

unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Campus de Presidente Prudente

DANIELA LÁZARI DE ALMEIDA SOUZA

**O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EPAEE)**

Presidente Prudente
2022

DANIELA LÁZARI DE ALMEIDA SOUZA

**O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS
ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EPAEE)**

Dissertação apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Presidente Prudente
2022

S729s Souza, Daniela Lázari de Almeida
O Serviço de Itinerância no Processo de Inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). / Daniela Lázari de Almeida Souza. -- Presidente Prudente, 2022
98 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos

1. Serviço de Itinerância. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Educação Especial. Educação Inclusiva. 4. Organização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DANIELA LÁZARI DE ALMEIDA SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 24 dias do mês de outubro do ano de 2022, às 16:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DANIELA LÁZARI DE ALMEIDA SOUZA, intitulada **O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EPAEE)**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Programa de PosGraduacao em Educacao / PROFEI/UNOESTE Universidade do Oeste Paulista, Profa. Dra. SOELLYN ELENE BATALIOTTI (Participação Virtual) do(a) Educação / PROFEI/Faculdade das Américas, Profa. Dra. ELISA TOMOE MORIYA SCHLUNZEN (Participação Virtual) do(a) Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus que me concedeu o dom da vida e sabedoria para trilhar esta jornada. Aos meus familiares: pais, irmão, cunhadas, filhos e esposo, por acreditarem no meu potencial e me incentivarem a seguir em frente nos momentos de fraqueza. A minha orientadora Dra. Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos por suas orientações e direcionamentos tão valiosos!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida e por ter me guardado em meio as tribulações que passamos nos últimos anos.

Ao meu querido esposo Marcelo e aos meus filhos amados Luca e Pedro, por me encorajarem e estarem sempre comigo em todos os momentos.

Aos meus pais Antônio e Leonor que sempre incentivaram a seguir com os estudos e com certeza me deram a base para que hoje eu conseguisse chegar até aqui.

Ao meu irmão Daniel, minha cunhada Luciana e meus sobrinhos Antônio e Maria Fernanda que sempre acreditaram e vibraram em cada etapa.

Ao meu querido sogro José (in memoriam), minha sogra Floripes, minhas cunhadas, cunhados e sobrinhos que sempre torceram por mim.

A minha coordenadora Jussara que fez parte de toda minha formação e com certeza ajudou para que eu me tornasse a profissional que sou hoje.

A minha orientadora Dra. Danielle Santos, pelos ensinamentos e direcionamentos que ajudaram a nortear o trabalho e a manter a calma nos momentos de ansiedade.

A professora Dra Elisa Tamoe, fonte de inspiração desde o primeiro contato em 2002 quando foi minha banca na especialização de Gestão Educacional pela Unesp.

A professora Dra Soellyn Batiliotti que tão prontamente aceitou fazer parte da minha banca e contribuiu muito com seus apontamentos.

A toda coordenação, discentes e colegas do PROFEI/NESP, por me proporcionarem momentos únicos de aprendizado e crescimento.

Por fim aos professores e colegas dos Grupos de Pesquisa: “Políticas e Práticas de Educação Inclusiva- PPEI” vinculado à Unoeste de Presidente Prudente- SP cujos textos de estudo, debates e discussões contribuíram significativamente com a minha formação.

“Inclusão é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Maria Teresa Mantoan

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), especificamente à Linha de Pesquisa “Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, a inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE) deve ser complementar ou suplementar pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Este atendimento é caracterizado como um serviço da Educação Especial, devendo ser oferecido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno. O profissional que atua na SRM deve ser um professor especializado, visando à formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. O Serviço de Itinerância (SI) faz parte do AEE e se caracteriza como um serviço da Educação Especial, realizado mediante visitas de observação e orientação, com o objetivo de dar apoio e suporte ao professor da classe comum. Diante desses pressupostos, o objetivo da pesquisa foi analisar de que maneira o SI contribui para o processo de inclusão dos EPAEE, em um município de médio porte, no Estado de São Paulo. Parte-se da hipótese de que há necessidade da articulação entre as ações do professor de Educação Especial/SI e do professor da sala comum do ensino regular. A metodologia realizada foi de abordagem qualitativa, por meio das seguintes etapas: pesquisa qualitativa, descritiva, documental, bibliográfica, e coleta de dados junto a professores da Educação Especial/SI, professores da classe comum, orientadores pedagógicos e diretores de escola, por meio de questionário via Google Forms. Obtivemos como resultados a criação de um formulário online, contendo orientações e pontos a serem avaliados durante as visitas de observação, onde será possível que o professor de Educação Especial realize registro de acordo com as orientações, gerando um relatório de cada estudante para que tenha um panorama dos pontos favoráveis ao processo de inclusão do estudante e os pontos que necessitarão ser revistos, direcionando as orientações ao professor da sala regular.

Palavras-chave: Serviço de Itinerância. Atendimento Educacional Especializado. Educação Especial. Educação Inclusiva. Organização.

ABSTRACT

This master's research is linked to the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI), at the Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), specifically to the Research Line “Special Education in the Perspective of Inclusive Education”. According to the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) - 2008, the inclusion of Target Audience Students of Special Education (EPAEE) must be complementary or supplementary by the Specialized Educational Service (AEE). This service is characterized as a Special Education service, and must be offered in the Multifunctional Resource Room (SRM), after hours. The professional who works in the SRM must be a specialized teacher, aiming at the formation of the student through the availability of services, accessibility resources and strategies that eliminate barriers to their full participation in society and the development of their learning. The Itinerancy Service (SI) is part of the AEE and is characterized as a Special Education service, carried out through observation and orientation visits, with the aim of giving support to the teacher of the common class. Given these assumptions, the objective of the research was to analyze how the IS contributes to the process of inclusion of EPAEE, in a medium-sized municipality, in the State of São Paulo. It starts from the hypothesis that there is a need for articulation between the actions of the Special Education/IS teacher and the teacher in the regular classroom. The methodology used was of a qualitative approach, through the following steps: qualitative, descriptive, documentary, bibliographic research, and data collection with Special Education/SI teachers, common class teachers, pedagogical advisors and school directors, through questionnaire via Google Forms. We obtained as a result the creation of an online form, containing guidelines and points to be evaluated during observation visits, where it will be possible for the Special Education teacher to register according to the guidelines, generating a report for each student so that he has an overview of the favorable points for the student's inclusion process and the points that will need to be reviewed, directing the guidelines to the teacher of the regular classroom.

Keywords: Roaming Service. Specialized Educational Services. Special Education. Inclusive Education. Organization.

LISTA DE SIGLAS

AACD	- Associação de Assistência à Criança Defeituosa
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ART	- Artigo
CDPD	- Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
CENESP	- Centro Nacional de Educação Especial
CESTUPI	- Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
EPAEE	- Estudantes Público-Alvo da Educação Especial
FCE	- Faculdade Campos Elíseos
HTPC	- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBC	- Instituto Benjamin Constant
INC.	- Inciso
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
OPS	- Organização Panamericana de Saúde
PAI	- Plano de Atendimento Individualizado
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROFEI	- Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SEDUC	- Secretaria de Educação
SEESP	- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SI	- Serviço de Itinerância
SRM	- Sala de Recursos Multifuncionais

- STF - Supremo Tribunal Federal
- TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
- TEACCH - *Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*/Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits
- UNC - Universidade da Carolina do Norte
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNESP - Universidade Estadual Paulista
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIVEL - Univel Centro Universitário

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS	22
2.1 Considerações acerca da História da Educação Especial.....	22
2.2 Políticas Públicas da Educação Especial para uma Educação Inclusiva.....	29
2.3 A Escolarização do EPAEE na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico Cultural.....	41
3 SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL:	48
3.1 Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	48
3.1.1 Plano de Atendimento Individualizado: ações pedagógicas centradas no estudante.....	51
3.2 Serviço de Itinerância.....	54
4 IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE PROFESSOR DA SALA REGULAR E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	56
5 O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO ONDE O ESTUDO FOI REALIZADO.....	59
5.1 A Criação do Serviço de Itinerância.....	65
5.2 Atuação do Serviço do Ensino Itinerante na Escola.....	67
5.3 Proposta do Produto.....	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	82

1 INTRODUÇÃO

A origem desta pesquisa faz parte de minha trajetória acadêmica e profissional. Em 2002, comecei a atuar como professora na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Presidente Prudente/SP. Nesse período, me apaixonei pela área da Educação Especial e, por essa razão, o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Especialização em Gestão Educacional/Unesp foi voltado a área da Educação Especial.

