

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDA RIBEIRO DE CARVALHO SIQUEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE MARICÁ (RJ)**



NITERÓI/RJ
NOVEMBRO/2019

FERNANDA RIBEIRO DE CARVALHO SIQUEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO:
EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE MARICÁ (RJ)**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para a obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Valdelúcia Alves da Costa

NITERÓI/RJ
NOVEMBRO/2019

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FEUFF – Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HE – Hora Extra
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
NAAH/S – Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
OE– Orientação Educacional
OP– Orientação Pedagógica
PDE– Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE – Pessoas com Necessidades Especiais
PAE– Programa de Aceleração de Estudos
PROUNI- Programa Universidade para todos
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEESP – Secretaria de Educação Especial
UFF – Universidade Federal Fluminense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Mapa de Maricá.....	34
Figura 2 Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva	35
Figura 3 Imagem do Censo do MEC 2018 - Educação Especial	45
Figura 4 Imagem do Censo do MEC 2018 - Educação Especial - Deficiências	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Faixa-etária Professores	37
Gráfico 2 Gênero Professores.....	37
Gráfico 3 Escolaridade Professores	38
Gráfico 4 Experiência de professores com alunos NEE.....	38
Gráfico 5 Escolaridade Professores no Ensino Médio	39
Gráfico 6 Curso Normal oferece base para Educação Especial	39
Gráfico 7 Educação Especial no Curso de Pedagogia.....	40
Gráfico 8 Presença/ausência de profissionais que trabalham com alunos NEE.....	40
Gráfico 9 Nomenclatura usada para os profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE.....	41
Gráfico 10 Formação dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE	41
Gráfico 11 Gênero profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE	42
Gráfico 12 Faixa-etária dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE	42
Gráfico 13 Tipo de trabalho realizado pelos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE.....	43
Gráfico 14 Formação necessária para os profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE.....	43
Gráfico 15 Aptidão para trabalhar como professor regente com alunos portadores de NEE	44
Gráfico 16 A escolaridade que Maricá deveria requerer dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE	44

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que acreditam na inclusão. Em especial aos profissionais da educação/escola, pais/responsáveis que convivem com crianças portadoras de Necessidades Educativas Especiais e que acreditam no potencial de cada uma delas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre comigo fortalecendo a minha fé, me ajudando a vencer os obstáculos e abrindo os meus caminhos para que eu cresça espiritualmente e profissionalmente.

Aos meus pais Jalter e Dulcinéa que me deram a base de sustentação e me ajudaram na construção da mulher/mãe que sou.

Ao meu marido Hélio Soares pela parceria, incentivo, confiança e amor.

Às minhas filhas Hellen, Heloisa e Emanuele que foram o maior motivo para que eu finalizasse esta graduação.

Agradeço a todos os professores da Faculdade de Educação por dividirem comigo os seus saberes e por estimularem a construção do conhecimento, em especial, a minha orientadora Valdelúcia Alves da Costa, por toda paciência, tranquilidade, carinho e compreensão ao longo do processo de orientação.

Aos meus colegas de graduação que dividiram comigo as angústias, os medos, as conquistas e as vitórias, eu agradeço e digo: valeu cada esforço!

[...] é preciso estabelecer, sob novas bases, a relação entre o professor e o aluno, de modo que se repense ambos os papéis, refletindo sobre a bidirecionalidade e a interdependência que configuram as relações pessoais, para que nos fiquem claras as suas consequências (ARANHA & LARANJEIRA, 1995)

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma análise teórico-reflexiva, sobre a Educação Inclusiva do município de Maricá, em especial, da Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva, *locus* da pesquisa. A pesquisa buscou compreender o perfil e a função do profissional do profissional que lida com crianças e jovens com deficiências e outras necessidades educacionais, nas classes regulares de ensino. As bases metodológicas de nossa investigação seguiram os princípios da pesquisa qualitativa. Entendemos que pesquisas dessa natureza contribuem com as reflexões necessárias para compreender a realidade do atendimento educacional especializado levando em consideração o contexto social e político em que se localiza a instituição participante dessa pesquisa. Para tanto, o estudo necessitou de dois procedimentos metodológicos, a saber: pesquisa literária e estudo de campo. No estudo de campo foi realizada uma pesquisa com os docentes, por meio de um questionário estruturado contendo dezesseis questões. Com base nos dados coletados é possível dizer que o Atendimento Educacional Especializado tal qual como colocado pelas diretrizes oficiais, ainda enfrenta inúmeros problemas.

Palavras-Chave: Educação, Inclusão Escolar; Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

El presente trabajo presenta un análisis teórico-reflexivo, sobre la educación inclusiva en el municipio de Maricá, especialmente el Colegio Municipal Marisa Letícia Lula da Silva, lugar de investigación. La investigación buscó entender el perfil y la función del profesional que se ocupa de los niños y jóvenes con discapacidad y otras necesidades educativas, en las clases regulares de enseñanza. Las bases metodológicas de nuestra investigación siguieron los principios de la investigación cualitativa. Entendemos que la investigación de esta naturaleza contribuye a las reflexiones necesarias para comprender la realidad de la atención educativa especializada teniendo en cuenta el contexto social y político en el que la institución que participa en esta Investigación. Para ello, el estudio requirió dos procedimientos metodológicos, a saber: la investigación literaria y el estudio de campo. En el estudio de campo, se realizó un estudio con los profesores, a través de un cuestionario estructurado que contiene dieciséis preguntas. Sobre la base de los datos recogidos es posible decir que la Atención Educativa Especializada según las directrices oficiales todavía se enfrenta a numerosos problemas.

Palabras-Clave: Educación, Inclusión Escolar; Servicio Educativo Especializado.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Justificativa.....	Er
ro! Indicador não definido.	
1.2 Questões norteadoras do estudo.....	13
1.3 Objetivos do estudo.....	13
1.3.1 Geral.....	13
1.3.2 Específico.....	13
1.4 Organização do trabalho	14
2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO FINAL DO SÉCULO.....	15
2.1 Legislação	15
2.1.1 Declaração de Jomtien.....	16
2.1.2 A Declaração de Salamanca	17
2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	18
2.2 Formação de professores à luz das Políticas Públicas de Educação e Inclusão Escolar	19
2.3 A proposta de Atendimento Educacional Especializado.....	22
3. UM BREVE OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES POLÍTICAS ESPECÍFICAS A PARTIR DOS ANOS 2000: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	24
3.1 O novo milênio	24
3.2 Atendimento Educacional Especializado	26
4. A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	32
4.1. Metodologia.....	32
4.2 A origem da pesquisa	32
4.3 Cenário da pesquisa	33
4.4 Participantes da pesquisa.....	33
4.5 Procedimentos metodológicos	33
4.6 Apresentação e análise dos dados.....	34
4.7 Apresentando o município pesquisado	34
4.8 Caracterizando a escola pesquisada.....	35
4.9 A pesquisa de dados	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICES	51

1 INTRODUÇÃO

Sempre fui estudante da rede pública de ensino desde a Educação Infantil. Recordo-me que uma vez, no ano de 1993, eu recebi uma bolsa de estudos para estudar no Colégio Cenecista de Maricá, aonde cheguei há estudar alguns meses, mas não tinha condições financeiras para arcar com as despesas de transporte, alimentação e livros. Para, além disso, fui muito hostilizada e sofria *bullying*, pois havia no referido Colégio, um vizinho da minha casa que sabia da dependência alcóolica do meu pai. Então, eu chegava à escola e era hostilizada. Sofri traumas emocionais e abandonei a escola. Em 1996, retornei para a rede pública de ensino. Cursei duas vezes o Ensino Médio, o primeiro foi de formação geral e, já naquele momento eu estudava sozinha e sem ajuda de nenhum curso pré-vestibular, justamente por não ter condições financeiras. O segundo foi o curso de formação de professores, denominado Curso Normal, finalizado em 2009. Em 2010 ingressei na Universidade Federal Fluminense - UFF – e em 2015, após o nascimento da minha terceira filha; optei pelo trancamento da faculdade, que já não ia muito bem desde 2013, após a internação da minha filha primogênita. Até que a mesma ficou bastante doente novamente em 2017 e, na época, minha escolha foi cuidar dela, perdendo assim a matrícula na UFF. Nesse momento, mais uma vez, fiquei pensando sobre as dificuldades encontradas por uma criança para estudar tendo alguma limitação.

Retornando ao ano de 2013, precisamente no segundo semestre, recebi a convocação do concurso de Maricá e trabalhei tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental I e nas minhas turmas me deparava com crianças com necessidades educacionais especiais e passei a comparar a mediação realizada com essas crianças com os conhecimentos adquiridos, especialmente quando cursei Educação Especial no segundo semestre de 2014 sob a orientação da professora Valdelúcia Alves da Costa.

Então, decidi retornar à UFF e consegui uma nova matrícula no segundo semestre de 2018. Pois era preciso compreender esse hiato entre a teoria e a prática na mediação de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Percebi que a temática acerca da educação inclusiva ganhou destaque nas décadas finais do século XX, em especial na década de 1990, que trouxe à tona o debate sobre a inclusão e diversidade, resultando na construção de documentos/legislações

importantes, tais como a Declaração de Jomtien¹; Declaração de Salamanca² e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³.

Desse modo, o campo educacional sofreu mudanças e, por conseguinte, a formação docente, também. Uma vez que durante muito tempo o sistema educacional colocava à margem da sociedade, crianças, jovens e adultos que apresentavam alguma ‘diferença’.

1.1 Justificativa

Como desde 2013, ano em que iniciei minha prática docente, tenho alunos com necessidades educacionais especiais em minhas salas de aula, decidi estudar com o intuito de conhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido por professores com alunos com necessidades educacionais especiais em situação de inclusão na escola pública. Eu tenho duas experiências, uma obtida por meio dos estágios na rede municipal de Niterói e outra com a minha prática docente no município de Maricá. Ambas são distintas e se distanciam das teorias que eu estudo no curso de Pedagogia da FEUFF, do qual sou estudante.

Ressalta-se ainda que a educação inclusiva é uma modalidade de ensino complexa para ser implementada para os profissionais que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse sentido, constitui-se em meu objeto de estudo no contexto da escola regular. A escassez de estudos sobre o papel do professor de apoio, expressa a pouca visibilidade de sua atuação na escola. Sobretudo, no que se refere à prática pedagógica a ser desenvolvida, além da ambivalência de entendimento a respeito de seu papel no apoio à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Apesar da pouca informação sobre as especificidades do professor de apoio à inclusão é necessário analisar o seu papel, caracterizar seu trabalho se está em consonância com as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos em salas de aula regulares.

