precisa para exercer sua função:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p.14)

Frente a essas demandas as professoras relatam que a quantidade elevada de alunos matriculados em sua turma, compromete o trabalho inclusivo com os alunos com deficiência, conforme expressado em duas falas:

[...] Excesso de alunos nas turmas isso dificulta. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

“Eu acredito que tenha que diminuir esse, fluxo de muitas crianças numa sala só. Especial ... porque a gente vai fazer um trabalho melhor buscar mais condições” - (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Canadá)

Em concordância com os relatos das professoras destacam uma realidade que Mezzomo (2008) contribui afirmando que a realidade nossas escolas públicas, tem se resumido a salas de aula em “superlotação, multiseriação, enturmação”. Outra dificuldade destacada pelas professoras são a falta de tempo para preparar o seu planejamento e o próprio preparo para lidar com essas demandas. Fica evidente nas falas a seguir:

“Tempo para planejamento e preparação de material”. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Brasil)

“Se tivesse sala com menor número de alunos o resultado seria melhor. Terceiro ponto é o pouco tempo para preparar as aulas”. – (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Espanha)

“Compreender as dificuldades de cada alunos com deficiência e ter materiais para lecionar essas dificuldades, tempo para preparar as aulas adaptadas”. - (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Turquia)

Ao analisarmos a fala das professoras, percebe-se que tal dificuldade em trabalhar com os alunos com deficiência, mesmo com um grande número de alunos, se deve à falta de formação continuada adequada, ou até mesmo podemos deduzir que se deva ao seu desconhecimento de práticas inclusiva em formação inicial, visto que não foi especificado por elas nas entrevistas. Conhecer o aluno fazendo questionamentos como: quem é ele, de onde ele vem, pode possibilitar o sucesso escolar também, caso contrário o professor enfrentará o “insucesso escolar” Pietro (2003). Para tanto Vitaliano (2010) explica este problema:

“É unanime a constatação de que os professores não estão preparados para incluir alunos com Necessidades Educacionais Especiais, seus cursos de graduação não os prepararam para isso e as poucas oportunidades de formação continuada também não os preparam para isso e as poucas oportunidades de formação continuadas também não. (VITALIANO, 2010, p.51)

5.5. Demandas do trabalho pedagógico de professoras do AEE para a inclusão educacional de alunos público alvo da educação especial

O professor especializado atua prioritariamente na sala de recurso multifuncional, atendendo as demandas de alunos com deficiências, devidamente, matriculados no ensino comum.

Com a implementação desses espaços e a crescente demanda de alunos com deficiência matriculados nas escolas, surge um novo desafio dos professores do atendimento educacional especializado e do ensino comum, seria encontrado como realizar o trabalho pedagógico inclusivo que atendam as demandas e necessidades desses indivíduos.

As professoras do AEE, relataram que as maiores demandas de trabalho são com os alunos com deficiência Intelectual.

“Então nesse interim, o público maior são os alunos com deficiência intelectual tá e dentro desses alunos com deficiência intelectual dentro dessa categoria nós temos autistas, nós temos cinco autistas nós temos aluno um aluno com paralisia cerebral, isso aí dentro também nós temos alunos com síndrome de down essa demanda aí.”(Entrevista com a professora do AEE – Nairobi)

“A demanda dos alunos da sala de recurso da qual eu atuo eh são vinte e nove alunos dezesseis são de deficiência intelectual e nove autistas e três de paralisia cerebral e múltiplas vinte e um”... (Entrevista com a professora do AEE – Tóquio)

“A demanda maior são alunos com deficiência intelectual, tem só alunos autista 01 com paralisia cerebral”. (Entrevista com a professora do AEE – Oslo)

“Hoje nossa maior demanda são alunos com deficiência intelectual. São 17 alunos no total:1 aluno autista/ cego, 1 aluno déficit de atenção/ hiperatividade, 1 aluno com distúrbio mental, 14 alunos com deficiência intelectual”. (Entrevista com a professora do AEE – Santiago)

O objetivo principal do atendimento educacional especializado é a oferta de novos caminhos para visando a aprendizagem do aluno público-alvo da educação especial, para que ele tenha diferenças atendidas e respeitadas. (FERREIRA, 2015). Através das entrevistas, as professoras apontam suas dificuldades em torno do seu trabalho com aluno com deficiência, começando pela escolarização como cita uma professora:

“Hoje uma das grandes dificuldades que eu sinto com a questão da escolarização do aluno, porque eu preciso de leituras sobre o assunto e como é a questão do atendimento desse público alvo as leituras ainda são muito clínicas né. Eu ainda tenho uma resistência algumas considerações que fazem a respeito disso, eu acho que ainda faltam publicações de cunho pedagógico sobre a questão da escolarização do aluno do aluno com do espectro autista”. (Entrevista com a professora do AEE – Santiago)

A fala da professora demonstra que a mesma sente a necessidade de aprofundamento através das formações continuadas, que tenha um cunho teórico aprofundado para ajudar o professor a refletir no que ele pode melhorar em sua prática para sanar sua dificuldade no momento de escolarizar o aluno com Transtorno do Espectro Autista. Os professores precisam desse embasamento teórico para reformular a sua prática pedagógica. A formação de professores reflexivos permite o professor segundo Vitaliano (2010):

[...] identificar suas características e pontos críticos, devem contemplar a reflexão sobre a prática de modo a estabelecer relações com aspectos sociais, políticos e culturais presentes em seu contexto, com conhecimentos científicos teóricos e metodológicos disponíveis, bem como contar com a identificação dos atributos pessoais do professor que este processo de ensino e aprendizagem. (VITALIANO, 2010, p.39)