A partir deste momento, comecei a me dedicar a área de Educação Especial, assim realizei a formação nos seguintes cursos: pós-graduação Lato Sensu em: “Psicopedagogia Clínica e Institucional” pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (2006); “Educação Especial” pela Faculdade do Iguaçu (2006); “Educação Especial - Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado - AEE” pela Universidade Federal do Ceará (2011); “Deficiência Intelectual” pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) (2019); “Autismo”, também pela FCE (2019).

Ao longo da minha trajetória acadêmica, atuei entre os anos de 2008 e 2009, como formadora no curso "LIBRAS a Distância: Uma Proposta de Formação Continuada de Professores no Contexto Educacional Inclusivo", promovido pela UNESP/Marília. Entre os anos de 2010 e 2013, também atuei como formadora do curso "Tecnologia Assistiva, projetos e acessibilidade: promovendo a inclusão", promovido pela UNESP de Presidente Prudente. Fui professora convidada do curso de especialização em Educação Especial da Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cascavel (UNIVEL); dos cursos de especialização do Centro de Ensino Superior de Tupi Paulista (CESTUPI) e do Curso de Educação Especial do Instituto de Assessoria, Gestão e Cursos (AGC).

A minha atuação como educadora se deu no seguinte, desde 2005 sou professora efetiva de Educação Básica I pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. No entanto, a partir de 2006, fui afastada para exercer atividades correlatas ao magistério, atuando como: professora de Educação Especial em de Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e Serviço de Itinerância (SI), de 2006 a 2018; orientadora pedagógica da Educação Especial, de 2018 a 2021; respondendo pela Coordenação Pedagógica da Educação Especial do município no ano de 2022.

Sendo assim, diante da minha trajetória profissional, pude verificar que ainda a muito a se discutir sobre os fundamentos e as práticas educativas que vem sendo adotadas para a educação de estudantes com deficiência em turmas do ensino regular, e o quanto esta temática

se faz necessária para melhoria do processo de inclusão dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE).

A Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008, p.16) refere-se a,

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Dentro deste contexto, pensar o processo de aprendizagem dos estudantes da Educação Especial é algo que nos toca, nos afeta, nos atravessa, e,

é a partir desse lugar de afetação que queremos fazer uso das palavras para dizer, compartilhar e, também, experienciar juntos o vivido em nosso estudo, como forma de junto aprender, refletir, instigar e buscar caminhos alternativos para aqueles que muitas vezes têm sido considerados “desimportantes”. É preciso valorar aquele que parece sem valor, visibilizar o que tem sido subjetivado como invisível (BRIZOLLA; ZAMPRONI, 2011 apud EFFGEN, 2017, p.21).

Deste modo, a partir dos estudos da Declaração Universal dos direitos do homem (ONU/1948); Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/96, pode-se observar que as instituições de ensino, por muitas décadas violaram os direitos dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), não proporcionando conforme orienta a Declaração Universal dos direitos do Homem desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade, para todas as pessoas, independente de raça, sexo, origem, condições social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição (ONU, 1948); ferindo princípios da Constituição Federal no que diz respeito a não discriminação (art. 7, Inciso XXXI), e a inclusão (art. 208, Inciso III) (BRASIL, 1988) e ainda não garantindo conforme traz a LDBEN em seu Capítulo III, art. 4º, inciso III, o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) gratuito, preferencialmente na rede regular como dever do Estado (BRASIL, 1996). Tais condições inadequadas impossibilitaram o sucesso e plena participação destes estudantes nas atividades escolares, haja vista os altos índices de exclusão escolar.

Contudo, a relação entre Educação Especial e o AEE foi estabelecida pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, em seu art. 3º, uma vez que assegurou que “a Educação Especial perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional” (BRASIL, 2009 p 01).

Os objetivos do AEE de acordo com o Decreto Federal nº 7.611/2011, são:

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

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

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

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

IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, Art. 3).

Para tanto sua função é de complementar ou suplementar a formação do estudante por meio de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias a fim de eliminar e/ou minimizar as barreiras para sua plena participação na sociedade, a fim de que este estudante possa ter reconhecida sua “[...] igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada” (MANTOAN, 2006, p. 20).

Dentre os serviços oferecidos pelo AEE estão o atendimento em SRM e o SI. As SRM são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários adaptados, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva (TA) voltados para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos EPAEE.

Por sua vez, o SI é um serviço de orientação e supervisão pedagógica, realizado por professores especializados por meio de visitas periódicas às escolas regulares dos EPAEE, onde desenvolvem um trabalho em conjunto, com os professores de sala comum (BRASIL, 2001).

Dentro da minha experiência profissional como professora de Educação Especial, atuando em SRM pela Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, observei que a articulação entre as ações do professor de Educação Especial e os professores da sala comum do ensino regular, é essencial para o sucesso do processo inclusivo dos EPAEE. Para tanto, se faz necessário o acompanhamento e a adequação das estratégias e dos recursos de acessibilidade para que o EPAEE possa participar de forma equitativa das atividades escolares.

Ao pesquisar na literatura nacional sobre o SI, observei que há diversas pesquisas sobre tema, porém a maioria delas entende SI como Coensino, em que o professor de Educação Especial realiza o AEE ao aluno dentro da sala regular em apoio ao professor da sala comum. Neste modelo de SI, há a figura do professor regente e o professor de Educação Especial que atua como apoio ao aluno durante a aula, o que difere do modelo implementado no município em que o estudo foi realizado, uma vez que os atendimentos ao aluno são realizados no contraturno na SRM. Neste modelo o SI consiste em visitas de observação periódicas do professor de Educação Especial à sala comum do EPAEE a fim de conhecer a

dinâmica da sala de aula e verificar se suas necessidades estão sendo atendidas neste contexto, que tipo de oportunidades de aprendizagem lhe estão sendo disponibilizadas e, a partir dessa verificação, pontuar o que precisa ser revisto em relação ao caso atuando em colaboração com o professor da sala comum. Neste sentido,

O SI constitui-se de um serviço de orientação ao professor da sala comum, envolvendo discussões que possibilitam utilizar o conhecimento do AEE, acerca dos serviços e recursos complementares e suplementares para auxiliar o trabalho na sala de aula comum, apontando as necessidades de revisão de conceitos, práticas e metodologias que envolvem todo o fazer pedagógico da escola de maneira a promover o ensino e aprendizado adequado também aos estudantes com deficiência (CARMONA et al., 2020, p.189).

Assim, por meio deste serviço, o estudante participa de forma equiparativa das atividades propostas para a sala.