¹ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990. Este documento ficou popularmente mais conhecido como Declaração de Jomtien.

² A Declaração de Salamanca é uma resolução das Nações Unidas que trata dos princípios, política e prática em educação especial. Apresenta os Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a equalização de oportunidades para pessoas com deficiência

³ Sobre isso ler SAVIANI. D. A Nova Lei da Educação. LDB. Trajetória, Limites e Perspectiva. Tal obra apresenta a trajetória dos debates e encontros realizados pelas entidades e profissionais que representam a educação, bem como o projeto original que se distancia do texto promulgado

Neste contexto, elaborei minha monografia de final de curso de graduação em Pedagogia na FEUFF sobre a atuação de professores no Atendimento Educacional Especializado (AEE) no apoio à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva em Maricá, Estado do Rio de Janeiro.

1.2 Questões norteadoras do estudo

Como é desenvolvido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido aos alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva?

Quais os desafios enfrentados pelos professores que atuam com alunos incluídos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva em Maricá?

1.3 Objetivos do estudo

Em consonância com as questões norteadoras deste estudo foram propostos os seguintes objetivos:

1.3.1 Geral

Caracterizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pelo município de Maricá, no apoio à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva.

1.3.2 Específicos

- Analisar as narrativas dos professores sobre suas práticas pedagógicas inclusivas com alunos incluídos com necessidades educacionais especiais na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva em Maricá;
- Identificar se o Atendimento Educacional Especializado, oferecido pelo município de Maricá está em consonância com as determinações previstas pela legislação vigente do Ministério da Educação; .
- Caracterizar o perfil dos professores que atuam com alunos com necessidades educacionais especiais incluídos na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva.

1.4 Organização do trabalho

Para atingir os objetivos supracitados, o trabalho está dividido em três partes. No Capítulo 1, cujo título é “Educação especial na perspectiva da inclusão escolar no contexto das mudanças ocorridas no final do século XX” apresenta-se a mudança na legislação, na formação de professores e ainda realiza uma análise entre as propostas de Atendimento Educacional Especializado dos dois municípios pesquisados. No capítulo 2 intitulado ‘Metodologia e procedimentos metodológicos’, são apresentadas as etapas da pesquisa realizada, a qual teve como metodologia a pesquisa qualitativa e como instrumento metodológico o questionário estruturado. No capítulo 3, denominado ‘A pesquisa: análise de dados’ traz como o nome sugere a análise dos dados colhidos por meios dos questionários aplicados aos profissionais que atuam com Atendimento Educacional Especializado. As considerações finais incluem as respostas às questões motivadoras da pesquisa. Por fim, são listadas as referências, apêndices e anexos.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS OCORRIDAS NO FINAL DO SÉCULO XX

Este capítulo apresenta as mudanças ocorridas em especial na década de 1990 do século XX, momento em que foram forma construídos documentos para a mudança da educação como um todo e, em particular, da educação especial/inclusiva. Ainda traz as mudanças na formação docente. Este capítulo objetiva divulgar como se deram essas mudanças no campo educacional.

A educação inclusiva/especial vem ganhando destaque nas últimas décadas e constitui-se num dos grandes desafios da educação brasileira. A visibilidade que o tema vem ganhando no cenário educacional trouxe novas e velhas discussões quanto à inserção do aluno com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no sistema regular de ensino.

2.1 Legislação

A partir da década de 1990 foram iniciados os debates sobre uma educação mais inclusiva. Na referida década, foram realizados encontros internacionais para se pensar e definir metas para a universalização da educação, especialmente a educação básica.

Governantes de vários países se comprometeram a fazer investimentos nessa área, a fim de diminuir as diferenças entre os países e alimentar mecanismos de desenvolvimento. Iniciaram-se as avaliações tomando como base medidas quantitativas, sobre a eficácia e desempenho da/na educação, pautados na reestruturação política e social, e orquestrados pela batuta dos organismos internacionais como o Banco Mundial.

No cenário da Educação Especial, a década de 1990 apresentou mudanças na legislação e no modelo de atendimento às pessoas com deficiência, que constam, especialmente, nos documentos que regem os acordos internacionais acatados pelo Brasil. Um exemplo é a Declaração de Jomtien (1990), resultante da Conferência Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (1994).

As pessoas com necessidades especiais foram inicialmente marginalizadas pela sociedade como incapazes. Assim, vivenciaram diferentes etapas, desde as mais tradicionais, as quais excluía esse segmento social, até a visão interacionista com uma proposta de atendimento educacional humanizado, em consonância com Sanfelice, (2006, p. 35):

A inclusão educacional é obtida por segmentos sociais que se mobilizam com esta finalidade, talvez surpreendendo planos oficiais, planejamentos estratégicos, recursos previstos e, enfim, implodindo certa política educacional conduzida pelo Estado. Esse conflito faz com que as relações sociais se movimentem por caminhos nem sempre desejados pelo capital ou pelo Estado, mas ainda assim é administrável.

Assim, as primeiras legislações sobre a inclusão das pessoas com deficiência à sociedade são a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 (BRASIL, 1996). Nesses documentos oficiais é firmado o direito à educação para todos, sendo o Estado o responsável por garantir esse direito.

2.1.1 Declaração de Jomtien

Como citado anteriormente, a década de 1990 apresentou vários documentos relativos a área educacional. Houve um movimento mundial que teve o apoio de organismos internacionais, em especial, do Banco mundial e a UNESCO.

Conforme Libâneo (2013, p. 45):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a UNESCO, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado.

Neste cenário, as políticas educacionais no Brasil são constituídas a partir das demandas internacionais as quais necessitam de uma reestruturação visando à superação de desigualdades regionais, na tentativa de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e evasão escolar. Dessa maneira, as políticas educacionais são submetidas as demandas neoliberais.

A declaração elaborada na conferência realizada em Jomtien, Tailândia (UNICEF, 1990) reúne dez artigos e objetiva prioritariamente a promoção da satisfação das necessidades básicas de aprendizagens dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Conforme a Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990):

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de

problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

Desse modo, foi solicitado que os países reformulassem as políticas públicas educacionais para que as mesmas caminhassem em conformidade com os índices internacionais. Por mais que no documento esteja escrito que serão considerados a cultura local de cada país e, por conseguinte, estado, a história tem mostrado o contrário. A ampliação da educação foi feita com base em programas assistencialistas.

2.1.2 A Declaração de Salamanca

Em 1994, a Declaração de Salamanca reafirma o direito ao acesso e a qualidade do ensino para os portadores de necessidades educacionais especiais e cobra um maior esforço das organizações governamentais de forma a garantir melhorias, além de trazer a existência de serviços de apoio. A esse respeito: “A existência de serviços de apoio é de importância fundamental para a política de educação inclusiva”. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, item D, p. 31)

Desse modo, pode se afirmar que a referida Declaração foi um marco para se pensar as políticas públicas para a educação especial e inclusiva. A Conferência teve como intento debater acerca das políticas públicas necessárias para o desenvolvimento da educação inclusiva, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo, àquelas com necessidades educacionais especiais.

É importante destacar que esta Conferência reuniu mais de 300 participantes, representando 92 governos e 25 organizações internacionais.

Dessa Conferência foi elaborada a Declaração de Salamanca. Tal Declaração assegura o direito à educação especial às pessoas com deficiência, nas escolas regulares, aumentando assim, a inserção desse público. Conforme a Declaração de Salamanca, todas as pessoas, independentemente de sua condição física, como membros da comunidade escolar, também têm o direito de participar das decisões políticas a respeito do seu processo educacional.

A Declaração de Salamanca impõe que os países signatários atribuíssem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais

para incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (UNESCO, 1994).

De acordo com Tezani (2008, p. 68), essa Declaração “(...) avançou nas ações integradoras da sociedade com o segmento populacional constituído pelas pessoas deficientes, comprometendo-se com a construção de um sistema educacional inclusivo”.

2.1.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, ratifica-se o direito público e subjetivo à educação, garantido no artigo 5º da LDBEN, possibilitando a qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra constituída legalmente ou mesmo o Ministério Público acionar o Poder Público para garantir esse direito amparado ao cidadão na legislação brasileira (BRASIL, 1988, 1996, 2013).

A LDBEN legitima em seu artigo 59 que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos público alvo da educação especial: a) currículos, métodos, técnicas, e recursos educativos e organização específicos; b) flexibilidade para a conclusão da etapa escolar aos superdotados e terminalidade específica; c) professores com especialização adequada em nível médio ou superior; d) educação especial para o trabalho, e; e) acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, publicadas pelo MEC em 2001, tendo como princípios: a) a preservação da dignidade humana; b) a busca da identidade e; c) o exercício da cidadania (BRASIL, 2001). No entanto, a implementação das diretrizes em âmbito nacional trouxe à tona a necessidade de formação de recursos humanos e a garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico especializado para que assegurar ao educando com deficiência o desenvolvimento educacional.

Sendo assim, a nº. 9.394/96 traz a figura do professor de apoio para cada aluno com necessidade educacional especial. Uma utopia mesmo nos dias de hoje, pois a realidade nas escolas nos mostra algo bem diferente dessa especificação. O que de fato se vê são salas de aulas regulares com dois ou mais alunos com necessidades educacionais especiais e apenas um profissional para atuar como apoio ou até mesmo nenhum.

Partindo dessa realidade houve a necessidade em analisar as atribuições do profissional de apoio, procurando compreender o papel desse professor, dialogando com a legislação existente e autores contemporâneos.

Neste pensar, este estudo somente poderá trazer contribuições se, a compreensão do papel deste profissional perpassar a comunidade escolar, se esta começar a refletir suas práticas.

2.2 Formações de professores à luz das Políticas Públicas de Educação e Inclusão Escolar

O trabalho docente ao longo do tempo sofreu muitas transformações, especialmente, pelas reformas educacionais ocorridas na década de 1990. Tais Reformas trouxeram implicações para o trabalho dos professores, os quais são cada vez mais impelidos a se adaptarem as constantes mudanças do mundo globalizado.

Neste sentido, as mudanças ao invés de valorizarem os docentes estão contribuindo para o processo de flexibilização e precarização do trabalho destes, pois a situação vivida pelos professores, independentemente do nível ou modalidade de ensino em que os mesmos atuam, passa a desempenhar um papel central no cumprimento das metas previstas.