Belém (2015) acresce que o AEE, é um serviço da educação especial que possibilita a identificação desses alunos, o professor deve elaborar o planejamento e organizar os recursos pedagógicos e visando sempre a acessibilidade com o intuito de eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas e individualidade do aluno. Outra barreira encontrada pela professora do AEE, é em relação ao entendimento dos demais professores acerca do trabalho dentro de sala de Recurso:

[...]a metodologia de alguns professores né. Não diria todos, mas alguns tem muita dificuldade de ter sua metodologia de um planejamento prévio ,organizado estruturado. Que requer todas as necessidades que as suas salas os seus alunos precisam [...]eu vejo é a confusão de que muitos ainda fazem com as salas de recurso que que é uma sala de recurso que ela não é um espaço qualquer que é a sala de recursos ela tem um papel implementar experimentar eles têm muitos professores pais sociedade coloca como uma sala de reforço e não é bem assim né. (Entrevista com a professora do AEE – Tóquio)

Uma professora ressalta a assiduidade de alguns alunos, como também a falta de apoio da família:

“Apoio da família, que garanta a assiduidade dos alunos e em alguns casos o envolvimento de professores”. (Entrevista com a professora do AEE – Sidney)

“As dificuldades que eu encontro hoje são: a falta de materiais, recursos e equipamentos adequadas, a falta de boa vontade de alguns professores e a ausência da família”. (Entrevista com a professora do AEE – Sidney)

A inclusão desse aluno não se resume apenas aos professores ali inseridos, mais sim tem como plena participação a família, a equipe escolar e a equipe de profissionais que serão importantes neste processo de apoio inclusivo. Ressalta-se que os professores não são unicamente responsáveis por esse processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, há uma transversalidade no ensino que precisa ser vista por outras esferas sociais, e níveis de ensino (FARIAS, 2017).

5.6. Contribuições para políticas educacionais inclusivas com base na identificação de demandas.

A busca de informações precisa ser eminente na reformulação de seu planejamento para com os alunos em sua sala de aula, tal postura nesse espaço reflete na aprendizagem dos alunos principalmente nos alunos público alvo da educação especial. Será de grande ajuda seu envolvimento em cursos de formação continuada, que possa impactar em melhorias em sua trajetória docente para com os futuros desses alunos que certamente conseguirão relacionar o que aprenderam na teoria sobre o assunto com sua prática e a realidade da sala de aula vivenciada. (FERREIRA, 2016).

As professoras do ensino comum reafirmam que desejam formações continuadas para os professores do ensino comum, como também da melhoria das condições de trabalho pedagógico e reconhece que falta esse suporte:

Que melhore, que a gente tenha mais condições de trabalho, para trabalhar com esses alunos em sala de aula. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Canadá).

O início da fala da professora expõe suas expectativas com relação as melhorias de trabalho para que elas tenham condições adequadas para ensinar seus alunos. Os professores fazem parte de um grupo e são responsáveis pela inclusão do aluno com deficiência. Os outros participantes dos grupos, assim como a gestão escolar, têm a responsabilidade de acordo com (Sousa 2007 apud Vitaliano, 2010, p.53):

“A direção e /ou a coordenação pedagógica tem “a responsabilidade de orquestrar a escola nas esferas administrativas e pedagógicas, articulando seus recursos materiais, físicos e humanos para o sucesso da aprendizagem e participação de todos os alunos” (SOUSA, 2007, p.8)

Duas professoras do ensino comum e do AEE fizeram contribuições sobre o que pode ser melhorado nas políticas educacionais do município em favor da inclusão escolar do aluno e da melhoria do trabalho pedagógico dos professores diante das demandas:

[...]não existe muita política pública voltada pra essa educação especial , falta formações pra nós professores de sala regular né , por que não está tendo é formações pra nós. Existe pra meninas que trabalham no AEE, existe para as outras coordenadoras da educação especial, para nós mesmo dirigidas para a gente que trabalha em sala de aula, regular não tá, acontecendo mais essas formações, acabou essas formações”. (Entrevista com a professora do Ensino Comum – Suécia)

[...]formação para os professores do ensino comum, que diante de anos com o Brasil ter aderido a Lei de Salamanca, o discurso ainda é o mesmo “ me falta qualificação” ou “não sei como avaliar esse aluno especial”. (Entrevista com a professora do AEE – Havana)

A professora do ensino comum expressa a sua expectativa em relação as formações continuadas para o ensino comum, momento para planejamento, fica evidenciado que há uma fragilidade nos sistemas de ensino nas políticas formativas no que cerne a educação inclusiva para professores correlacionando a fala da professora, GUASSELLI (2012) aponta o cenário do sistema:

[...]apontam para a ausência de uma política séria e efetiva de educação inclusiva na maioria dos sistemas escolares, os quais apresentam processos de rupturas, descontinuidades e ausência de formação continuada de docentes que seja adequada às políticas educacionais destinadas a eliminar o distanciamento/descompasso entre estas esferas administrativas, a legislação nacional e programas de governo mais globais a serem definidos como estratégias para contemplar as demandas do século XXI. (GUASSELLI, 2012, p. 8)

Através da fala a professora expressa, a educação inclusiva poderá ser efetiva e satisfatória com base em todo um elenco de pessoas que contribuam para isso. De modo geral acerca da implantação da Educação inclusiva, Mendes (2010) contribui:

[...]o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. É preciso construir projetos de Educação Inclusiva que respeitem nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante a atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2010, p. 35)

Considerando o conjunto dos resultados aqui descritos e as análises pontuais que esse estudo permitiu construirmos, analisamos que existem inúmeras demandas advindas das práticas pedagógicas desenvolvidas por diferentes profissionais que atuam na escolarização e apoio aos alunos público alvo da educação especial. Conclui-se envolveu adaptação de atividades para os alunos com deficiência e com as professoras do AEE identificou-se as demandas de atendimento envolvendo os alunos com deficiência intelectual. O estudo apontou as dificuldades das professoras frente as demandas no processo de inclusão e propõem para solução dessas formações continuadas conjuntas para professores do ensino comum e do AEE em prol da escolarização de alunos com deficiência no município. O trabalho pedagógico do professor do ensino comum e AEE são singulares e por esta razão mesma, são essenciais e se completam de modo decisivo a garantia de acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência. Fica notório que as demandas que se apresentam têm relação direta com o que o sistema ensino propicia ou não ao professor seja ele especialista ou não, na seguridade de condições de trabalho, efetivação das políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo propôs apresentar as demandas de trabalho menção de duas categorias de professores atuantes na escola regular: o professor do ensino comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa transcorreu com a participação de 16 professoras da rede pública municipal de ensino, em um universo de aproximadamente 1200 professores.