Problema de Pesquisa

O problema da pesquisa refere-se à falta de orientações para a gestão, de forma que possa nortear o SI na rede regular de ensino, em âmbito estadual e municipal. Diante desta vivência, formula-se a seguinte pergunta: Que tipo de SI é estruturado e oferecido em uma rede municipal de uma cidade de médio porte do interior do Estado de São Paulo, e quais ações inspiradas nessa proposta de SI podem ser implementadas para melhorar ainda mais a interação dos professores de Educação Especial/SR e SI com os professores da sala comum do ensino regular?

Justificativa

De acordo com o UNICEF (2019), o atraso escolar entre crianças e adolescentes com deficiência é imenso. A instituição aponta que 383 mil EPAEE estão atrasados em seu processo de escolarização, o que representa cerca de 50% das matrículas nas escolas públicas brasileiras. O atraso escolar é um dos maiores condicionantes da evasão escolar em 2018 ocasionando na saída de mais 30 mil estudantes das salas regulares. Os dados ainda apontam que a taxa de reprovação entre os EPAEE fica na ordem de 13,8%, já para estudantes que não são público alvo da Educação Especial esse índice é de 8,7%.

Esses dados são preocupantes, pois mesmo com a implementação do AEE, é possível observar que ainda há dificuldades no processo de inclusão dos EPAEE, o que demonstra uma falta de articulação dos modelos de gestão adotados com a realidade vivenciada nas salas de

aula do ensino regular.

Diante disso, esse estudo justifica-se pela necessidade ampliar as discussões a respeito do SI de modo a contribuir no processo de inclusão dos EPAEE nas salas comuns, uma vez que viabiliza o trabalho colaborativo entre o professor da sala comum do ensino regular e o professor de Educação Especial, visando uma Escola Inclusiva que respeita e valoriza as diferenças dos estudantes. Neste sentido, cada um com a sua característica individual é à base da “Sociedade para Todos”, que acolhe todos os cidadãos e se modifica, para garantir que os direitos de todos sejam incluídos.

Para que os EPAEE sejam acolhidos, atendidos e valorizados no âmbito escolar de acordo com as suas especificidades, habilidades e potencialidades, a educação escolar deve estar direcionada a conhecer os estudantes e a proporcionar um processo de inclusão escolar. Afinal, inclusão escolar é o processo pelo qual, escola e sociedade, buscam reconhecer as diferenças que caracterizam as pessoas, lutando pela igualdade em condições de acesso e permanência com qualidade, possibilitando a equiparação de oportunidades. Porém, essa perspectiva gera a necessidade de que a escola repense a sua estrutura e organização, utilize os mais diversos recursos para o desenvolvimento dos estudantes e promova práticas que realmente reconheçam as diferenças e as tenham como base para o planejamento das ações pedagógicas.

Com base nessa percepção de direito a esse espaço educacional e a tudo o que potencialmente pode oferecer a essas crianças, destacando o próprio ato educativo planejado, refletido e estruturado, insere-se a trajetória desta pesquisadora que, atuando a mais de quinze anos como professora da Educação Especial em SR e SI pôde observar que a maneira como o SI é organizado nas escolas municipais do município em que o estudo foi realizado tem tido êxito no processo de inclusão dos EPAEE, o que infelizmente não tem acontecido na maioria das redes de ensino. Como exemplo, pode-se citar a necessidade de apresentação de um modelo que oriente o trabalho da gestão com a postulação de estratégias que ajude na melhor articulação entre a ação dos professores de Educação Especial/SR, SI e professores da sala comum do ensino regular, entre outros, que contribuem para a melhoria do processo de inclusão escolar dos EPAEE. Neste sentido, a seguir serão apresentados os objetivos da pesquisa.

Objetivos

Para diminuir o problema apresentado e responder à pergunta da pesquisa, o objetivo deste trabalho é analisar de que maneira o SI contribui para o processo de inclusão dos

EPAEE, em um município de médio porte, situado no oeste do Estado de São Paulo, gerando como produto uma ferramenta que auxilie o professor de Educação Especial a identificar os aspectos que precisam ser melhorados no cotidiano da sala regular para a inclusão desses estudantes, direcionando seu olhar para o que deve ser observado durante as visitas.

Como objetivos específicos almeja:

(a) Discutir como o AEE por meio do SI é significado por professores de Educação Especial, professores da sala comum do ensino regular, orientadores pedagógicos e diretores de escola;

(b) Identificar como ocorre o AEE e o SI em um município do interior do Estado de SP;

(c) Elaborar um recurso que auxilie na identificação dos pontos que precisam ser melhorados em sala de aula regular, para contribuir com o processo inclusivo dos EPAEE.

Procedimentos Metodológicos

Este tópico aborda o tipo de pesquisa realizada, seus instrumentos de coleta de dados e o delineamento da pesquisa.

A escolha das escolas se deu em virtude das serem polos do AEE com SRM e professores de Educação Especial efetivos.

Como o município ainda não alcançou o objetivo de ter uma SR em cada escola, o AEE é organizado em escolas polos e suas respectivas escolas da área de abrangência, definidas considerando tanto a proximidade geográfica das escolas quanto a demanda de EPAEEs.

As duas escolas selecionadas são de médio porte com cerca de 320 estudantes, localizadas na zona norte do município em que o estudo foi realizado.

Quanto aos participantes, as professoras de Educação Especial foram selecionadas por atuarem nessas escolas tanto na SR quanto no SI.

Já a seleção das orientadoras pedagógicas e diretoras, não seguiu um critério a pré-estabelecido, foram selecionadas por serem gestoras destas unidades.

As professoras da sala regular foram selecionadas por terem em suas turmas EPAEE que são atendidos tanto em SR quanto no SI.

Após selecionar as participantes, foi solicitado que preenchessem o termo de consentimento e livre esclarecimento conforme estabelecido pelo Comitê de Ética ao qual a pesquisa foi submetida e recebeu parecer favorável mediante CAAE: 52461621.5.0000.5402.

O questionário foi aplicado por meio do formulário Google Forms. O link foi enviado as participantes em abril de 2022 que prontamente responderam ao questionário.

Após receber as respostas realizei a análise do material e em seguida fora realizada também a análise documental (Leis, Decretos, entre outros), e a pesquisa bibliográfica de vários autores engajados no assunto com o fito de compreender os fundamentos teóricos deste trabalho.

Por fim, o trabalho foi organizado pensando em um produto educacional que de acordo com minha prática como professora de SR e gestora como orientadora pedagógica da Educação Especial pudesse auxiliar os professores de Educação Especial SI a direcionar o olhar no momento das visitas, e a partir desse registro, organizar as orientações, fomentando as discussões acerca dos pontos positivos e os pontos que precisarão ser repensados, além de propor adequações referentes a estratégias, implementação de recursos de acessibilidade entre outros.

Tipo de pesquisa

Para que os objetivos deste trabalho fossem atingidos, a abordagem adotada nessa pesquisa foi a qualitativa, descritiva, documental e bibliográfica.

A pesquisa qualitativa que segundo Andrade (2010), é um método que estuda fenômenos de fatos humanos; ainda, neste tipo de pesquisa, o ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados, e o pesquisador considerado instrumento-chave. Portanto, a adoção dessa abordagem deu-se por tratar de uma análise aprofundada, que será realizada no ambiente natural das empresas objeto de estudo, sendo essas a fonte direta para a coleta de dados.

Outro aspecto importante a ressaltar diz respeito aos objetivos da pesquisa, classificada esta como descritiva, na qual “[...] os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira neles” (ANDRADE, 2010, p. 112). Desse modo, faz-se compreender que está se caracteriza como descritiva porque a pesquisa procurou descrever as características do fenômeno estudado.

Fora realizada também a análise documental (Leis, Decretos, entre outros), e a pesquisa bibliográfica de vários autores engajados no assunto com o intuito de compreender os fundamentos teóricos do trabalho.