O primeiro documento a ser aqui citado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – a qual salienta que a classe docente necessita obter formação para atuar no campo educacional. Tal formação influenciará a relação entre teoria e prática. Uma vez que o docente necessita tornar-se pesquisador no campo da educação.

A mencionada lei, em seus artigos abaixo. O Art.61 informa que:

A formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacidade em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Já o Artigo 62, destaca que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena; em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Contudo, mesmo estando em forma de lei, não são percebidas políticas públicas de formação docente, a não ser, as capacitações realizadas pela Secretaria Municipais de Educação, ou por programas do governo federal, como por exemplo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, lançado no ano de 2012, através da Portaria N° 1.458, de 14 de dezembro. No entanto, o Pacto não favorece toda a classe de professores, mas, os que lecionam no que o governo federal denomina de bloco pedagógico. Ou seja, professores que estão atuando do 1º até o 3º ano do Ensino Fundamental do primeiro segmento. Demonstrando assim, ações fragmentadas para classe docente.

À vista disso, vários professores têm buscado a formação exigida pela lei. Observa-se nessa classe de profissionais, uma angústia em adquirir novas formações e, por conseguinte, novos conhecimentos. Em contrapartida o Estado não demonstra tal preocupação, a não ser, em criar leis, decretos e portarias informando a necessidade de formação iniciada e continuada dos professores.

É notável que, ocorreu avanço, pois hoje, muitos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental já ingressam no campo de trabalho com graduação, fato este que não ocorria nas décadas anteriores a 1990, não obstante, ainda há muitas práticas ocorridas no presente que denunciam que o velho ainda reflete sobre o novo.

Assim, Nóvoa (1998, p. 20) afirma que repensar a escola e o ensino hoje:

[...] é, antes de mais, trazer para o cenário educativo este “vértice perdido”, sublinhando a importância de uma participação que não esgota no nível profissional, nem no plano do Estado. É procurar encontrar novas respostas para um velho problema.

O que Nóvoa propõe é que aja uma ação envolvendo professores, Estado (políticas públicas) e sociedade. Para tanto, o autor recomenda propõe uma reflexão organizada em três tempos. Na primeira, Nóvoa alerta contra os perigos das visões extremas da escola, ora como salvadora ora como mera reprodutora da sociedade. Na segunda, destaca a crise de identidade dos professores, sublinhando a necessidade de um reforço da sua autonomia profissional e, por fim, defende que qualquer mudança no campo educacional necessita passar por um forte investimento dos diversos poderes os quais atuam na educação.

Neste sentido, a aumento das cobranças advindas do mercado, governo e sociedade, sem, entretanto, orientar ou propiciar condições objetivas de trabalho do professor podem ocasionar uma má qualidade da educação, visto que os docentes na

atualidade se encontram sobrecarregados pelas demandas às quais são diariamente submetidos.

Em consonância com Oliveira (2004, p. 130) diversa são as razões que muitos são os fatores que comprovam a nova regulação das políticas educacionais advindas a partir das reformas, dentre os quais a autora destaca:

[...] a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEB); a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM,), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

Observa-se assim, que o trabalho do professor tem se expandido para além do campo pedagógico, maximizando o seu tempo de produção, sem que haja aumento de seu salário. Assim, o professor necessita trabalhar em mais turnos, diminuindo desse modo, seu tempo para os estudos individuais, participação em reuniões, etc. Nota-se, ainda, que os professores adicionam ao seu trabalho novas responsabilidades e funções por necessitarem responder às exigências dos órgãos do sistema, assim como da comunidade. Não obstante, não adianta estipular metas, visando à melhoria do Ensino Básico, se não forem modificadas as condições de trabalho docente.

Para, além disso, novas configurações que acompanham os processos de globalização, de expansão do mercado e da reestruturação produtiva estabelecem novos processos de reestruturação educativa e curricular com efeitos significativos sobre o trabalho docente.

Essas mudanças afetam intensamente o docente e impõem um novo debate acerca dos encargos e sobrecargas de trabalho que esse profissional vem diariamente se impelindo a experimentar. Essas mudanças advindas da nova organização do processo de trabalho, não somente interferem nos corpos, mas também, e talvez principalmente, no emocional, fazendo com que os processos de intensificação se internalizem e se transformem em processos de auto-intensificação.

Conforme Garcia e Anadon (2009, p.69):

As novas exigências no processo de trabalho escolar e docente resultam na intensificação do trabalho pelo menos sob dois aspectos: a intensificação pela ampliação das demandas profissionais na vida das professoras, impelidas desde uma perspectiva administrativa e burocrática; e a autointensificação, pela exploração do sentimento de profissionalismo das professoras e de suas autoimagens calcadas no

cuidado e no zelo que caracterizam historicamente a educação da infância.

Desse modo, se faz necessário refletir acerca da formação docente no cenário da educação brasileira, em particular, na formação para atuação com alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais.

2.3 A proposta de Atendimento Educacional Especializado

A LDBEN 9394//96 apresenta a Educação Especial como “[...] uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas e outras modalidades, como parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político pedagógico da unidade escola” (BRASIL, 2001, p. 42). O citado documento estabelece que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 2001, p. 24). Assim, os alunos com Necessidades Educacionais Especiais são aceitos no sistema regular de ensino.

Entende-se por sistema regular de ensino, a educação oferecida no sistema público e privado de ensino em classes comuns, nas quais os alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais são matriculados e recebem, se necessário, o Atendimento Educacional Especial no contra turno como apoio a inclusão escolar. Diferentemente das escolas especiais ou especializadas, que atendem somente os alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais, as escolas comuns atendem aos alunos com e sem Necessidades Educacionais Especiais. Essa mudança de paradigma foi possível por meio de documentos legais, os quais requeriam uma educação para todos.

Enfatiza-se que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como fito a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito da escola regular (BRASIL, 2008). Para que isso se concretize orienta-se que as escolas ofereçam um Atendimento Educacional Especializado (AEE).

De acordo com Braun e Viana (2011):

[...] às demandas de ensino de alunos com necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam durante sua escolarização aspectos peculiares e significativos quanto aos seus processos de aprendizagem (BRAUN & VIANA, 2011, p.23)

Os estudos de Braun e Viana (2011) informam que na atualidade as escolas apresentam três processos de inclusão, a saber: o Atendimento Educacional especializado (AEE), o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a sala de recursos multifuncional.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) garante a permanência da criança com necessidades educacionais especiais na escola regular, “promovendo primeiro o acesso ao currículo, por meio da acessibilidade física como adaptação arquitetônica, oferta de transporte, adequação de mobiliário e de equipamentos, acesso a sistemas de comunicação” (BRAUN; VIANNA, 2011, p. 25).

A Resolução nº 4/2009, art. 2º esclarece as funções do AEE:

[...] “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilidade de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminam as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2009)

Para tanto é importante que seja garantido o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e este tem como objetivo elaborar e implementar gradativamente, programas individualizados de desenvolvimento escolar (BRASIL, 2009). O professor necessita conhecer o aluno e adequar o currículo para as necessidades desse discente. O PEI vem ao encontro do que rege a Resolução nº 4/2009, que estabelece a individualização do ensino para os alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2009).

3 UM BREVE OLHAR SOBRE AS DIRETRIZES POLÍTICAS ESPECÍFICAS A PARTIR DOS ANOS 2000: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Neste capítulo, apresentam-se as diretrizes oficiais que norteiam as políticas públicas no século XXI para as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais. Fazendo uma análise breve das principais implicações dessas Diretrizes na Educação Especial, bem como a obrigatoriedade do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado.

3.1 O novo milênio

Iniciando o novo milênio, na década de 2000, encontra-se a Lei nº 10.172/01 que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), na qual ficou determinado o período de uma década para o cumprimento de algumas metas na área educacional. O PNE trouxe um diagnóstico da realidade da Educação Especial no Brasil que, dentre outras questões, legitimou por meio de documentos e dados oficiais, que o atendimento oferecido às pessoas NEE era de responsabilidade quase que prioritária da iniciativa (incluindo as entidades filantrópicas como APAEs e Associações Pestalozzi). Ou seja, este documento denuncia a pouca participação do setor público neste atendimento, revelando ainda que as matrículas desses alunos não chegavam a 300.000 em todo o território nacional (FONTES, 2003).

Uma novidade importante desse documento se refere a reservar uma parcela dos recursos vinculados ao desenvolvimento da Educação Especial nas redes regulares de ensino fundamental. Conforme Fontes (2003):

Em linhas gerais, o Plano Nacional de Educação traz como grande proposta a construção de uma escola inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, na qual a participação da comunidade é fator essencial no século que desponta (FONTES, 2003, p.39).

Neste cenário, tem-se também, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, nº 02/2001) que, seguindo a tendência das demais políticas, define que o atendimento aos alunos com deficiências “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p.3). Acompanhando esse processo de mudança, no artigo 2º desta mesma resolução, fica determinado que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Ainda no ano de 2001, encontra-se o Decreto 3.956, que promulga no Brasil a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (conhecida como Declaração de Guatemala, estabelecida na Convenção de Guatemala em 1999). Esta Declaração afirma que as pessoas com deficiências têm os mesmos direitos humanos que qualquer pessoa sem deficiência, salientando em seu Artigo 2º que “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade” (BRASIL, 2001). Este Decreto promulgado no país em 2001, “tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização” (BRASIL, 2008, p.11).

No ano seguinte, foi estabelecida a Resolução nº1, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esse documento aponta o ensino superior e a responsabilidade de prever uma formação docente que atente para a diversidade de seu alunado e que garanta a construção de conhecimentos sobre as especificidades de alunos com deficiências (BRASIL, 2002). É conveniente destacar aqui que, neste mesmo ano, foi reconhecida a Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, que abordam questões específicas sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o Sistema Braille, respectivamente.

O ano de 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) à presidência, foram adotados programas sociais que visavam combater as desigualdades sociais e econômicas como, por exemplo, o Bolsa Família⁴. Para a área educacional, especificamente, foi criado no ano de 2004, pela Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Foram criadas 11 universidades e expandidas outras tantas pelo país. Todavia, alguns especialistas apontam que os investimentos feitos em educação foram considerados insuficientes e de modo a conformar a educação

⁴ Instituído por meio do Decreto Nº 5.209 de 17 de Setembro de 2004.

pública pelos valores neoliberais como analisado por Leher (2005). Este ideário foi incorporado nas políticas públicas para a educação de pessoas com deficiências pelo Ministério da Educação.