Através deste estudo conclui-se que as professoras do ensino comum e do atendimento educacional especializado, ao relacionarmos seus perfis e analisarmos as falas das mesmas, foi possível identificar que ainda há uma certa dificuldade de entendimento sobre os princípios teóricos a respeito da educação inclusiva.

As professoras do AEE demonstraram ter uma linha de percepção um pouco mais aguçada do que as professoras do Ensino comum, mas isso transcorre devido a falta de informação e formação, também demonstraram suas expectativas em relação ao seu trabalho evidenciando que o apoio da família e a falta de diálogo com o professor do ensino comum tem sido uma das dificuldades em sua atuação. As professoras do ensino comum demonstram por meio de suas falas a insegurança ao se trabalhar com os alunos com deficiência, devido a vários fatores como: sua falta de formação, as condições de trabalho ainda precária como algumas consideraram pela falta de materiais, o diálogo com a família e o número elevado de alunos.

Em relação as demandas de trabalho das professoras do ensino comum, ficou evidente através das entrevistas que sentem dificuldade em adaptar atividades com os alunos com deficiência, alegando faltar recursos e apoio da família. Através das entrevistas com as professoras do AEE, também relataram suas demandas de trabalho são com os alunos com deficiência intelectual, sendo em maior quantidade esse público em suas salas de recursos. Também alegaram que adaptam materiais e utilizam a comunicação alternativa com um dos recursos como ferramenta de apoio ao aluno com deficiência.

As professoras relataram em suas entrevistas, que desejam estreitar os laços com universidade através de cursos de formações continuadas. A universidade tem grande importância neste processo, através de suas pesquisas e os resultados. Como também os cursos oferecidos para a comunidade externa,

seus eventos através de: palestras, congressos, simpósios, jornadas , seminários, oficinas, minicursos. Entre outros serviços que buscam favorecer não somente o discente como também a comunidade externa que precisa de apoio científico. Suas expectativas para as políticas de educação inclusiva do município de Marabá, referem-se à formação continuada para professores do ensino comum como também com o professor do AEE, hora atividade para planejamento de atividades, tempo para participação em outros cursos na área de educação especial.

O estudo traz contribuições para a melhoria das políticas públicas do município, na busca de envolver os dois professores em formações continuadas, visando sanar as lacunas existente que impedem muitas vezes que o aluno com deficiência, recebam o ensino de qualidade conforme a legislação assegura a ele como um direito.

Através desta pesquisa podem ser explorados outros temas que não exploramos, como: a formação inicial do professor do Ensino comum e do AEE no apoio ao ensino inclusivo, formação continuada, materiais pedagógicos acessíveis adaptados, acessibilidade das escolas do município entre outras possibilidades. Em relação as dificuldades da pesquisa, deve-se ao seguinte fato que muitos professores e gestores desacreditarem nas pesquisas universitárias, pois consideram que apenas buscam dados e não trazem até eles a devolutiva dos pesquisadores, o que dificultou o acesso em algumas escolas.

Em suma este estudo poderá ter contribuição significativa para o município de Marabá, como também outros municípios, a partir das análises realizadas. Como também para a universidade que forma professores para educação básica. Ao fazer reflexões sobre como a formação inicial dos professores, de acesso ao contato com estágio na área da educação especial frustra muitos professores por não saber receber esse aluno.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARANHA, M.S.F. **Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica**. Temas em Psicologia, número 2, 1995, pp. 63-70. Ribeirão Preto, Sociedade Brasileira de Psicologia.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 29 abr. de 2019

BRASIL. **Manual de orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais.** 2010.

_____. **Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Brasília, M.J./CORDE, 1994.

_____. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Diário Oficial da União, 18 de setembro 2008

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.** 11ª Ed., 1996. Disponível em: <file:///C:/Users//Downloads/ldb_11ed.pdf>. Acesso em: 29 de set. de 2018

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF, 2008.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009.** Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 25 de setembro de 2009.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>> Acesso em: 03 de dezembro de 2018.

_____. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.** Diário Oficial da União, Seção 1, p.11. Brasília 16 de maio 2006.

BELÉM, Suely santos. **Atendimento educacional especializado: um estudo da educação inclusiva de Carinhanha.**

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto, 1994.

BUENO, J. G. S. 1994, **“A Educação do Deficiente Auditivo no Brasil-Situação Atual e Perspectivas”**, Em Aberto, num. 60, pp. 25-36

BRAUN, Patrícia; PLETSCHE, Márcia Denise; SODRÉ, J. A formação inicial e continuada de recursos humanos para a prática docente frente à educação inclusiva. **Inclusão educacional: pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: **Livre Expressão**, p. 98-149, 2003.

CÂMARA, DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB, n. 3, 1998**.

COSTA, V. E. S. **Educação, inclusão e políticas públicas: a educação especial no município de Marabá - Pará**. Dissertação (Mestrado) Programa de PósGraduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA, 2006.

DA SILVA, Ana Paula Mesquita; ARRUDA, Aparecida Luvizotto Medina Martins. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. 2014.