Köche (2014, p. 122) traz os seguintes esclarecimentos sobre esse tipo de pesquisa,

A pesquisa bibliográfica é a que se desenvolve tentando explicar um problema, utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres. Na pesquisa bibliográfica o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação. O objetivo da pesquisa bibliográfica, portanto, é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre um determinado tema ou problema, tornando-se um instrumento indispensável para qualquer tipo de pesquisa.

Fundamentando-se nos argumentos expostos pelo autor, esta pesquisa se ateve a referências teóricas constituídas principalmente de livros, artigos científicos, periódicos, dissertações de mestrado e endereços especializados na internet, que asseguraram a pesquisadora, condições de obter e analisar informações, descobrir incoerências e contradições na literatura, como também, proporcionaram maior reflexão e conhecimento acerca do estudo.

Após, foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas municipais, onde aplicamos um questionário por meio de um formulário no Google Forms com duas professoras de Educação Especial, duas professoras da sala comum do ensino regular, duas orientadoras pedagógicas e duas diretoras de escola que estão envolvidos no atendimento dos EPAEE, que cursam o Ensino Fundamental conforme detalhado acima a fim de analisar em que medida o SI auxilia no processo de inclusão desses estudantes.

- Participantes da pesquisa

Para analisar o SI oferecido no município em que o estudo foi realizado e termos base para propor melhorias, é essencial ouvir os profissionais da linha de frente que prestam e orientam esse atendimento, nesse caso serão os participantes da pesquisa:

- **Professora da sala comum 1** – Professora do Ensino Fundamental I, 36 anos, 9 de magistério sendo 8 no município em que o estudo foi realizado. Formada em pedagogia, com especialização na área da educação.
- **Professora da sala comum 2** – Professora do Ensino Fundamental, 47 anos, 23 anos de magistério no município em que o estudo foi realizado. Formada em Pedagogia com especializações na área da Educação Especial.
- **Professora de Educação Especial 1** – 36 anos, 16 anos de magistérios, sendo 11 no município em que o estudo foi realizado. Formada em Pedagogia com especializações na área da Educação Especial.

- **Professora de Educação Especial 2** – 46 anos, 21 de magistério, sendo 18 no município em que o estudo foi realizado. Formada em Pedagogia com especializações na área da Educação Especial.
- **Orientadora pedagógica 1** – Professora de Ensino Fundamental I, 47 anos, 29 anos de magistério, sendo 18 no município em que o estudo foi realizado atuando 2 anos atuando como Professor I, 10 anos como professora do AEE, um ano professora comunitária e desde 2016 até os dias atuais como Orientadora Pedagógica. Formada em Pedagogia com especializações na área da Educação e da Educação Especial.
- **Orientadora pedagógica 2** – Professora de Ensino Fundamental I, 47 anos, 20 de magistério, sendo 18 no município em que o estudo foi realizado atuando como professor I e desde 2021 na orientação pedagógica. Formada em direito e Pedagogia, com especializações na área da Educação e Educação Especial.
- **Diretora 1** – Diretora de escola, 51 anos, 27 anos de magistério, sendo 25 no município em que o estudo foi realizado como diretora de escola. Formada em direito e Pedagogia, com especializações na área da Educação.
- **Diretora 2** – Diretora de escola, 38 anos, 17 anos de magistério, sendo nove no município em que o estudo foi realizado como diretora de escola. Formada em Pedagogia, com especializações na área da Educação.

- Local de pesquisa

Duas escolas municipais de Presidente Prudente-SP.

As duas escolas estão localizadas na zona norte do município em que o estudo foi realizado.

A **Escola 1** possui 12 salas de aulas divididas entre manhã e tarde, atualmente 291 estudantes do 1º Ano ao 5º Ano (Ensino Fundamental de 09 anos), os alunos estão na faixa etária de 06 a 11, desses, 9 são EPAEE.

A escola é polo do AEE atendendo em SRM seus 9 alunos e mais 7 alunos de uma escola que pertence a sua abrangência.

A **Escola 2** também possui 12 salas de aula divididas entre manhã e tarde, atualmente atende 325 alunos 1º Ano ao 5º Ano (Ensino Fundamental de 09 anos), os alunos estão na faixa etária de 06 a 11, desses, 12 são EPAEE.

A escola também é polo do AEE atendendo em SRM seus 12 alunos e mais 10 alunos de uma escola que pertence a sua abrangência.

- Descrição da coleta

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário, elaborado no Formulário Google Forms e aplicado aos participantes da pesquisa.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017, p.203),

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, [...] depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Feitas essas considerações, apreende-se que o questionário é uma fonte comum de coleta de dados, visto que possibilita um retorno pertinente do que deseja o pesquisador. É impreterível salientar, que mediante a natureza impessoal desse instrumento, ao respondê-los, os sujeitos da pesquisa não foram identificados em razão de proporcionar maior liberdade e segurança nas respostas.

Os questionários foram organizados em três tipos. As questões iniciais como nome, sexo, formação, área de atuação são os mesmos para todos, porém há questões específicas para os professores de Educação Especial que atuam no SI, e para professores da sala comum do ensino regular. Para os orientadores pedagógicos e diretores as questões são as mesmas. De modo geral as questões são abertas e busca analisar como os participantes avaliam o SI ofertado no município e se esse serviço tem contribuído para o processo de inclusão dos EPAEE.

- Análise de dados

A análise foi qualitativa, pois os dados colhidos nesse estudo foram analisados de acordo o questionário aplicado. De acordo com Rampazzo (2017, p.58), a pesquisa “qualitativa busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”. Neste sentido, a abordagem qualitativa tem como propósito estudar um fenômeno em profundidade por meio de análises, interpretações e descrições subjetivas de cada situação

Descrição dos Capítulos

Para atender a seus fins, essa dissertação está estruturada em cinco capítulos posteriores a essa introdução.

Neste capítulo intitulado Introdução é caracterizado o tema, definido o problema e as hipóteses, descrito os objetivos geral e específico e apresentada a justificativa da pesquisa, bem como a metodologia utilizada e descrição dos capítulos.

No capítulo 2, abordou-se a perspectiva histórica da Educação Especial ao longo da História, e o seu tratamento quase sempre de caráter patológico. Ainda neste capítulo, foram apresentadas as Políticas Públicas da Educação Especial, normativas, leis e decretos que vigoraram no Brasil, tomando para isso uma análise cronológica que visou estudar a evolução da legislação brasileira voltada para a Educação Especial, qual seguiu o fluxo das medidas políticas internacionais, orientadas por Congressos, Conferências e Declarações que adotaram o sentido de proporcionar a igualdade dos direitos humanos, a redução da discriminação e a diminuição de barreiras que impediam o acesso ou matrícula de estudantes com deficiência ao ensino regular, aqui entendido como escolas de ensino comum. Medidas estas que se afunilam e proporcionam as políticas de inclusão escolar, no qual tem por motivação existencial a inserção destes estudantes nas salas de aula comum do ensino regular, obrigando assim, as escolas a se adaptarem às novas determinações de práticas escolares. Por fim, foi mostrado a escolarização do EPAEE na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Posteriormente, estão descritos no capítulo 3 os serviços oferecidos ao Público-alvo da Educação Especial, como o AEE nas SRM, o Plano de Atendimento Individualizado (PAI) e o SI. A Educação Especial é entendida como um campo de conhecimento e uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Dentro desse contexto, o AEE e disponibilizando o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas favorecem o processo de escolarização dos EPAEEs, nas turmas comuns do ensino regular, e na sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

No capítulo 4 é mostrado a importância da parceria entre professor da sala regular e o professor da Educação Especial.