Neste primeiro ano de Governo Lula, iniciou-se - seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas - o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de propagar a política e a ideologia da “educação inclusiva” e, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino, tornando-os sistemas educacionais inclusivos. Além de objetivar o acesso e a participação de alunos com necessidades educacionais na escola, este programa orienta os sistemas educacionais a garantir: atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2007).

Após décadas de entendimento que a educação de pessoas com NEE deveria ser organizada de forma paralela na educação regular, percebe-se, mais claramente neste momento da história, uma reestruturação e ressignificação das escolas comuns, escolas especiais e da própria Educação Especial.

Neste cenário, ressalta-se que, em 2004, o Decreto n° 5.296/04 regulamentou as normas e critérios de promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiências. E, um ano depois, o Decreto n° 5.626/05 estabeleceu normas para o ensino de alunos surdos e da LIBRAS, como também, foram organizados e implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S (BRASIL, 2007).

Nos anos de 2006 e 2007 tem-se, respectivamente, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil pelo Decreto n° 6.949/2009 - determinando o reconhecimento do direito da pessoa com deficiência à educação e um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – 2007), que estabeleceu metas para o ensino regular e o atendimento às necessidades específicas dos alunos com deficiências por meio da inclusão educacional.

3.2 Atendimento Educacional Especializado

Mediante os pressupostos estabelecidos até este momento, encontramos a orientação de uma “educação inclusiva” que ofereça um atendimento especializado aos alunos que dele necessitem. No bojo destas diretrizes e discussões, focaremos nossa

análise no Atendimento Educacional Especializado fornecido aos alunos com deficiências. Como mencionado anteriormente, o Atendimento Educacional Especializado já havia sido descrito na Constituição de 1988 para ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. E, oito anos depois, na LDBEN de 1996, também já citada anteriormente, tinha previsto que este atendimento se daria em classes, escolas ou serviços especializados, quando não fosse possível sua integração nas classes comuns. Não obstante, na conjuntura dos debates sobre a inclusão, ficou orientado que “o lugar da matrícula e acesso a escola é pelo ensino regular, onde o atendimento educacional especializado é a oferta de serviço de apoio” (BRAUN & VIANNA, 2011, p.25).

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – apresentada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) em 2007, regulamentada no Decreto nº 6.571/2008, foi o marco para o oferecimento do AEE, principalmente, no que concerne à implementação das salas de recursos multifuncionais. Por mais que já existissem documentos legais para tal oferecimento, ele veio a se tornar realidade nacional a partir desta política. De conformidade com ela, podemos constatar que este atendimento será ofertado de forma obrigatória pelos sistemas de ensino com vistas a apoiar o desenvolvimento do alunado considerado público-alvo da Educação Especial, ao longo de todo seu processo de escolarização.

O Decreto mencionado dispõe do apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados na rede pública; ademais, tem como meta garantir o acesso, a participação e o desenvolvimento de alunos com NEE, e determina a:

Criação e implantação de salas de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, previstas no projeto político pedagógico das escolas (BRASIL, 2008, p.19).

O Atendimento Educacional Especializado tem como função e objetivo reconhecer, elaborar e organizar recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem a participação e o processo de aprendizagem dos alunos com deficiências, levando em conta as suas necessidades específicas. Este atendimento é complementar ou suplementar à escolarização e pode ser dado em salas de recursos multifuncionais, que vêm como apoio pedagógico do aluno incluso diante do estabelecido na legislação

vigente. Portanto, este atendimento especializado deverá ocorrer concomitantemente ao ensino na classe comum da escola regular, trabalhando de forma colaborativa, e não como um sistema educacional separado.

No ano anterior, foi lançado o Edital n° 01 de 26 de abril de 2007 do MEC – pelo Programa de Implantação das salas de recursos multifuncionais, tendo por objetivo geral:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007).

Neste edital, o Ministério da Educação visava selecionar projetos de Estados e Municípios que contemplassem a organização de espaços com recursos necessários ao atendimento às necessidades de alunos com deficiências para, a partir daí, distribuir equipamentos e materiais didáticos para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns de educação básica da rede pública.

Seguindo na mesma perspectiva, em 2 de outubro de 2009, foi aprovada a Resolução 4, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esse documento reforça que o AEE deve ocorrer na sala de recursos multifuncionais ou no centro de atendimento educacional especializado (antiga escola especial agora transformada nesse Centro de AEE). Como ressaltam Braun & Vianna (2011), de acordo com os dispositivos legais, o AEE deverá ser realizado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola, prioritariamente, ou, caso seja necessário, em outra escola de ensino regular; “não sendo substitutivo às classes comuns” (p. 28).

As salas de recursos multifuncionais são espaços equipados com materiais didático-pedagógicos específicos, aparelhos tecnológicos e professores especializados, sendo seu atendimento realizado em paralelo com o horário da classe comum que o aluno frequenta. Assim como salientam Macedo, Carvalho & Pletsch (2011), com base nas ideias de Melo (2008) e Bürkle (2010), estes ambientes se constituem “como um conjunto de procedimentos específicos mediadores e auxiliares do processo de apropriação, construção e produção de conhecimentos” (BÜRKLE, 2010, p.40).

Acredita-se, assim como informa Pletsch (2011), que é de suma importância destacar que não podemos confundir as salas de recursos multifuncionais como um espaço de reforço escolar, pelo contrário, o trabalho ali desenvolvido “deve-se constituir

como um conjunto de procedimentos específicos e alternativos que possa mediar e auxiliar os processos de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos” (PLETSCH, 2011, p.12).

Portanto, as salas de recursos multifuncionais são projetadas para oferecer suporte necessário às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Sob este ponto de vista, algumas atividades desenvolvidas nestes espaços para o atendimento dos alunos podem ser a comunicação alternativa, o ensino da Libras, do Sistema Braille, entre outros. Ainda sobre o atendimento dispensado nas salas de recursos multifuncionais. Mori & Brandão (2009), que o serviço é:

[...] a suplementação ou enriquecimento dos conteúdos escolares do currículo formal, bem como de temas que não estão presentes nos currículos convencionais, mas que sejam considerados pertinentes pelos professores e de interesse dos alunos. As atividades desenvolvidas no programa podem ser realizadas em grupos ou individualmente, de acordo com um cronograma a ser organizado pelo professor (MORI & BRANDÃO, 2009, p. 3).

Certamente, para atender à legislação em vigor e às demandas vindas do alunado que frequenta as salas de recursos multifuncionais, o serviço ali desenvolvido deve ser de caráter multi e interdisciplinar, realizado por profissionais que respeitem as especificidades de seus alunos e que valorizem suas capacidades, visando favorecer a construção de conhecimentos e seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Nesse contexto, um dos principais pontos fundamentais da política de Educação Inclusiva refere-se à formação docente dos profissionais que trabalharão com as pessoas com NEE. No artigo 9º da Resolução nº4 está previsto um trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular com os professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais ou nos Centros de AEE. Este trabalho deveria ser desenvolvido de forma a articular as atividades do ensino comum, as do atendimento educacional especializado, os serviços de saúde e de assistência social, necessários tanto quanto a participação das famílias dos alunos atendidos. Somando-se a isso, encontramos também, no Art. 12, as disposições à formação docente necessária para atuação no atendimento educacional especializado.

Segundo esta mesma Resolução, o professor do AEE é responsável por:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o

número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e nade recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Art. 13).

Assim como analisa Pletsch (2011), faz-se necessário a garantia de formação inicial e continuada, tempo de interação e planejamento conjunto aos professores que trabalhem com os alunos com deficiências, tal qual a todos os profissionais da Unidade Escolar. Ou seja, a inclusão deve ser entendida e assumida como responsabilidade coletiva de toda comunidade escolar.

Semelhantemente ao debate da formação de professores, estes documentos trouxeram uma questão que, ainda hoje, é alvo de discussões da inclusão educacional de alunos com necessidades especiais: ela está imersa em questões de cunho financeiro – como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Segundo o art. 8º da Resolução 4, os alunos inseridos no sistema comum com suporte do AEE “serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB”. Em outras palavras, a Resolução reforça aspectos já apresentados no Decreto nº 6.571/2008 que previa que os alunos com NEE incluídos na classe comum recebendo AEE no contraturno a partir de 1º de janeiro de 2010 seriam contabilizados em dobro (PLETSCH, 2011).

É essencial que a qualidade e a extensão da implementação do AEE sejam acompanhadas e avaliadas constantemente de forma crítica, posto que, envolta por questões econômicas e com o acesso a recursos adicionais, esta “inclusão total” corre o risco de “ser realizada com oferecimento de atendimentos educacionais especializados escassos, precários e descontínuos” (PLETSCH, 2011).

Sobre inclusão escolar, Mitler (2003) afirma que:

[...] não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças. Implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula (MITLER, 2003, p. 16 e 34).

Em síntese, ao final da década da educação, percebemos que muitas metas não foram superadas, objetivos não foram cumpridos e que a inclusão destes sujeitos no ensino regular ainda enfrenta problemas estruturais, organizacionais, políticas, ideológicas, metodológicas e pedagógicas a serem resolvidas. Além disso, nos deparamos com obstáculos como o preconceito, a discriminação.

A este respeito, Macedo, Carvalho & Pletsch (2011), asseveram que:

Para entender o processo de implementação do atendimento educacional especializado deve-se realizar análises amplas, levando em consideração os contextos social, político, econômico e cultural. Como também, as práticas escolares e as condições dos sistemas educacionais do país, sem esquecer as reais necessidades dos alunos e o seu direito social a educação (MACEDO, CARVALHO & PLETSCHE, 2011, p.42).

Inegavelmente, o discurso da inclusão já está incorporado no cenário educacional brasileiro; em contrapartida, a realidade prática deste processo tem muito a caminhar para que, de fato, se possam chamar os sistemas regulares de ensino de sistemas educacionais inclusivos. Em outras palavras, sistemas de ensino que garantem uma educação acessível (em todos os sentidos que possam derivar desta palavra), de qualidade e que respeitem as especificidades de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando meios para seu sucesso acadêmico e processos de desenvolvimento.