DUTRA, C. P. (2007). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**.

FERREIRA, J. R. **“A construção Escolar da Deficiência Mental”**, tese de Doutorado, Campinas, Universidade Estadual de Campinas. 1989

FERREIRA, J.R., 1992, **“Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil”**, Revista Brasileira de Educação Especial, num. 1, pp. 101-107.

FERREIRA, José Adnilton de Oliveira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Educação inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do ensino fundamental II na sala de aula comum**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n. 2esp, p. 969-985, 2016.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular pública de ensino paranaense: desafios, limites e possibilidades do paradigma inclusivo**. Revista Educação Especial, v. 29, n. 55, 2016.

FERREIRA, Simone; DE LIMA, Eloisa Barcellos; GARCIA, Fernanda Albertina. **O Serviço de Atendimento Educacional Especializado/AEE e Práticas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica-ISSN: 2447-6943, v. 1, n. 1, p. 46-61, 2015.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular**. PDE, FAFIPA, p. 1462-8, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GUASSELLI, Maristela. **Formação de professores para educação especial: fronteiras entre a produção do ensino/pesquisa e a prática na educação básica**. ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, v. 9, 2012.

JANNUZZI, G. M. A. ,2004, **Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**, Campinas, Autores Associados

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2ª ed., Campinas, Autores Associados, 1992.

JESUS, DM de et al. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: **Mediação**, p. 95-106, 2006.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. Cortez Editora, 2005.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. (Org.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.61-86.

MENDES, E. G., 2006, “**A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil**”, *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, vol. 11, pp. 387-405.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve Histórico da Educação Especial no Brasil**. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57. Mayo-Agosto, 2010a. Disponível em:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041> Acesso em: 07 de Julho de 2018.

MENDES, ENICÉIA GONÇALVES. **Inclusão marco zero-começando pelas creches**. Junqueira&Marin Editores, 2010.

MILANESI, J. B.; MENDES, E. G. Funcionamento e desdobramentos do Atendimento Educacional Especializado: a dinâmica de Rio Claro - SP. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. (Org.). *Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzini, 2015. v. 4, p. 367-388.

MEZZOMO, Gislaine Gundel. **O papel do professor do ensino regular e do professor especializado enquanto parceiros no processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino**. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria Método e Criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, v. 15, p. 1-7, 2004.

PRIETO, Rosângela Gavioli. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial. Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**, 2003.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação inclusiva com ênfase no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: qual formação de professores?. **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**, p. 271 citation_lastpage= 287, 2009.

RABELO, L. C. C. (2016). **Casos de ensino na formação continuada à distância de professores do atendimento educacional especializado**.

RABELO, Lucelia Cardoso Cavalcante; Oliveira, A. P; Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais**. in: Enicéia Gonçalves Mendes; Fabiana cia; Gabriela Tannús-Valadão. (org.). inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado (série observatório nacional de educação especial). 1ed.são carlos: Marquezine & Manzini - abpee, 2015, v. 4, p. 115-134

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a Escola comum inclusiva/ Edilene Aparecida Ropoli ... [et.al.]**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v.1(Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

ROCHA, Arthur Batista de Oliveira. **O papel do professor na educação inclusiva**. Ensaios Pedagógicos, v.7, n.2, Jul/Dez, ISSN 2175-1773, 2017.

STAINBACK, Susan; WILLIAM, Stainback. Inclusão: um guia para educadores. In: **Inclusão: um guia para educadores**. 1999.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (org). **Atendimento Educacional Especializado-AEE: Contribuições para a prática pedagógica**. 1ed. Santa Maria: Laboratório de pesquisa e documentação-CE. Universidade Federal de Santa Maria, 2012.

SILVA, Havolinne Farias da. **Avaliação de um processo de formação continuada com uso de casos de ensino: com a voz as professoras do atendimento educacional especializado** / Havolinne Farias da Silva; orientadora, Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo. — 2017.

SARTORETTO, Rui; SARTORETTO, Mara Lucia. **Atendimento Educacional Especializado e Laboratórios de aprendizagem: o que são e a quem se destinam**. 2013.

NUNES SOBRINHO, F.P. (Org.). **Inclusão educacional- pesquisa e interfaces**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2003.

TURCHIELLO, Priscila, Sandra Suzana Maximowitz SILVA, and Taís GUARESCHI. **"Atendimento educacional especializado." Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**/organizadora: Ana Cláudia Pavão Siluk.–1. ed.–Santa Maria: UFSM, Centro de Educação, Laboratório de Pesquisa e Documentação (2012).

VIEIRA, Braga Alexandro; **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** / organizadores. Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira. – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

VITALIANO, C. R (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.

WITEZE, Erika Marinho; DOS REIS SILVA, Régis Henrique. **Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, não dito e o mal dito. Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 3, 2016.

APÊNDICES

APÊNCICE 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO ENSINO COMUM



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA

Data: ____/____/____

Discente Responsável: _____

Preâmbulo: Pesquisa de Projeto de TCC da Universidade Federal do Pará do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia tendo como responsável a discente Juliana Souza da Fonseca. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professor (a), sobre atuação profissional dentro da escola que trabalha.

PROFESSORA DO ENSINO COMUM:

TURMA: _____

ESCOLA: _____

1.0 Educação Especial e Inclusiva

- 1.1. Você poderia descrever qual sua compreensão sobre a Educação Inclusiva para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação?
- 1.2. Considerando os princípios da educação inclusiva, você poderia apontar que condições são essenciais para garantir a escolarização do aluno público alvo da educação especial na escola e turma que você atua?
- 1.3. Você conhece se há alguma política específica de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino? Se positiva resposta, poderia descrever qual(is)?
- 1.4. Diante da realidade educacional de Marabá, que desafios precisam ser superados para a efetivação da educação inclusiva para alunos público alvo da educação especial?
- 1.5. Quais suas expectativas sobre a política de Educação Inclusiva sistema municipal de ensino de Marabá?
Quais as principais dificuldades encontradas por você no trabalho com aluno deficiência?