Já o capítulo 5 abordou a proposta deste trabalho, ressaltando o trabalho do professor de Educação Especial SI no município de em que o estudo foi realizado enfatizando sua criação, atuação, função e operacionalização. No decorrer deste capítulo foi apresentado ainda

o produto final deste mestrado profissional, a elaboração de uma ferramenta de coleta de dados por meio do Google Forms para coletar dados. Pois, a partir das questões respondidas sobre as observações durante a visita, o professor de Educação Especial poderá ter um panorama dos pontos fortes e dos pontos que precisarão ser revistos nos momentos de orientação ao professor da sala comum.

No capítulo 6, encontram-se as considerações finais acerca do tema de pesquisa e ao final são apresentadas às referências bibliográficas.

2 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

2.1 Considerações acerca da História da Educação Especial

No Brasil, a partir da década de 1990, a Educação Especial “passou por diversas mudanças, assim o modelo vigente, chamado de “Integração” foi revisto e surgiu a Educação Inclusiva, que garante aos EPAEE direito à educação, portanto, o acesso e permanência no ensino regular” (PICOLINI; FLORES, 2020, p.207).

Dentro deste contexto, para compreender o momento em que a Educação Especial se encontra, é necessário resgatar a história, conhecer os caminhos percorridos, e como se constituiu, historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência. Para tanto, vamos recorrer a autores, documentos oficiais e declarações que retratem este movimento histórico, levando-nos a um universo rico e necessário para o desvelamento de contradições presentes em práticas voltadas à inclusão escolar.

Ao resgarmos a história da Educação Especial, pretende-se evidenciar como foram tecidas as políticas educacionais inclusivas e como as relações de produção foram direcionando a criação do AEE realizados nas SRM.

Deste modo, valorizar a história significa compreendermos um homem vivo, que se transforma a cada momento, revelarmos as diferentes formas de lidar com as limitações decorrentes de cada momento e, ao mesmo tempo, reconhecemos as possibilidades encontradas pelos homens para superar seus limites.

Todavia, “a concepção de deficiência, assim como a postura das sociedades diante dessas pessoas, apresentam suas especificidades, dependendo do momento histórico e político vivenciado” (PICOLINI; FLORES, 2020, p.207). Dentro desse contexto, Sasaki (2010, p.16) ressalta que:

A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas não lhe pareciam pertencer a maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais.

Desse modo, na Antiguidade, de acordo com Miranda (2008), as pessoas com deficiência eram abandonadas, perseguidas e até eliminadas. Já na Idade Média, ocorria uma variação no tratamento, ou seja, conforme a concepção da comunidade, na qual, a pessoa estava inserida, ora predominava a caridade, ora o castigo.

Com o surgimento da Idade Moderna e, concomitantemente, da ciência observou-se uma preocupação com a educação e socialização dessas pessoas. Mazzotta (2017, p.17) assinala que “foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes¹, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais”. Contudo, prevalecia uma visão patológica do indivíduo, e em consequência, o desprezo da sociedade (MIRANDA, 2008).

Em relação ao Brasil, Jannuzzi (2012) destaca que as primeiras iniciativas relativas à educação da pessoa com deficiência, tanto por parte do governo, como da sociedade civil, datam do final do século XVIII e começo do XIX. Dessa maneira, o atendimento a essas pessoas “provavelmente, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares” (JANNUZZI, 2012, p.08).

Desse modo, a primeira instituição criada, no período Colonial, para o atendimento, especificamente as pessoas com deficiência visual, data de 1854, o chamado “Imperial Instituto dos Meninos Cegos”. Sua criação é marcada pela influência de José Álvares de Azevedo, brasileiro, cego que estudou em Paris e, ao chegar ao Brasil observou o abandono em relação às pessoas cegas. Resolveu, então, traduzir e publicar um livro acerca do Instituto dos Meninos Cegos de Paris e, em consequência, passou a dar aulas à filha do médico do Imperador. O médico, em questão, doutor Sigaud encaminha um projeto que resulta no referido Instituto (JANNUZZI, 2012).

Vale registrar que, conforme Mazzotta (2017, p.29), “mais tarde, em 24 de janeiro de 1891, pelo Decreto nº 1320, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre e atuante ex-professor de Matemática e ex-diretor, Benjamin

¹ Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (ONO– 2008)

Constant Botelho de Magalhães”. Tal nomenclatura prevalece nos dias atuais.

Outro Instituto que tem sua criação na mesma época, em 1857, foi o “Instituto Nacional dos Surdos-Mudos”. Ernesto Huet, francês e educador, foi o idealizador, que através do marquês de Abrantes, levou o projeto ao Imperador D. Pedro II. Posteriormente, em 1957, a instituição passa a denominar-se “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES).

É importante salientar que essas duas instituições eram ligadas à administração pública e tiveram sua criação vinculada às pessoas ilustres da época. Entretanto, o atendimento oferecido era precário, pois, conforme Jannuzzi (2012), em 1874, eram atendidos somente 35 estudantes cegos e 17 estudantes com deficiência auditiva severa.

Convém registrar, então, que apesar da criação dessas instituições voltadas à pessoa com deficiência, o atendimento era insatisfatório, reservado a uma minoria. Em relação às outras deficiências ou ao que era considerado “diferente”, geralmente eram acolhidos em hospitais e asilos. Simultaneamente, a Educação popular não era prioridade do governo, mesmo estando já implícito a ideia de educação para todos na Constituição de 1824 (ROCHA, 2015).

No contexto da sociedade predominante na Primeira República, caracterizada como pouco urbanizada e preeminente rural, não havia uma preocupação com a instrução primária, com a educação popular e a educação da pessoa com deficiência também não era relevante.

Jannuzzi (2012, p.23) assevera que:

A aristocracia rural não precisava favorecer a educação, pois que esta economia agrária, baseada em instrumentos rudimentares, enxada sempre, arado às vezes, não a requeria. O voto era censitário, mesmo depois da Reforma Saraiva ou da Lei do Censo de 9 de janeiro de 1881, isto é, o voto continuava vinculado à renda anual e dela também dependia poder eleger-se senador e deputado.

Diante do quadro, tanto a educação popular como a educação para as pessoas com deficiência eram escassas, pois não eram necessárias como produtoras de mão de obra. Contudo, ocorreram algumas ações isoladas referentes somente às pessoas com deficiência visual e auditiva, sendo as outras deficiências desconsideradas. Dessa maneira, na sociedade rural e desescolarizada a escola era destinada as camadas sociais alta e média (COSTA, 2018).

Em relação ao atendimento à pessoa com deficiência, predominante na época, Baptista (2019) destaca duas vertentes: médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira refere-se à influência dos médicos nas propostas para educação dessas pessoas, o que acarretou o surgimento de serviços de Higiene e Saúde e a criação de classes especiais. Essa tendência considerava a deficiência, especialmente a intelectual, relacionada a problemas básicos de

saúde, ou seja, era concebida como uma doença. Já a vertente psicopedagógica, embasada nos princípios da Escola Nova, trouxe para o campo da Educação Especial, a psicologia experimental, por meio, principalmente de Alfred Binet, autor que elaborou os testes de inteligência. Essa tendência procurava uma conceituação de anormalidade e a consequência dessa linha, de acordo com Miranda (2008, p.31) foi “o diagnóstico dos anormais², por meio de escalas métricas de inteligência e em seu encaminhamento para escolas ou classes especiais, onde seriam atendidos por professores especializados”.