4 A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.

Este capítulo objetiva mostrar o resultado da pesquisa realizada com professores que trabalharam ou trabalham com alunos com Necessidades Educacionais Especiais no município de Maricá, bem como apresentar o objeto de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos metodológicos.

4.1 Metodologia

Todo estudo científico precisa ter seu objeto de estudo definido e, posteriormente, escolher uma metodologia que melhor se adeque a sua pesquisa. Desse modo, elegeu-se a pesquisa qualitativa. Este capítulo objetiva debater sobre a pesquisa qualitativa com base nos teóricos que discorrem sobre esta temática, bem como apresentar o objeto de pesquisa, os sujeitos e os procedimentos metodológicos.

4.2 A origem da pesquisa

Os questionamentos advindos a partir do meu contato com o componente curricular da Educação Especial, ministrado pela professora Valdelúcia Alves, trouxeram-me dúvidas acerca da maneira correta de atuar com mediação da criança e jovem com Necessidade Educativa Especial – NEE.

O campo educacional proporciona troca entre profissionais de municípios diferentes e, com a curiosidade aguçada, busquei, por meio de conversa informal, conhecer de que maneira o município de Niterói trabalhava o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O estranhamento entre o papel do (a) mediador (a) na sala de aula de um município em relação ao outro e, ainda havia um hiato entre a teoria estudada na graduação e o que de fato é oferecido às crianças portadoras de necessidades educacionais especiais.

Para tanto, elegi como metodologia a pesquisa qualitativa que objetiva a construção de conhecimentos sobre a realidade social, a partir da perspectiva de quem a vivencia ou de quem gera o fato social. Com um caráter dialógico no processo de produção do conhecimento sobre o fato social educativo, fundamentamos o estudo “em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos

informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta”. (CHIZZOTTI, 1995, p.52)

4.3 Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva, situada no bairro de Chácaras de Inoã, no município de Maricá, Rio de Janeiro, tendo como foco a educação inclusiva.

4.4 Participantes da pesquisa

Os sujeitos do estudo, aqui denominados de colaboradores para adquirir significado na proposta de pesquisa, são professores regestes do Ensino Fundamental dos anos iniciais, que trabalham ou trabalharam com alunos com necessidades educacionais especiais, na Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva.

4.5 Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada em duas etapas, a saber: levantamento de referencial literário (incluindo livros, revistas científicas e textos apresentados em Seminários) e o questionário⁵ semiestruturado aplicado aos sujeitos da pesquisa.

O questionário estruturado, com dezesseis perguntas objetivas, foi elaborado com o auxílio da ferramenta *Google Drive* e disponibilizado para quinze professores através de *link* compartilhado por *e-mail* ou usando o aplicativo, *Whatsapp*. As questões propostas buscaram compreender o perfil e, de que maneira se deu a inserção deste profissional na Educação Especial, bem como conhecer como funciona o Atendimento Educacional Especializado do município de Maricá.

Destaca-se que o questionário é um instrumento metodológico de coleta de dados que, conforme Chizzotti (1995, p. 44), apresenta "um conjunto de questões sobre o problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um interlocutor, por escrito ou oralmente". Neste caso, como já citado, foi utilizada a ferramenta *Google Drive*.

Este, ao ser preenchido gera uma planilha automática, possibilitando a coleta dos dados da pesquisa. Por meio desse instrumento de coleta de dados, buscou-se cobrir

⁵ Este questionário constará no apêndice deste estudo.

o maior número de assuntos investigados de forma rápida e eficiente, permitindo hierarquizar a partir da frequência obtida, as características dos docentes, bem como dos profissionais que atuam diretamente os mediadores da Educação Especial e a formação profissional docente.

Esta segunda etapa ainda está sendo realizada, uma vez que não obtive retorno de todos os questionários. Contudo, foi informado ao público pesquisado que eles terão o final de outubro de 2019 para fazer a devolutiva do referido instrumento.

4.6 Apresentação e análise dos dados

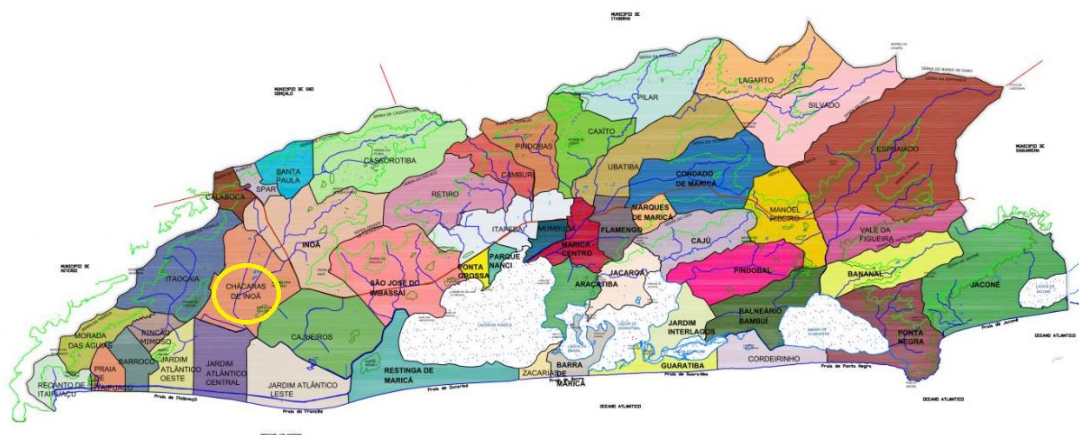
Para a análise das respostas dos colaboradores teve-se como base no conceito de Atendimento Educacional Especializado e as propostas para mediação do aluno com Necessidade Educativa Especial de cada município.

Por se tratar um estudo de cunho qualitativo-interpretativista, que busca "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), neste estudo optou-se pela técnica de interpretação dos dados através da análise de conteúdo, que tem por objetivo "compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas". (CHIZZOTTI, 1995, p. 98)

Desse modo, inicialmente buscou-se tabular os dados e transformá-los em gráficos para uma melhor compreensão da pesquisa.

4.7 Apresentando o município pesquisado

Figura 1 Mapa de Maricá



Fonte: Foto retirada do *site* de pesquisa Google

O município de Maricá faz parte da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, no

.Estado do Rio de Janeiro, de acordo com o IBGE, a população é de aproximadamente 161.207 pessoas possui 63 escolas. O território municipal estende-se por 362,480 km² e é dividido em quatro distritos: Maricá (sede), Ponta Negra, Inoã e Itaipuaçu. A Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva, já citada anteriormente, situa-se no 3º distrito, Inoã. A Escola, *lócus* da pesquisa, fica localizada no bairro Chácaras de Inoã⁶. A referida Instituição atende nos turnos manhã e tarde oferecendo os primeiros anos do Ensino Fundamental.

4.8 Caracterizando a escola pesquisada

Figura 2 Escola Municipal Marisa Letícia Lula da Silva



Fonte: Foto retirada do site de pesquisa Google.

A escola funciona em dois turnos, manhã e tarde e tem um total de ----- alunos. São 17 salas de aula⁷, sendo 5 salas na parte térrea e 12 no segundo andar. A escola ainda possui 1 sala de recursos; 1 biblioteca multimídias e 1 sala de leitura; 8 banheiros com as normas para Pessoas com Necessidades Especiais– PNE, espalhados no segundo andar, térreo e área de funcionários; 8 bebedouros (sendo um no refeitório, dois do térreo, 1 no *hall* de entrada, e 2 no segundo anda); 1 sala de com computadores (embora não tenha sem computador); 1 cantina; 1 refeitório com cozinha em anexo; 1 sala para material de limpeza, escadas e 1 elevador; 1 secretaria com almoxarifado e uma outra sala de almoxarifado localizada no segundo andar; 1 sala de direção; 2 salas para Orientação Pedagógica e Orientação Educacional; 1 pátio contendo parquinho de madeira e parquinho com brinquedos plásticos, mesas de dama em concreto, totó e tamancobol; 1 quadra poliesportiva e 3 portões de acesso, sendo o principal com rampa e os outros 2 com rebaixamento.

⁶ Circulado na imagem que ilustra o mapa de Maricá.

⁷ Todas as salas de aula possuem blackout, cortinas, ventiladores de teto.

O turno da manhã funciona com 16 turmas de ensino parcial, estando assim divididas: 2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 2 de 3º ano; 3 de 4º ano; 6 de 5º ano e 1 turma do Programa de Aceleração de Estudos - PAE

A escola apresenta, no turno da manhã 15 crianças NEE e 8 mediadores. Desses 8 mediadores, 7 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Alguns desses mediadores atendem a 1,2 ou 3 NEE por sala. E alguns NEE, a sua deficiência não contempla o uso de mediação. Também há um NEE, no qual a sua mediadora foi cedida para outro NEE, porque o mesmo consegue acompanhar e turma.

O turno da tarde funciona com 17 turmas, assim distribuído: 2 de 1º ano; 2 de 2º ano; 2 de 3º ano; 4 de 4º ano; 5 de 5º ano e 2 de PAE. Neste turno são apresentadas 9 crianças NEE, com 7 mediadores e uma intérprete de LIBRAS. Alguns desses mediadores atendem de 1 a 2 NEE por sala e 1 mediador atende uma aluna através de Nota Técnica⁸.

No tocante aos funcionários, a escola funciona com 1 Diretora geral e 3 adjuntas; 1 Secretário; 4 Auxiliares de secretaria, 4 O.P; 4 OE; 44 professores (16 regentes no turno da manhã e 17 regentes no turno da tarde, 4 professores de Educação Física, 2 professores da parte Diversificada no turno da manhã; 3 professores da parte Diversificada no turno da tarde e 1 atuando na vertical, (Artes e Produção Textual). Destaca-se que 4 professores estão licenciados e, por este motivo, os professores da casa estão trabalhando em regime de Hora Extra - HE, atuando, inclusive, como mediador de NEE. No caso da mediação são 2 professores fazendo HE. Tem-se ainda 4 funcionários de limpeza, 5 cozinheiras e 5 inspetores de alunos.

4.9 A pesquisa de dados

O instrumento questionário foi distribuído através de link disponibilizado por e-mails e *whatsapp* para 15 professores e 14 deles fizeram a devolutiva.

As perguntas objetivaram conhecer o perfil dos docentes, dos profissionais que trabalham com crianças NEE, bem como conhecer como funciona o AEE do município de Maricá e, em especial da Escola municipal Marisa Letícia Lula da Silva.