2. Trabalho Pedagógico e a Educação Inclusiva com alunos público alvo da Educação Especial

2.1. Para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico inclusivo, quais as demandas centrais que se impõe no seu fazer cotidiano para garantir a inclusão escolar de seus alunos com deficiências e/ou transtorno do espectro autista?

2.2. Como você desenvolve e implementa o planejamento de suas aulas no ensino comum de modo a garantir condições de escolarização a todos os alunos, incluindo os que são público alvo da educação especial?

2.3. Você poderia descrever se pode contar com algum tipo de apoio especializado para desenvolver seu trabalho pedagógico inclusivo?

2.4. Você poderia pontuar que dificuldades você enfrenta para desenvolver seu trabalho pedagógico no sentido de garantir a escolarização/inclusão escolar de seu aluno com deficiência e/ou TEA?

2.5. Você poderia descrever que recursos pedagógicos e equipamentos você utiliza para possibilitar um ensino inclusivo a seus alunos público alvo da educação especial?

2.6. Existe algum apoio financeiro que possibilite a produção de materiais didáticos acessíveis para serem utilizados em sala de aula envolvendo seus alunos com deficiência?

2.7. Sobre o trabalho com alunos com deficiência, você considera:

- a) () BEM FACIL
- b) () TRANQUILO
- c) () DIFICIL
- d) () EXTREMAMENTE DIFICIL

3.0 Apoios a inclusão escolar

3.1. Você poderia descrever se existe algum tipo de apoio educacional especializado que possa auxiliar vocês no processo de inclusão escolar de seus alunos com deficiência e/ou TEA?

3.2. Saberá informar se seus alunos com deficiência frequentam o atendimento educacional especializado/AEE em salas de recursos multifuncional? Em caso positivo, poderia explicitar como ocorre?

3.3. Você poderia descrever se há contato com o professor da sala de recursos multifuncional? Em caso positivo, como ocorre?

3.4 Você poderia informar se é realizado algum tipo de planejamento professores do AEE e professores do ensino comum para viabilizar o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial?

3.5 No momento da Hora Pedagógica, temáticas sobre a educação especial são contempladas? O professor do AEE participa desse processo? Poderia descrever como?

3.6 Você poderia informar se já participou de eventos/formações/cursos na área de educação especial? Em caso positivo, poderia descrever qu

APÊNCICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data: ____/____/____.

Discente Responsável: Juliana Souza da Fonseca

Preâmbulo: Pesquisa de Projeto de TCC da Universidade Federal do Pará do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia tendo como responsável a discente Juliana Souza da Fonseca. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professor (a), sobre atuação profissional dentro da escola que trabalha.

PROFESSORA: _____

ESCOLA: _____

1.0 Educação Especial e Inclusiva

1.1 Você poderia descrever qual sua compreensão sobre a Educação Inclusiva para alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação?

R: Minha compreensão sobre essa questão dos alunos é que eles tenham a oportunidade é, igual de usufruir todos os espaços dentro da escola toda questão da aprendizagem. Ser bem acolhido pela comunidade escolar, e isso sim é inclusão. Que os professores eles tenham também essa qualificação que tenham essa parceria com AEE. Quando o professor do ensino comum tem a parceria com o professor do AEE, ele tem melhores condições de favorecer a aprendizagem esse aluno, porque vai planejar porque ele vai acompanhar ele vai ter uma interação com esse professor.

1.2 Considerando os princípios da educação inclusiva, você poderia apontar que condições são essenciais para garantir a escolarização do aluno público alvo da educação especial na escola que você atua?

1.3 Diante da realidade educacional de Marabá, que desafios precisam ser superados para a efetivação da educação inclusiva para alunos público alvo da educação especial?

1.4 Quais suas expectativas sobre a política de Educação Inclusiva no sistema municipal de ensino de Marabá?

2.0 Trabalho Pedagógico no apoio a inclusão escolar

2.1 Você poderia pontuar que dificuldades você enfrenta para desenvolver seu trabalho pedagógico no sentido de garantir a escolarização/inclusão escolar de seu aluno com deficiência e/ou TEA?

2.2 Você poderia descrever que recursos pedagógicos e equipamentos você utiliza para possibilitar um ensino inclusivo a seus alunos público alvo da educação especial?

2.3 Poderia descrever ou contar como é o relacionamento com os professores do ensino comum, objetivando a inclusão escolar do mesmo em sala de aula?

2.4 Quais são as demandas de alunos com deficiência que a sua sala, atende com maior frequência?

2.5 Existe algum apoio financeiro que possibilite a produção de materiais didáticos acessíveis para serem utilizados em sala de aula envolvendo seus alunos com deficiência?

3.0 Apoios a inclusão escolar

3.1 No momento da Hora Pedagógica, temáticas sobre a educação especial são contempladas? O professor do ensino participa desse processo? Poderia descrever como?

3.2 Você poderia informar se é realizado algum tipo de planejamento professores do AEE e professores do ensino comum para viabilizar o processo de escolarização dos alunos público alvo da educação especial?

3.3 Você poderia descrever como ocorre apoio educacional especializado no processo de inclusão escolar de seus alunos com deficiência e/ou TEA?

3.4 Poderia descrever se existe se já planejaram algum tipo de evento sobre educação inclusiva, que contemplem os professores do ensino comum na sua escola?