Já a partir de 1930, ocorreu no Brasil uma preocupação com o “problema” da deficiência, assim algumas ações são desencadeadas por parte da esfera governamental, como a criação de entidades filantrópicas especializadas e escolas junto a hospitais e ensino regular (OLIVEIRA, 2016). Entretanto, segundo Jannuzzi (2012, p.79), a educação para a pessoa com deficiência, na época chamados de “excepcionais”, ainda não é mencionada na Constituição de 1934, nas palavras da autora, “se viu que não era chegado o tempo de esta educação ser considerada problema nacional e, portanto, digno de ser resolvido”.

Dessa maneira, em 1935, é criado em Belo Horizonte, no Estado de Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi, que contou com a professora Helena Antipoff, como principal representante. Esse Instituto atendia crianças “mentalmente retardadas”³, e com problemas de conduta e os professores eram pagos pelo governo estadual (MAZZOTTA, 2017).

Cabe ressaltar aqui a relevância de Antipoff, visto que através de sua iniciativa é criada, em 1948, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Assim, essa instituição caracteriza-se como particular e de caráter filantrópico, destinada as pessoas com transtorno mental. Outras instituições também foram criadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954 e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)⁴, em 1950 (SCHABBACH; ROSA, 2021).

Vale salientar também que Helena Antipoff seguia princípios escolanovistas, então seu trabalho baseava-se na organização do ambiente, na metodologia do professor e na psicologia infantil. Jannuzzi (2012, p.134) ao analisar a repercussão de seu trabalho, na área da Educação

² De acordo com Borges e Barbosa (2019, p.164), “[...] Eram consideradas crianças “anormais” aquelas com deficiência sensorial, física ou intelectual; as que apresentavam problemas comportamentais; crianças moradoras das ruas; e até mesmo as órfãs, “anormais” por viverem em abrigos. Como o termo “anormal” abarcava diversas condições, tanto médicas quanto sociais, a SPMG acabou promovendo a criação de entidades diversas, que ofertaram tanto a assistência médica e psicológica como a social e educacional”. Segundo Binet e Simon (1907, p. 6-7 apud PLAISANCE, 2005, p.406), “[...] As crianças anormais são crianças que “em virtude da sua constituição física e intelectual se tornaram incapazes de aproveitar dos métodos comuns de instrução e de educação em vigor nas escolas públicas”.

³ Refere-se a pessoa que tem um desenvolvimento intelectual inferior ao que é considerado “normal”.

⁴ Hoje denominada Associação de Assistência a Criança Deficiente (AACD).

Especial, verifica que

[...] se de um lado Antipoff ajudou a firmar a “situação”, segregando o excepcional, tornando mais produtivo o ensino nas classes comuns às camadas mais favorecidas, sem a “turbulência”, a “anormalidade”, os “de difícil aprendizagem” etc.; de outro lado possibilitou o acesso ao ensino público, gratuito também, para crianças com alguns prejuízos orgânicos.

Desse modo, nesse momento histórico a escolarização das pessoas com deficiência organizou-se através das classes especiais, classes comuns e instituições especializadas, ainda vinculadas às vertentes pedagógicas que consideravam a deficiência em si, ou seja, o que diferia do normal, a falta. Além disso, predominaram-se as influências do campo médico e psicológico.

Nesse contexto, em 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei nº 4.024/61. Nesta lei, a educação das pessoas com deficiência foi reafirmada como direito, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino. Entretanto, nas palavras de Jannuzzi (2012, p.136) “isto não se generalizou para as pessoas com deficiência, e educadores abriram classes especiais, instituições, oficinas etc., separadas da educação regular”.

Na década de 1970, a educação das pessoas com deficiência é colocada em evidência, verifica-se o aumento de textos legislativos, associações e envolvimento do poder público. Destaca-se, então, a criação, em 1973, de um órgão central responsável pelo atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Verificam-se, também, associações filantrópicas já organizadas; as próprias pessoas com deficiência já se organizavam com intuito de resolver seus problemas; o título “Educação Especial” vai afirmando-se, no discurso oficial; ocorre, uma pressão diante do desinteresse pela área, proveniente do Conselho Federal de Educação (JANNUZZI, 2012).

No entanto, apesar da criação do CENESP caracterizar-se como um marco na educação das pessoas com deficiência, Mazzotta (2017, p.77) analisa seu paradigma de atendimento:

O atendimento educacional, como competência do MEC através do CENESP, em ação integrada com outros órgãos do setor da educação, é caracterizado como seguindo uma linha preventiva e corretiva. Para o encaminhamento aos serviços especializados de natureza educacional é estabelecida a exigência de diagnóstico da excepcionalidade e a ser feito sempre que possível em serviços especializados da LBA/MPAS. Onde não houver tais serviços recomenda-se que sejam aproveitados os serviços de natureza médico-psicossocial e educacional oferecidos pela comunidade.

Nessa medida, o autor pontua que não há uma característica de educação escolar, visto

que o atendimento apresenta um modelo clínico/terapêutico e o encaminhamento da pessoa com deficiência aos sistemas educacionais é condicionado a um diagnóstico. Assim, a orientação da política educacional para essa área “revelam uma tendência de configuração da Educação Especial no campo terapêutico (preventiva/corretiva) e não no pedagógico mais especificamente escolar” (MAZZOTTA, 2017, p.79).

Dessa maneira, a área da Educação Especial apresentou, nesse momento, dois modos de organização. Assim, ora colocou a ênfase na especificidade dos estudantes, o que acarretou na criação de um órgão para sua gestão, o que poderia apontar para um ensino paralelo, ora os estudantes com deficiência são classificados como integrantes do ensino regular.

Nesse contexto, Jannuzzi (2012, p.158) pontua a estrutura de ensino proposta nas diretrizes do CENESP: “classe especial em escola comum, sala de recurso, instituições especializadas, internamentos em caso de absoluta necessidade, equipe itinerante, oficinas empresas, oficinas pedagógicas [...]”. Dessa forma, nas décadas de 70 e 80, os princípios norteadores eram a normalização/integração da pessoa com deficiência, sendo oferecidos a elas ambientes e serviços mais próximos possíveis daqueles concedidos às pessoas sem deficiência. Acerca dessa filosofia Miranda (2008, p.38) faz a seguinte análise:

[...] não podemos negar que a luta pela integração social do indivíduo que apresenta deficiência foi realmente um avanço social muito importante, pois teve o mérito de inserir esse indivíduo na sociedade de forma sistemática, se comparado aos tempos de segregação. Se por um lado o princípio da integração foi criticado por muitos como sendo inviável numa sociedade de desiguais, por outro lado, é inegável a contribuição proporcionada por ele no sentido de inserir em seu discurso educacional a necessidade de considerar os direitos desses alunos.

No entanto, a mesma autora aponta as contradições desse paradigma para a educação escolar, pois seguindo esses princípios o estudante deveria adaptar-se à escola, ou seja, tornar-se competente para acompanhar o ensino regular. Nessa perspectiva, não são consideradas as diferenças sociais e culturais dos estudantes e a escola não necessita de mudanças em sua estrutura.

Outro ponto em destaque, até meados da década de 90, acerca da Educação Especial no Brasil é a predominância de uma política assistencialista, ou seja, um caráter mais assistencial do que educacional. Tal postura advém do modelo de privatização do ensino, privilegiado durante o Regime Militar.

Nesse sentido, Mendes (2010, p.100-101) adverte que “no I Plano Nacional para a Educação Especial nota-se nitidamente a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”. Assim, a pessoa com deficiência que estava inserida na educação, tinha duas opções, uma escola filantrópica, que vale salientar era

financiada pelo governo, e não garantia a escolarização ou a classe especial na escola regular, que favorecia a exclusão dentro da instituição pública.

Logo após a Abertura Política, com o fim do Regime Militar e a redemocratização do país, foi sancionada a Constituição Federal de 1988. Esta, por sua vez, assegurou a educação das pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular; além disso, ratificou também, o AEE.