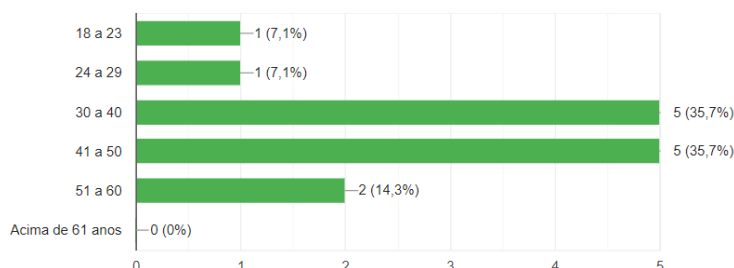
Na primeira pergunta, buscou-se saber sobre a faixa-etária dos colaboradores da pesquisa.

⁸ Documento nos anexos.

Gráfico 1 Faixa-etária Professores

1. Qual a sua faixa-etária?

14 respostas



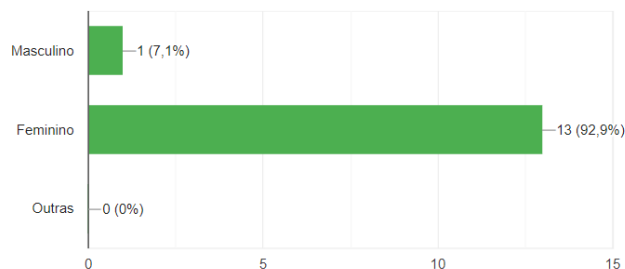
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Percebeu-se, conforme ilustra o gráfico, que 35,7% tem entre 30 a 40 anos. A mesma porcentagem de professores com a idade compreendida entre 41 a 50 anos, 7,1% entre 18 a 29 anos e 14,3% entre 51 a 60 anos. Demonstrando uma heterogeneidade muito grande.

Gráfico 2 Gênero Professores

2. Qual o seu gênero

14 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

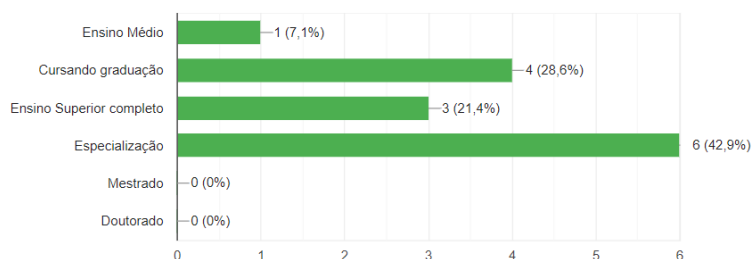
No tocante ao gênero, 92,9 apresentam-se como feminino e 7,1% como masculino, mostrando assim que a profissão de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental ainda é formada em sua maioria por professoras.

Quando a pergunta se relacionou a escolaridade, observou-se que a maioria dos docentes já possui especialização, mas ainda se tem 28,6% que estão cursando o Ensino Superior e 7,1% tem apenas o Ensino Médio.

Gráfico 3 Escolaridade Professores

3. Escolaridade

14 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996, p. 49), através do Artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício de magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

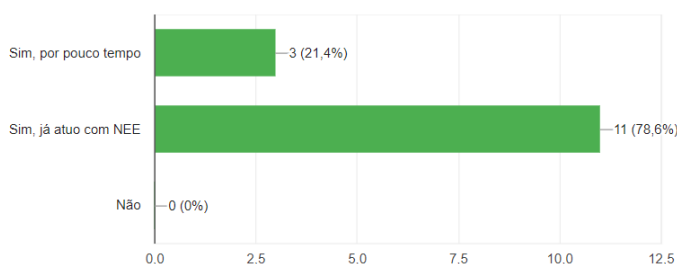
Talvez, por ter este amparo na Lei, ainda existam profissionais com Ensino Médio ou com superior em curso.

A quarta pergunta refere-se à experiência com alunos com NEE. Conforme gráfico, 78,6% já trabalham com alunos com NEE e 21,4% Trabalharam por pouco tempo.

Gráfico 4 Experiência de professores com alunos NEE

4. Você já tem ou teve experiência em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

14 respostas



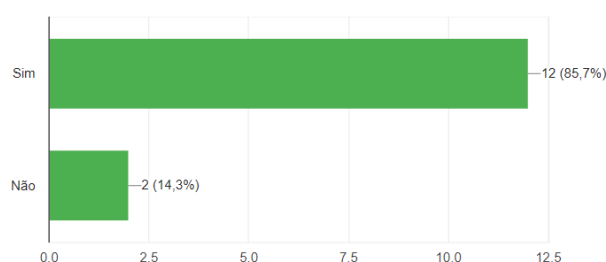
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

A educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências na convivência com as diferenças, na efetivação nas práticas e projetos institucionais que favoreça o acesso e participação de todos. Instalam-se diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da Educação Inclusiva é a construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existam mecanismos de discriminação.

Gráfico 5 Escolaridade Professores no Ensino Médio

5. No Ensino Médio você cursou o Curso Normal?

14 respostas



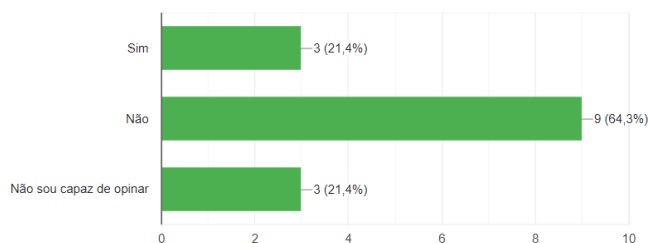
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ainda sobre a escolarização dos professores, o gráfico informa que 85,7% dos pesquisados cursaram o curso Normal no Ensino Médio. No entanto, ao ser perguntado se o curso Normal oferece base para trabalhar com crianças NEE, 64,3% informaram que não e 21% responderam que não são capazes de opinar. Se avaliarmos a idade dos professores pesquisados, percebe-se que eles podem ter sido formados na lei 5692/71 e, nesta Lei, não existia para o curso Normal, nenhuma disciplina para se trabalhar a Educação Especial, uma vez que a mesma estava sob a responsabilidade de rede privada especializada.

Gráfico 6 Curso Normal oferece base para Educação Especial

6. Acredita que o Curso Normal oferece base para trabalhar com crianças NEE?

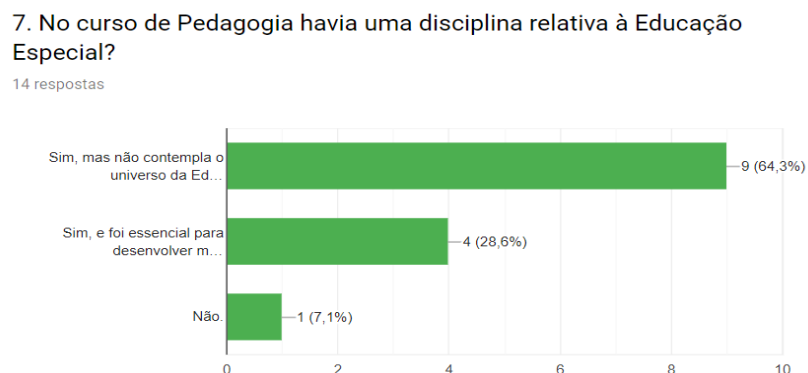
14 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Ao serem perguntados se havia no curso de Pedagogia uma disciplina relativa a Educação Especial, 64% informaram que sim, mas que a mesma não contempla as especificidades da Educação Especial e 28,6% assinalaram que sim e que tal disciplina foi essencial que para desenvolver o trabalho com crianças NEE.

Gráfico 7 Educação Especial no Curso de Pedagogia

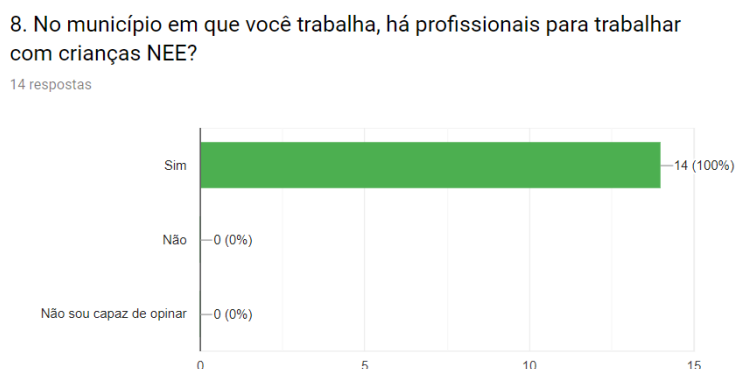


Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No que se refere a educação inclusiva do município pesquisado, informa-se que no Regimento de Maricá, prevê uma mediadora para cada estudante portador de NEE. No entanto, na prática isso não tem acontecido, como demonstrará posteriormente os gráficos dessa pesquisa. As perguntas seguintes buscam conhecer melhor o universo dos profissionais que atuam com alunos NEE.

Ao serem indagados sobre a existência de profissionais para lidar com crianças portadoras de NEE, todos os entrevistados foram unânimes e responderam positivamente.

Gráfico 8 Presença/ausência de profissionais que trabalham com alunos NEE



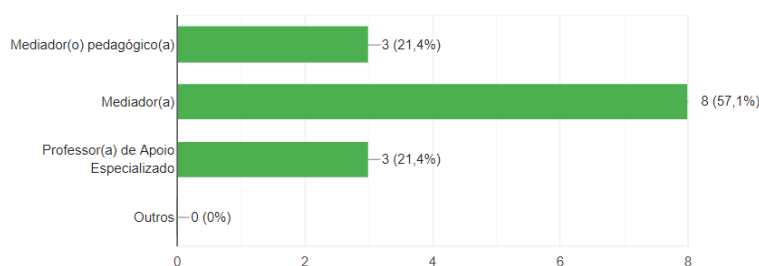
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Contudo, embora todos os entrevistados sejam da mesma escola, houve divergência em relação a nomenclatura utilizada para os profissionais que trabalham com crianças e jovens portados de NEE. 57,1% dos entrevistados afirmaram que o nome é mediador (a). 21,1% informaram que a nomenclatura é mediador (a) pedagógico e 21,1% disseram tratar-se de professor de apoio especializado.