ANEXOS

**ANEXO A – MODELO DE OFÍCIO APRESENTADO AO DEPARTAMENTO
DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEMED/MARABÁ**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CURSO DE PEDAGOGIA**

Ofício nº 001/2018 – UNIFESSPA

Marabá, PA, _____ de setembro de 2018

À Coordenação do Departamento de Educação Especial - SEMED
Município de Marabá – PA

Prezado (a) Coordenadora

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vim através deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização e concessão para realizar atividades de pesquisa sobre as demandas do trabalho pedagógico dos professores do Atendimento Educacional Especializado, como também do ensino comum. Com vistas a colaborar com o meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com o tema: **AS DEMANDAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ**. Ao final da pesquisa, disponibilizaremos o estudo e os materiais, para contribuir com o trabalho realizado pelo departamento. O Projeto tem como discente responsável a discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia **JULIANA SOUZA DA FONSECA**, matrícula 201447080020. Certos de contar com a vossa colaboração, desde já estimamos nossos votos de agradecimento.

Atenciosamente,

Juliana Souza da Fonseca
Discente Responsável

ANEXO B – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de TCC: AS DEMANDAS DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Discente responsável: Juliana Souza da Fonseca

Prezado (a)

Eu, Juliana Souza da Fonseca venho apresentar a você participante de uma comunidade escolar com finalidade e proposta de contribuição com o trabalho pedagógico desta unidade escolar com o público de alunos com deficiência, através do levantamento de demandas, no desenvolvimento da pesquisa temos foco a identificação do perfil da escola que possuem em suas classes alunos com deficiência e as principais demandas do Atendimento Educacional e professores do ensino comum , bem como os materiais pedagógicos existente para ao final da pesquisa os participantes da mesma, receberem um material de apoio elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos da pesquisa são:

- a) Identificação do perfil da escola e seus materiais pedagógicos inclusivos.
- b) As principais demandas do Trabalho Pedagógico dos professores do Atendimento Educacional Especializados e do Ensino Comum.
- c) Identificação dos principais desafios existentes e potencialidades do trabalho pedagógico para contribuição com as futuras formações na área.

Informo que a participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Toda e qualquer publicação dos resultados que for sistematizada pela experiência de intervenção universidade-escola, haverá cuidados éticos, quanto a não identificação de participantes e seus nomes reais, assim como em todas as questões necessárias, será mantido no mais rigoroso sigilo. Assim, esclarecemos que serão omitidas todas as informações que permitam identificar quaisquer alunos e/ou demais participantes do projeto.

Autorizando a participação desta escola no projeto, estabeleceremos uma parceria Unifesspa-Escola que muito irá contribuir para educação e inclusão dos alunos com deficiência e para o avanço na produção de conhecimento científico, inovações metodológicas inclusivas e desenvolvimento de tecnologias e recursos assistivos.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, via telefone: (94) 99151-7657 ou via e-mail: fonsecaj324@gmail.com

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo
Orientadora

Juliana Souza da Fonseca
Discente Responsável

Assinatura do (a) participante

Marabá – PA, ____ de _____ de _____.

ANEXO C – MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu _____, responsável pela _____, autorizo a realização das Pesquisa de TCC , sob o tema: **“AS DEMANDAS DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ”**, que tem por objetivo:

- a) Identificação do perfil da escola e seus materiais.
- b) As principais demandas do Atendimento Educacional Especializados e dos professores do Ensino Comum, e seus principais desafios existentes para contribuir com as futuras formações na área.

Estou ciente de que a pesquisa será realizada sob a responsabilidade da discente Juliana Souza da Fonseca, e concordo que a mesma seja realizada no período de...../...../..... a/...../..... “Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP 68507-590, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do (a) Responsável pela Instituição

**ANEXO D – MODELO DE QUESTIONÁRIO APRESENTADO AO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – SEMED/MARABÁ**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CURSO DE PEDAGOGIA**

Discente Responsável: Juliana Souza da Fonseca

**Título do Projeto de TCC: AS DEMANDAS DE PROFESSORES DE ENSINO
COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO
DE MARABÁ**

Objetivo: Coletar informações dos alunos matriculados na rede municipal de ensino e o atendimento recebido pela equipe do departamento, como também dos professores do ensino comum e do Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa tem o objetivo de identificar seus principais desafios existentes contribuir com as futuras formações para professores na área de Educação Especial, através do que foi coletado na escola participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA O DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

1. A rede municipal de ensino atende até que ano Escolar?

2. Quantas escolas publicas municipais em funcionamento na zona:
 - a) Urbana _____
 - b) Rural _____
3. Nas escolas da rede municipal de ensino á quantos alunos com deficiência?
 - URBANA
 - a) Educação Infantil: _____
 - b) 1º ano ao 5º ano: _____
 - c) 6º ano ao 9º ano _____
 - Total _____
 - RURAL
 - a) Educação Infantil: _____
 - b) 1º ano ao 5º ano: _____
 - c) 6º ano ao 9º ano _____
 - Total _____

4. Quantas Salas de Recursos Multifuncionais:
- Zona Rural _____
 - Zona Urbana _____
5. Há quantos professores atuando na rede municipal de Marabá?
- Educação Infantil: _____
 - 1º ano ao 5º ano: _____
 - 6º ano ao 9º ano _____
6. Quantos professores atuam no Ensino Comum?
- URBANA
- Educação Infantil: _____
 - 1º ano ao 5º ano: _____
 - 6º ano ao 9º ano _____
- RURAL
- Educação Infantil: _____
 - 1º ano ao 5º ano: _____
 - 6º ano ao 9º ano _____
9. Quantos professores atuam no Atendimento Educacional Especializado
- Urbana _____
 - Rural _____
10. Quantas escolas oferecem o Atendimento Educacional Especializado?
- Urbana: _____
 - Rural: _____
11. Quais as salas de recursos Multifuncionais existem na Rede Municipal de Ensino?
- Zona Urbana
- Tipo I _____
 - Tipo II _____
- Zona Rural
- Tipo I _____
 - Tipo II _____
12. Qual a quantidade de alunos por categoria de deficiências, matriculadas na rede municipal de Marabá:
- Deficiência Intelectual: _____
 - Surdez: _____