Nesse contexto, uma nova posição diante da educação da pessoa com deficiência é endossada no Brasil, a chamada “Inclusão”. Tal paradigma aparece, principalmente, após a Declaração de Salamanca, que ocorreu em 1994. Dessa maneira, destaca-se o seguinte trecho da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela UNESCO (1994, p.17-18):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Cabe registrar que a sociedade inclusiva passou a ser concebida como imprescindível ao desenvolvimento e manutenção do Estado Democrático. Portanto, mediante orientações internacionais e críticas aos serviços predominantes, o Brasil adota os princípios da educação inclusiva.

Seguindo esta linha, no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, a Educação Especial aparece, no art. 58, como: “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 2005, p.25). Na referida lei, também, são assegurados os serviços de apoio especializado; professores especializados e capacitados; atendimento desde a educação infantil; entre outros.

Entretanto, Mendes (2010, p.106) analisa que os estudantes com deficiência “que tem tido acesso a algum tipo de escola não estão necessariamente recebendo educação apropriada”. A autora adverte que essa situação se deve à falta de profissionais qualificados e recursos.

Outro fator contrário à Educação Inclusiva é a política neoliberal, que preconiza a privatização em detrimento dos serviços públicos; sendo assim incentiva a continuidade de instituições filantrópicas para o atendimento à pessoa com deficiência, minimizando o papel do Estado.

Conforme pode ser observado no decorrer deste item, a história da Educação Especial no Brasil foi marcada tanto pela concepção de deficiência predominante na época, como por interesses políticos que a consideraram relevante ou não, assim determinando os serviços, os investimentos e a direção dada a essa área.

Constata-se, então, que ocorreram períodos em que a pessoa com deficiência era segregada, assim não era uma preocupação e não havia serviços direcionados a ela; em seguida, vê-se a criação de instituições privadas e filantrópicas que seguiam uma linha de atendimento clínico/terapêutico, simultaneamente, surgem classes especiais dentro da rede regular de ensino pública; emerge, também, o modelo de integração/normalização e, por fim, verifica-se a concepção de Educação Inclusiva que garante o acesso e a permanência na rede regular. Entretanto, a escola de qualidade para todos ainda necessita ser construída.

2.2 Políticas Públicas da Educação Especial para uma Educação Inclusiva.

As conquistas da área da Educação Especial foram marcadas por muitas lutas que conquistaram leis favoráveis às pessoas com deficiência. Entretanto, no Brasil, somente a partir dos anos 70 que passaram a acreditar na ideia da modificabilidade cognitiva, ou seja, perceberam a capacidade de aprendizagem do estudante com deficiência. Desta forma, ocorreu uma mudança no padrão, não sendo mais amparada na segregação do educando em instituições distintas e destinadas a eles, mas sim no sentido de integração escolar inclusiva. Isso fundamentou a possibilidade de que todas as escolas do ensino regular pudessem ser inseridas no contexto de integrar os estudantes, que por ventura, também apresentassem necessidades especiais em suas salas normais de ensino.

Assim, Miranda (2003 apud COSTA, 2018) reafirma que o conceito de integração/inclusão escolar somente surgiu em nosso país na década de 1970 caracterizando uma nova fase de debates escolares que se opunha contra os moldes estabelecidos de segregação escolar, ao mesmo tempo em que defendia a possibilidade de oferecer aos estudantes com deficiências a oportunidade de condições de vida dentro da maior normalidade possível.

Neste sentido, surgiram propostas de definições das políticas públicas durante a década seguinte que valorizaram e nortearam princípios da normalização e da integração escolar. Portanto, nesse mesmo período,

não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos (BRASIL, 2008, p.07).

No ano de 1973, segundo Mamedes et al. (2021, p.02),

o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, incentivou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Diante desse contexto, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo assim concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de estudantes com deficiência. No que se refere aos estudantes com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Este novo olhar sob a Educação Especial no Brasil proporcionou e promoveu uma intensificação em volta do debate gerado pela integração e inclusão de estudantes com deficiências, no sistema regular do ensino público e privado.

No entanto, foi a Constituição Federal de 1988 que estabeleceu o direito de as pessoas com deficiência receberem educação, preferencialmente no ensino regular, tal como é possível verificar pela redação expressa em seu art. 208, III: “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente no ensino regular”. Este art. serviu como base para os demais dispositivos legais, entre outros documentos norteadores que foram elaborados posteriormente.

É certo que se tratando de legislação competente, o maior marco foi a Constituição Cidadã ou Constituição de 1988. Ao sair de um regime militar, regrado por atitudes autoritárias, esta Lei Maior garantiu democracia e direitos dos cidadãos, incluindo o direito à educação.

A proposta de inclusão teve o objetivo não apenas de garantir acesso democrático do estudante em escola regular, ela propõe desafios comportamentais e sociais. Uma reflexão sobre a prática pedagógica, metodologias, adaptação do currículo básico, e ainda sobre a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola.

Frente a todo esse movimento inclusivo, procurou-se identificar a legislação educacional e as propostas de políticas educacionais referentes à Educação Especial, em âmbito nacional e as diretrizes determinadas pelas principais conferências internacionais que envolvem o assunto.

A Constituição Federal de 1988 consagrou como fundamento da República Federativa

Brasileira a cidadania e a dignidade da pessoa humana em seu art. 3º, inc. XLI, que assim dispôs: “constituem objetivos fundamentais [...]: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Também se propôs a garantir expressamente nos seus arts. 205, 206 e 208 a educação como um direito de todos os brasileiros:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...].

Art. 208 - O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Também é acrescentado no art. 208, inc. V, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de “acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, de acordo com a capacidade de cada um”. Sendo sua citação retomada pelo Estatuto da Criança e Adolescente, inc. III do art. 54. Assim sendo, em regra geral, toda a escola é reconhecida como tal pelos órgãos legais e deve atender aos princípios constitucionais, não permitindo a exclusão de nenhuma criança ou pessoa em razão de sua raça, cor, sexo, origem ou deficiência.

Ao se referir aos estudantes com deficiência, a Constituição Federal faz uso do termo “portadores de deficiência”, que no contexto de 1988 as discussões se davam nestes termos e as pessoas com deficiência e entidades com o propósito de promoverem grande influência no Congresso quanto à elaboração da Constituição Cidadã, conseguiram garantias em lei de seus direitos. Ao mesmo tempo, a Constituição nos traz também a referência ao “atendimento educacional especializado”, se referindo ao atendimento dos “portadores de deficiência” preferencialmente nas redes regulares de ensino público e privado, no art. 208.

Já a Lei nº. 7.853 (1989), evidenciou a direção tomada pelas políticas públicas que vinham sendo discutidas no sentido de definir as condições que evidenciaram a direção apontada pelas políticas públicas e oportunizaram condições para a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE⁵.

⁵ Através do Decreto 92.481 de 29 de outubro de 1986 foi criada a CORDE que elabora um plano nacional visando implantar uma Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A lei é apenas normativa, por isso necessita de regulamentação que a especifique e são os decretos ou resoluções que, menos generalistas, fazem com que as instituições de ensino tentem efetivá-las.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, fundamentado na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, assegurou às pessoas com deficiências a garantia de atendimento especializado, de educação especializada, e de trabalho protegido. Para Aranha (2004), o Estatuto possibilitou o reconhecimento e a garantia, a este segmento populacional, do direito de conviver, trabalhar e receber educação e saúde juntamente com pessoas comuns, em contextos comuns.

No ano de 1990 também foi divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que foi oportunizado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Tal documento, apesar de não ter sido confeccionado visando a Educação Especial apresentou relevantes objetivos que findaram beneficiando os as pessoas com deficiência, pois, estabeleceram princípios, diretrizes e normativas que nortearam mudanças educacionais em diversos países.