Gráfico 9 Nomenclatura usada para os profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

9. Qual a nomenclatura usada para esses profissionais.

14 respostas



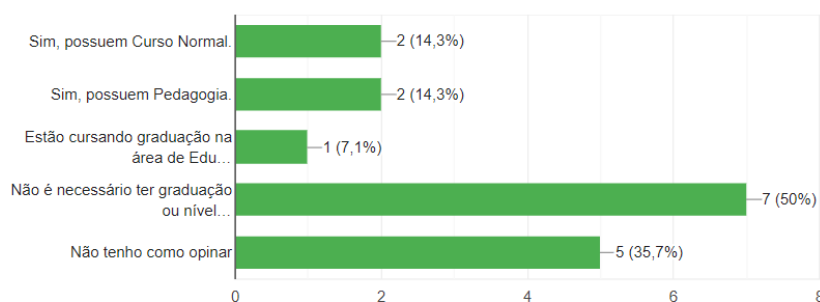
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No que tange a formação do profissional que trabalha com alunos portadores, conforme o Regimento de Maricá, não há uma a necessidade de uma formação especializada ou de ter graduação na área da educação. Basta ter Ensino Médio. Indagados sobre isso, os professores pesquisados responderam sobre se a formação dos mediadores. 14,3% informaram que esses profissionais têm Curso Normal, 14,3% possuem Pedagogia, 7,1% estão cursando graduação na área de educação. 5% informam que não são capazes de opinar sobre essa pergunta e, por fim, 50% informam que não é necessário ter curso superior para fazer atendimento aos alunos portadores de NEE.

Gráfico 10 Formação dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

10. Com relação a formação a esses profissionais, eles possuem curso na área de educação? Como por exemplo, Curso Normal ou Pedagogia?

14 respostas



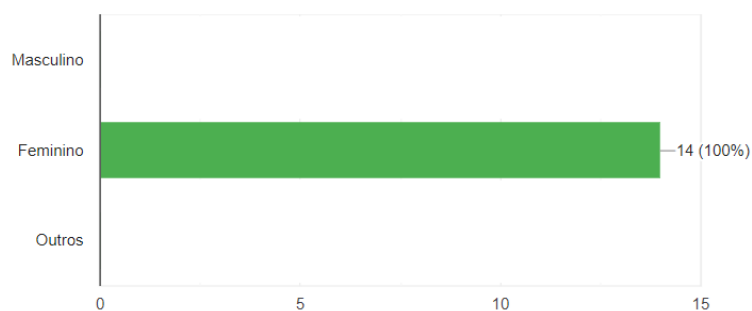
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Sobre o gênero dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE, a resposta foi 100% do gênero feminino, como bem ilustra o gráfico abaixo.

Gráfico 11 Gênero profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

11. Qual o gênero desses profissionais?

14 respostas



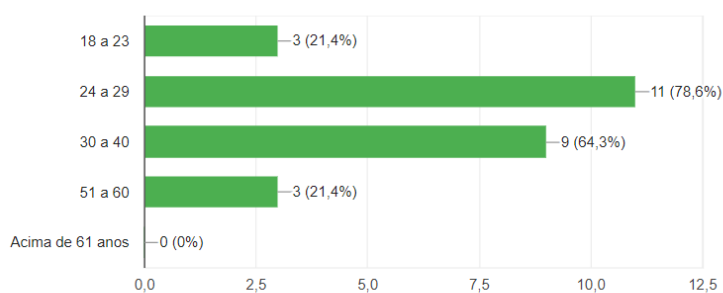
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Com relação a faixa-etária desses profissionais, 78,6% estão na faixa-etária compreendida entre 24 e 29 anos. A segunda maior porcentagem é relativa a faixa-etária entre 30 e 40 anos. 21,4% informaram que existem mediadores com a idade entre 18 a 23 anos e 21,4% com idade entre 51 a 60 anos.

Gráfico 12 Faixa-etária dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

12. Qual a faixa-etária desses profissionais?

14 respostas



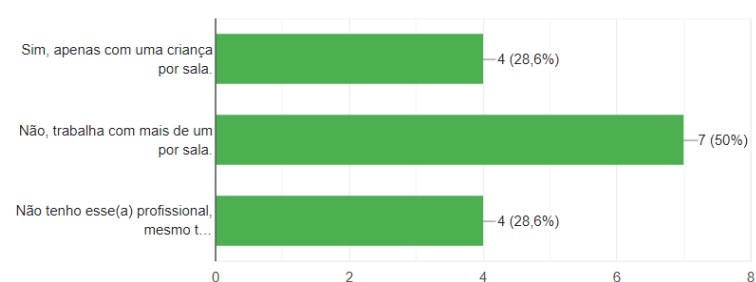
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No que tange ao trabalho realizado, foi perguntando como ocorre o atendimento ao aluno portador de NEE. Para a grande surpresa, 50% responderam que são atendidas mais de uma criança por sala; 28,6% informaram que não têm esse profissional em suas salas de aula e 28,6% afirmaram que o atendimento é realizado apenas uma criança por sala.

Gráfico 13 Tipo de trabalho realizado pelos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

13. O trabalho realizado por esses profissionais é individualizado? Ou seja, cuida apenas de um aluno NEE por sala?

14 respostas



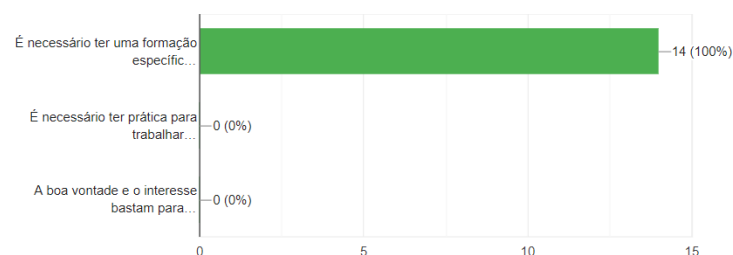
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

No tocante as especificidades da Educação Especial, os docentes participantes da pesquisa foram unânimes ao responder que o profissional para trabalhar com crianças com Necessidades Educativas Especiais necessita ter uma formação especializada. Ou seja, um curso de especialização voltado para Educação Especial.

Gráfico 14 Formação necessária para os profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

14. Levando em consideração as especificidades da Educação Especial, você considera que:

14 respostas



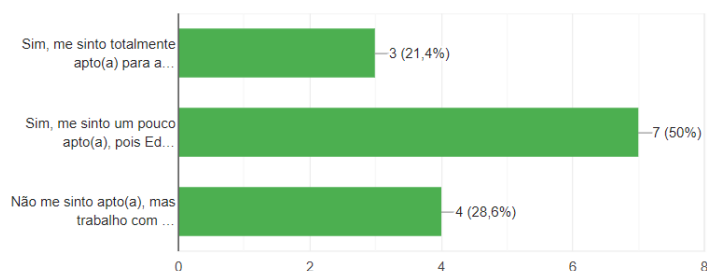
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Quando indagados sobre se eles, professores regentes, se sentem aptos a realizarem o trabalho com alunos NEE, 50% responderam que se sentem pouco aptos; 21,4% afirmaram que se sentem totalmente aptos e 28,6% informaram que não se sentem aptos, mas trabalham, como ilustrado no gráfico abaixo.

Gráfico 15 Aptidão para trabalhar como professor regente com alunos portadores de NEE

15. Você, como regente de turma, se sente apto(a) para trabalhar com crianças com NEE?

14 respostas



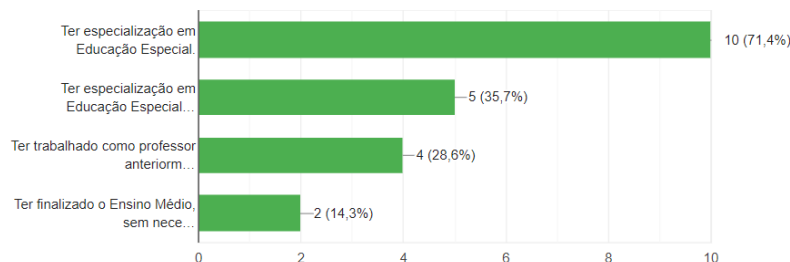
Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

Por fim, perguntou-se a opinião dos professores pesquisados sobre o que o município de Maricá deveria requerer para a contratação de um mediador. 71% informaram que o mediador deveria ter curso de especialização em Educação Especial; 35,7% afirmaram que o mediador deveria ter curso de especialização e pelo menos um ano de prática; 28,6% informam que este profissional deveria ter trabalhado antes como professor e 14,3% disseram que basta o mediador ter finalizado o Ensino Médio.

Gráfico 16 A escolaridade que Maricá deveria requerer dos profissionais que trabalham com alunos portadores de NEE

16. O que você acha que o município de Maricá deveria requerer de um mediador (a) para trabalhar com alunos NEE?

14 respostas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora.

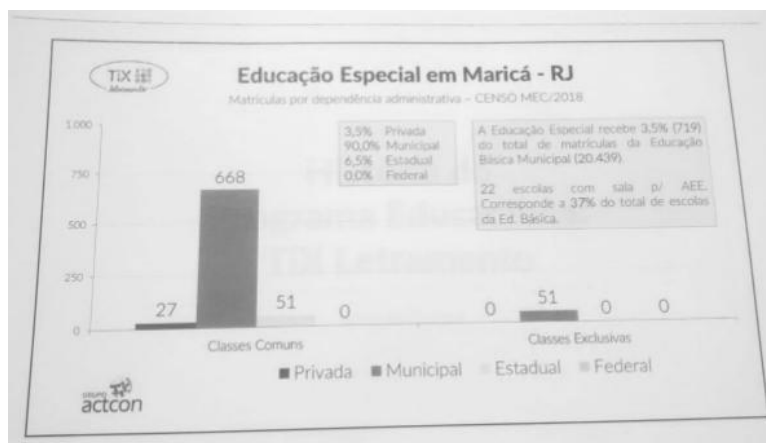
Acerca disso, Oliveira (2004) afirma que

Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2004, p.2)

A inclusão educacional exige que o professor reconheça que as dificuldades escolares encontradas não devem focalizar o aluno como culpado, mas sim considerar as limitações existentes nos sistemas de ensino e nas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nela trabalham.

Com relação a inclusão, Maricá apresenta dois gráficos no documento relativo ao Censo MEC 2018⁹. Em relação a matrícula da Educação Especial, 3,5% são referentes a matrícula na rede privada de ensino; 6,5% na rede estadual e 90% na rede municipal de ensino. Em relação a sala de recurso, foi demonstrado neste gráfico, que 22 escolas possuem essa Sala.