- c) Baixa Visão: _____
- d) Cegueira: _____
- d) Surdo Cegueira: _____
- e) Deficiência Física: _____
- f) Paralisia Cerebral: _____ - _____
- g) Transtorno do Espectro Autista _____
- h) Altas habilidades/ Superdotação: _____ - _____
- g) Deficiência Múltipla: _____
- i) TDHA _____

13. Quais profissionais compõem a equipe do Departamento de Educação Especial no município?

- () Psicólogo _____ (especificar a quantidade)
- () Fonoaudiólogo _____
- () Pedagogo _____
- () Psicopedagogo _____
- () Assistente Social _____
- () Terapeuta Educacional _____
- () Especialista em Braille _____
- () Especialista em Libras _____
- () Especialista em Tecnologia Assistiva: _____
- () Outros: _____

Trabalho Pedagógico

1. Sobre as formações pedagógicas que o departamento realiza. Tem acontecido com que frequência?
 - () Semanal
 - () Quinzenal
 - () Bimestral
 - () Mensal
2. A secretaria já realizou formações para os professores realiza do ensino comum?
 - () Sim
 - () Não
3. Qual o trabalho pedagógico que a secretaria realiza em seu espaço?

4. Que meio é utilizado para passar informações para os professores?
5. Os professores participam assiduamente das formações?
 Sim
 Não
6. A secretaria realiza o acompanhamento nas escolas:
 Diário
 Quizenal
 Semanal
 Bimestralmente
 Mensal
7. O departamento pretende realizar eventos como cursos, oficinas, seminários que trate o ensino colaborativo no apoio da inclusão escolar do aluno com deficiência, para conseguir alcançar todos os professores?

IDENTIFICAÇÃO:

Funcionário da SEMED responsável pelas informações:

Cargo: _____

Data: ____/____/____

ANEXO E – MODELO DE OFICIO APRESENTADO AS ESCOLAS**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CURSO DE PEDAGOGIA****Ofício nº 001/2018 – UNIFESSPA**

Marabá, PA, ____ de _____ de ____

À Direção da _____
Município de Marabá – PA

Prezado (a) Diretor (a),

Cumprimentando-o (a) cordialmente, vimos através deste, solicitar a Vossa Senhoria, autorização para realizar atividades de pesquisa sobre as demandas do trabalho pedagógico dos professores do Atendimento Educacional e AEE, com vistas a colaborar com o meu projeto de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC com o tema : **AS DEMANDAS DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ.** O Projeto tem como pesquisadora responsável a discente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia **JULIANA SOUZA DA FONSECA**, matrícula 201447080020. Certos de contar com a vossa colaboração, desde já estimamos nossos votos de agradecimento.

Atenciosamente,

Juliana Souza da Fonseca
Discente Responsável

ANEXO F – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA ESCOLA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA

Discente Responsável: Juliana Souza da Fonseca

Projeto: AS DEMANDAS DE PROFESSORES DE ENSINO COMUM E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NO MUNICÍPIO DE MARABÁ

Objetivo: Coletar informações da escola e suas características que contribuem para o desenvolvimento da pesquisa na identificação do perfil da escola que possuem em suas classes alunos com deficiência e sobre as principais demandas do Atendimento Educacional Especializados e dos professores do Ensino Comum, e seus principais desafios existentes para contribuir com as futuras formações na área, através do que foi coletado na escola participantes da pesquisa.

QUESTIONÁRIO PARA CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

I. Nome completo da Instituição de ensino:

1.1 Endereço: _____

Bairro: _____

1.2 Cidade: _____

Estado: _____

1.3 CEP: _____

1.4 Fone: _____

1.5 Ano _____ de

Fundação: _____

1.6 Direção _____ da

Escola: _____

1.7 Abrangência:

() Estadual () Municipal

1.8 Tipo de ensino:

() Infantil () Fundamental () Médio

1.9 Dados Importantes do histórico da escola:

II. Infraestrutura da escola

2.1 Área Física:

a) Número de salas de aula: _____

- b) Banheiros: _____
—
- c) Banheiros adaptados: _____
- d) Cozinha: _____
- e) Refeitórios: _____
- f) Salas administrativas: _____
- g) Laboratórios especificações: _____
- h) Auditório: _____
- i) Quadra: _____

- Características gerais do pátio e salas de aula:

III. Dados do quadro pessoal (quantidade e função/cargo)

- a) Setor Administrativo:

- b) Setor Clínico:

- c) Setor Pedagógico:

- d) Funcionários de Serviços Gerais:

Total: _____

IV. Dados dos alunos atendidos (quantidade):

- a) Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano: _____
- b) Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano: _____
- c) Ensino Médio do 1º ao 3º ano: _____

d) Outros: _____
 Total: _____

V. Atende nos turnos:

() Matutino () Vespertino () Noturno

VI. Modalidades de ensino ofertadas: quantidades de turmas e alunos:

a) 1º ano: _____

b) 2º ano: _____

c) 3º ano: _____

d) 4º ano: _____

e) 5º ano: _____

f) 6º ano: _____

g) 7º ano: _____

h) 8º ano: _____

i) 9º ano: _____

VII. Formas de recursos Financeiros:

a) () órgão público municipal

b) () órgão público estadual

c) () Ministério da Educação/esfera federal

d) () Programas especiais. Quais

V.III Informações sobre a comunidade que a escola atende:

a) Que características socioeconômicas da comunidade a identificou?
 (padrão de vida, moradia, renda, grau de escolaridade, média de membros
 por família:

DADOS DO(S) INFORMANTE(S) DA ESCOLA:

Nome

Completo: _____

Assinatura: _____

ANEXO G– MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO COMUM



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ CURSO DE PEDAGOGIA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PROFESSOR NO ENSINO COMUM

Data: ___/___/_____.

Discente Responsável: Juliana Souza da Fonseca

Preâmbulo: Pesquisa de Projeto de TCC da Universidade Federal do Pará do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia tendo como responsável a pesquisadora Juliana Souza da Fonseca. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professor (a), seu percurso e atuação profissional dentro da escola que trabalha.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Identificação

I – Dados pessoais

1.0– Nome Completo

1.1 – Possui faixa etária correspondente à:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 a 60 anos

1.2– Sexo:

Masculino Feminino

1.3– Situação civil:

Solteira Casada Divorciada

1.4 Qual sua faixa de salário?

1 a 3 salários mínimos 4 a 7 salários mínimos

8 a 11 salários mínimos (_____) Outros

valores: _____

II – Dados profissionais

2.0 – Qual sua formação inicial?

Ensino Médio – Curso:

• Instituição onde cursou:

• Ano de conclusão:

2.1 – Você teve a oportunidade de continuar seus estudos? (poderá ser mais de uma resposta)

Sim Não Parcialmente Ainda pretendo continuar

Se a resposta for sim, descreva quais cursos:

- Atualização profissional: _____
- Aperfeiçoamento: _____
- Especialização: _____
- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____
- Mestrado: _____
- Instituição onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____
- Doutorado: _____
- Instituição _____ onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____

2.4 – Você já participou de cursos na área de educação especial e inclusão escolar? Se positivo, qual (is)? _____

III – Atuação docente

3.0 – Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

3.1 – Você atua em que rede(s) de ensino:

- () Rede pública federal () Rede pública estadual
 () Rede pública municipal () Rede privada

3.2 – Você trabalha em que turno(s)?

- () Matutino () Vespertino () Noturno

3.3 – Com qual ano escolar/turma trabalha:

- () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano
 () 7º ano () 8º ano () 9º ano () 1º ano do Ensino Médio ()
 2º ano do Ensino Médio () 3º ano do Ensino Médio () Sala de recursos
 multifuncionais ()
 Outros _____

3.4 – Há quanto tempo atua na área de educação?

3.5 – Possui quantos alunos por turma?

3.6 – Na(s) turma(s) em que você trabalha, há alunos com deficiência? Quantos? Você poderia informar que tipo de deficiência?

3.7 – Que categorias de deficiência podem ser identificadas em sua(s) turma(s)?

3.8 – Sente muita dificuldade de trabalhar com os alunos com deficiência?

3.9– Qual sua carga horária semanal de trabalho:

() 20 horas () 30 horas () 40 horas () outras)_____

ANEXO H – MODELO DE QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PROFESSOR DO ENSINO COMUM



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ NÚCLEO DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO ACADÊMICA

QUESTIONÁRIO DE PERFIL DO PROFESSOR DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Data: ____/____/____.

Discente Responsável: Juliana Souza da Fonseca

Preâmbulo: Pesquisa de Projeto de TCC da Universidade Federal do Pará do Curso de Licenciatura plena em Pedagogia tendo como responsável a discente Juliana Souza da Fonseca. Este questionário integra o conjunto de instrumentos para a coleta de informações sobre você professor (a), seu percurso e atuação profissional dentro da escola que trabalha.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

Identificação

I – Dados pessoais

1.1 – Nome Completo

1.2 – Possui faixa etária correspondente à:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos

1.3 – Sexo:

() Masculino () Feminino

1.4 – Situação civil:

() Solteira () Casada () Divorciada

1.5 – Qual sua faixa de salário?

() 1 a 3 salários mínimos () 4 a 7 salários mínimos

() 8 a 11 salários mínimos () Outros valores: _____

II – Dados profissionais

2.1 – Qual sua formação inicial?

Curso: _____

• Instituição onde cursou: _____

• Ano de conclusão: _____

2.3 – Você teve a oportunidade de continuar seus estudos? (poderá ser mais de uma resposta)

() Sim () Não () Parcialmente () Ainda pretendo continuar

Se a resposta for sim, descreva quais cursos:

- Atualização profissional: _____
- Aperfeiçoamento: _____
- Especialização: _____
- Instituição _____ onde cursou: _____
- Ano de conclusão: _____
- Mestrado: _____
- Instituição _____ onde cursou: _____
- Ano _____ de conclusão: _____
- Doutorado: _____
- Instituição _____ onde cursou: _____
- Ano _____ de conclusão: _____

2.4 – Você já participou de cursos na área de educação especial e inclusão escolar? Se positivo, qual(is)? _____

III – Atuação docente

3.1 – Qual o nome da(s) instituição(s) escolar em que trabalha:

3.2 – Você atua em que rede(s) de ensino:

- () Rede pública federal () Rede pública estadual
 () Rede pública municipal () Rede privada

3.4 – Você trabalha em que turno(s)?

- () Matutino () Vespertino () Noturno

3.5 – Com qual ano escolar/turma trabalha:

- () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano () 5º ano () 6º ano
 () 7º ano () 8º ano () 9º ano
 () 1º ano do Ensino Médio () 2º ano do Ensino Médio () 3º ano do Ensino Médio
 () Sala de recursos multifuncionais
 () Outros _____

3.6 – Há quanto tempo atua na área de educação?

3.7 – Possui quantos alunos por turma?

3.8 – Na(s) turma(s) em que você trabalha, há alunos com deficiência? Quantos? Você poderia informar que tipo de deficiência?

3.9 – Que categorias de deficiência podem ser identificadas em sua(s) turma(s)?

3.10 – Em caso de atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado, quantas escolas atende? Se possível, informe o total de alunos por escola.

3.11 – Qual sua carga horária semanal de trabalho:

- 20 horas 30 horas 40 horas
 outras _____