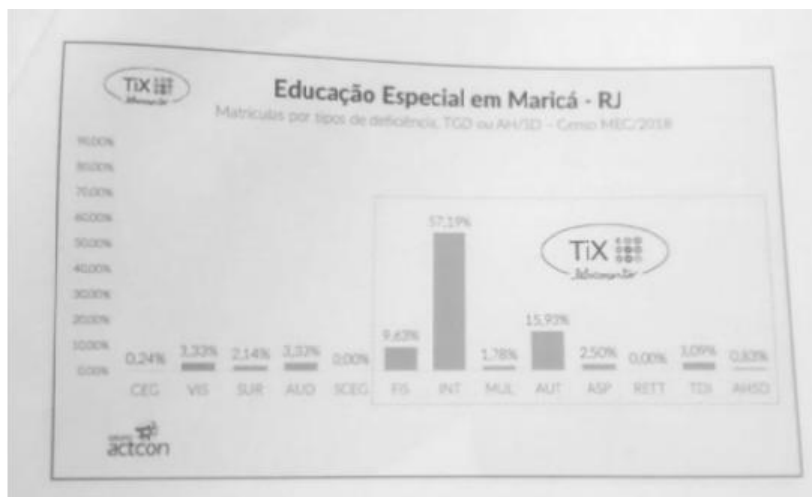
Figura 3 Imagem do Censo do MEC 2018 - Educação Especial



No que se refere ao tipo de deficiência, em Maricá três destacam-se, a saber: deficiência física com 9,63%, 15,93% autismo e 57,19% deficiência intelectual.

⁹ Esta pesquisadora teve acesso apenas a esses dois gráficos que foram enviados via *whatsapp* pela professora Ellen, que atua na Sala de Recursos, da escola pesquisada.

Figura 4 Imagem do Censo do MEC 2018 - Educação Especial - Deficiências



Percebe-se que, apesar dos dados mostrados nos gráficos do Censo-MEC/2018, a educação inclusiva de Maricá ainda necessita de melhoria. Nem todas as escolas têm sala de recursos, não existem ainda professores mediadores para cada aluno portador de NEE. O Atendimento Educacional Especial ainda não funciona plenamente em todas as escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas décadas finais do século XX, houve um movimento muito grande no campo educacional e, particularmente, na educação especial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN- 9394/96, acolheu as solicitações dos organismos internacionais e dos documentos por eles organizados, como por exemplo: Declaração de Jomtiem e Declaração de Salamanca, sendo a última mais voltada para educação de pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

Com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2008, iniciou-se um novo marco legal, teórico e organizacional da educação brasileira. Com base na implementação do Atendimento Educacional Especializado, que se traduz no acompanhamento complementar ou suplementar à formação de alunos com deficiência, sendo ela não substitutiva à educação escolar regular.

Com relação a educação inclusiva de Maricá, foi possível compreender que há o Atendimento Educacional Especializado, mas que o mesmo não acontece em todas as escolas municipais. Demonstrando assim, uma grande carência de material pedagógico, didático, estrutural e humano que influenciam diretamente no desenvolvimento da criança e do adolescente.

No tocante ao mediador pedagógico, profissional que trabalha especificamente com alunos portadores de NEE, foi possível entender que ainda existe um grande hiato entre o que está no Regimento educacional do município e o que de fato acontece. Na pesquisa realizada, observou-se que qualquer pessoa com o certificado do Ensino Médio está apta a trabalhar com esse público, não necessitando nenhuma formação especializada em Educação Especial.

Reconhece-se, que o município cresceu e que a educação vem acompanhando este crescimento, mas não se deve ter somente a vontade política, os esforços e a convicção de que a educação inclusiva, diante de inúmeras fragilidades que assolam o espaço escolar, é mais que um ideal, é um projeto a ser perseguido, conquistado a cada dia.

Por fim, compreende-se que todos os partícipes da escola são responsáveis e devem garantir que a escola seja de fato e de direito um ambiente efetivamente inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa** (1988). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 20 de agosto de 2019.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm, Acesso em: 20 agosto 2019.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011: **dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 20 de agosto.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: **dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 29 de julho de 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172/01)**. 2001.

_____. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, promulgada pelo Decreto 3.956 de 2001**.

_____. Lei nº 10.436/02 e a Portaria nº 2.678/02 do Ministério da Educação, 2002. _____ . Decreto nº 5.296, 2004

BRAUN & VIANNA. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramento de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (org.) **Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico**. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

BÜRKLE, Thyene da Silva. **A Sala de Recursos como suporte à Educação Inclusiva no município do Rio de Janeiro: das propostas legais à prática cotidiana**. Dissertação

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**. v. 38. N. 134. maio/ago, 2008, p. 293-303.

FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) **Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.

FONTES, Rejane de Souza. História da Educação Especial no Brasil. *In: Presença Pedagógica*, v.9 n.54, p. 31-39. Nov./dez. 2003.

_____. **O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói**: das propostas oficiais às experiências em sala de aula. 2007. 160 f. (Tese de Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.

_____. **Ensino colaborativo**: uma proposta de educação inclusiva. Editora Junqueira & Marin, Araraquara/SP, 2009

FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *In: Educação & Sociedade*, v. 25, n.º. 86, p. 133-170, 2004.

GLAT, R. **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar / Rosana Glat (organização). Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.* (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R & PLETSCHE, M. D; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & Educação Especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *In: Revista Educação*, v. 32, n. 2, p. 343-355, UFSM, 2007.

JANNUZZI, G. M. de. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. Autores Associados, Campinas, São Paulo.

LEHER, Roberto. Educação no Governo Lula da Silva: Reformas sem projeto. *In: Revista Adusp* - S. Sind., maio de 2005, n.º 34. Disponível em: <http://www.adusp.org.br>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escolar**: teoria e prática - 6ª Ed. Revista e ampliada Editora Hércus, 2013.

MACEDO, Patrícia Cardoso; CARVALHO, Letícia Teixeira; PLETSCHE, Márcia Denise. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. *In: PLETSCHE, M. D; DAMASCENO, A. (org.) Educação Especial e Inclusão Escolar: Reflexões sobre o fazer pedagógico.* Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2011.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação e Realidade** Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr., 2012.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Escolar**: comum ou especial. São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas.** Editora Cortez, São Paulo, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves; Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** v. 22, n. 57, mai/ago, 2010.

MITLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos Sociais.** Porto Alegre, Artmed, 2003.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; BRANDÃO, S. H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial,** v. 15, p. 485-498, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores.** 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formação de professores em Educação Especial: a busca de uma direção. In: MENDES, E. G., ALMEIDA, M.A. e WILLIAMS, L.C.de A. (org). **Temas em Educação Especial.** São Carlos: EdFSCar, 2004, p. 239-244.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo às políticas de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade.** v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun., 2011.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Rio de Janeiro: Nau: Edur, 2010.

_____. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). In: **Revista Teias** v. 12. n. 24, p. 39-55. Jan/abr.2011 – Dossiê Processos de exclusão e inclusão escolar e movimentos sociais. Rio de Janeiro, 2011.

APÊNDICES

Questionário

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa referente a minha monografia intitulada **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR EM MARICÁ**. Trata-se de um questionário estruturado, contendo 16 perguntas objetivas.

1. Qual a sua faixa-etária

18 a 23

24 a 29

30 a 40

41 a 50

51 a 60

Acima de 61 anos

2. Qual o seu gênero

Masculino

Feminino

Outros

3. Escolaridade

Ensino Médio

Cursando graduação

Ensino Superior completo

Especialização

Mestrado

Doutorado

4. Você já tem ou teve experiência em sala de aula com alunos com Necessidades Educacionais Especiais?

Sim, por pouco tempo

Sim, já atuo com NEE

Não

5. No Ensino Médio você cursou o Curso Normal?

- Sim
 Não
6. Acredita que o Curso Normal oferece base para trabalhar com crianças NEE?
 Sim
 Não
 Não sou capaz de opinar
7. No curso de Pedagogia havia uma disciplina relativa à Educação Especial?
 Sim, mas não contempla o universo da Educação Especial.
 Sim, e foi essencial para desenvolver meu trabalho com crianças NEE?.
 Não.
8. No município em que você trabalha, há profissionais para trabalhar com crianças NEE?
 Sim
 Não
 Não sou capaz de opinar
9. Qual a nomenclatura usada para esses profissionais.
 Mediador(o) pedagógico(a)
 Mediador(a)
 Professor(a) de Apoio Especializado
 Outros
10. Com relação a formação a esses profissionais, eles possuem curso na área de educação? Como por exemplo, Curso Normal ou Pedagogia?
 Sim, possuem Curso Normal.
 Sim, possuem Pedagogia
 Estão cursando graduação na área de Educação.
 Não é necessário ter graduação ou nível médio na área de educação.
 Não tenho como opinar.
11. Qual o gênero desses profissionais?

- Masculino
- Feminino
- Outros

12. Qual a faixa-etária desses profissionais?

- 18 a 23
- 24 a 29
- 30 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- Acima de 61 anos

13. O trabalho realizado por esses profissionais é individualizado? Ou seja, cuida apenas de um aluno NEE por sala?

- Sim, apenas com uma criança por sala.
- Não, trabalha com mais de um por sala.
- Não tenho esse(a) profissional, mesmo tendo aluno NEE, pois o laudo não contempla a necessidade especificada pelo governo federal.

14. Levando em consideração as especificidades da Educação Especial, você considera que:

- É necessário ter uma formação específica em Educação Especial para trabalhar com alunos NEE.
- É necessário ter prática para trabalhar com alunos NEE, não necessitando da teoria.
- A boa vontade e o interesse bastam para trabalhar com crianças NEE.

15. Você, como regente de turma, se sente apto(a) para trabalhar com crianças com NEE?

- Sim, me sinto totalmente apto(a) para atuar em sala de aula com alunos NEE
- Sim, me sinto um pouco apto(a), pois Educação Especial é muito específica.

Não me sinto apto(a), mas trabalho com crianças especiais.

16. O que você acha que o município de Maricá deveria requerer de um mediador (a) para trabalhar com alunos NEE?

Ter especialização em Educação Especial

Ter especialização em Educação Especial e pelo menos um ano de prática.

Ter trabalhado como professor anteriormente.

Ter finalizado o Ensino Médio, sem necessidade de ser na área da educação.