Já a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida entre 7 e 10 de junho de 1994 em Salamanca, Espanha, procurou alertar governos e nações para a necessidade de se pensar, discutir e tomar providências para a efetivação de uma educação inclusiva. Isto supõe mudanças significativas na estrutura social, política e cultural vigente.

Assim, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), apresentou princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas, com discussões sobre o compromisso com a educação para todos e trouxe consigo a necessidade de ações que priorizassem o atendimento às crianças, jovens e adultos com deficiências.

A ideia principal é a de que não deve haver diferenças no atendimento educacional a nenhuma criança, ou seja, a educação, corporizada na escola, deve ser a mesma para todas as crianças sem exceção de qualquer natureza. Luta-se pela inclusão, no sentido de levantar-se contra a exclusão. Incluem-se, portanto, pessoas pertencentes a grupos minoritários e pessoas com dificuldades de aprendizagem, desde as mais simples até as mais graves. Acredita-se que, a partir da inclusão e da participação de todos, promove-se a sua dignidade humana, o exercício dos direitos humanos e o usufruto dos mesmos.

De acordo com Silva Filho e Barbosa (2015), tudo isso só será possível a partir de uma pedagogia em que todos possam se beneficiar, centrada no estudante, em suas necessidades, em seu ritmo de aprendizagem, seu campo de interesse, suas habilidades e competências. As expectativas no que diz respeito à adoção de uma pedagogia centrada no estudante são as de reduzir a taxa de desistência e repetência escolar, garantir índices mais altos de rendimento

escolar, impedir o desperdício de recursos e manter as esperanças, uma vez que se baseia no respeito às diferenças e à dignidade de todos.

Nessa perspectiva, o passo inicial e crucial dos estabelecimentos educacionais, aliado a propostas de políticas públicas efetivas, está em modificar atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e de desenvolver a necessidade de uma sociedade inclusiva. É também com o auxílio de uma educação inclusiva que se desenvolve a solidariedade e o respeito mútuo às diferenças.

Com base nesses princípios passou-se a fomentar o compromisso com a escola inclusiva, buscando modificar o contexto escolar, para que os estudantes independentemente de sua condição ou processo de aprendizagem pudessem aprender juntas no ensino regular, pois segundo os princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), toda criança possui ritmo próprio de aprendizagem, habilidades, interesses e necessidades que são específicas.

No entanto, um amparo legal ou dispositivo legal que teve grande relevância para a educação do estudante com deficiência em nosso país, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que define a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar inserida em todas as etapas e níveis de ensino, desvinculando a mesma do conceito de escola especial. Responsabiliza todos os envolvidos nas diversas etapas de ensino com a escolarização de “pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais” e em seu art. 59, item I, garante o direito e obrigação de assegurar aos estudantes com deficiência “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (BRASIL, 1996), e, no item III, garante a estes estudantes “[...] 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).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular.

Já o texto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada em 6 de junho de 1999, na Guatemala, foi adotada no Brasil como lei, sob o Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001.

O texto da Convenção da Guatemala (1999) reafirma que todas as pessoas com

deficiências possuem “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”. (GUATEMALA 1999).

No sentido de acompanhar os processos de mudanças ocorridas na política de Educação Especial em nosso país, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº. 2/2001 determinam no art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educativas especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, Art.2).

As Diretrizes ampliam o caráter da Educação Especial para realizar o AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no seu art. 2º.

Outro documento que regulamente a Educação Especial em nosso país surgiu o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), em forma de Lei nº. 172/2001 a luz da Educação Especial delegou funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes. Esta lei aponta um diagnóstico onde apresenta um déficit nos sistemas de ensino em comparação com a política de Educação Especial, ou seja, entre o previsto em lei e a realidade em sala de aula.

Neste sentido, a oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, a formação docente, as instalações físicas e ao atendimento especializado não atendem a demanda de estudantes que necessitam destes condicionantes.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL 2001). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos estudantes, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao AEE.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

(2002), em seus arts. 1º e 2º (BRASIL, 2002), define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Art. 1º - As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º - A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos arts. 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - O ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - O acolhimento e o trato da diversidade;

III - O exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - O aprimoramento em práticas investigativas;

V - A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
(BRASIL, 2002)

No mesmo sentido, a Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2002) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Assim dispõe a referida lei:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a

modalidade escrita da língua portuguesa. (BRASIL, 2002)

No mesmo ano foi promulgada a Portaria nº 2.678/02 do MEC, no qual aprovou a Grafia Braille para a Língua Portuguesa, recomendando que fosse utilizado em todo o território nacional, estabelecendo assim, diretrizes e normas para seu uso, ensino, produção, bem como a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino.

Em 2003, o governo federal voltou a ativar medidas no sentido de programar a inclusão escolar, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial e implantou o programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade; tendo como objetivo transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito do acesso de todos à escolarização, a promoção das condições de acessibilidade e a organização do AEE (MACEDO et al., 2015).

Em 2004, com base no Decreto nº. 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular (BRASIL, 2004), com o objetivo de divulgar os conceitos e diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº. 5.296/04 que regulamentou as Leis nº. 10.048/00 e nº. 10.098/00 (BRASIL, 2004) estabeleceu condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo consequências práticas que induzem a uma mudança de postura na sociedade para a garantia da acessibilidade as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.

Ainda em 2004, a OPS/OMS (Organização Panamericana de Saúde e Organização Mundial de Saúde), se reuniu entre os dias 05 e 06 de outubro de 2004, em Montreal, Canadá, e utilizou o termo deficiência intelectual e não mais deficiência mental, declarando que:

Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos. A deficiência intelectual, assim outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. Garantindo [...] para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com

qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade (OPS/OMS, 2004).

Dessa conferência participaram pessoas com deficiência intelectual e outras deficiências, familiares, representantes de pessoas com deficiência intelectual, especialistas do campo da deficiência intelectual, trabalhadores da saúde e outros especialistas da área, representantes dos Estados, provedores e gerentes de serviços, ativistas de direitos, legisladores e advogados.

O conjunto de medidas adotadas pelo Governo Federal no ano seguinte, também seguiu no sentido de ampliar a inserção escolar no que tange a inclusão de estudantes com deficiência em salas comuns.

Assim, o Decreto nº 5.626/05, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos estudantes com surdez, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes com surdez e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2005)

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o AEE, para a orientação às famílias e a formação continuada dos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento aos estudantes da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU (2006), da qual o Brasil é signatário, desloca a ideia da limitação presente na pessoa para a sua interação com o ambiente, definindo no seu art. 1º que: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Ainda em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça, e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano define ações para fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão.

No ano de 2007, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial

apresentou o documento PNEEPEI de 2008, propondo diretrizes que devem se traduzir em políticas educacionais que produzam o deslocamento de ações e que possam atingir os diferentes níveis de ensino, constituindo políticas públicas promotoras do amplo acesso à escolarização.

PNEEPI/2008 que considera a Educação Especial como modalidade de educação escolar, e como campo de conhecimento, buscando o entendimento do processo educacional de estudantes com deficiência, autismo e com altas habilidades/superdotação. Presente em todas as etapas dos níveis básico e superior de ensino, ela passa a ser complemento da formação de estudantes com deficiência, perdendo sua condição de substituir o ensino comum, curricular em escolas e classes especiais. Substitui também o termo classes e escolas especiais por SRM nas escolas regulares e centros de apoio. O atendimento exclusivo, individualizado de herança clínica, também se configura nesta Política como trabalho colaborativo, com apoio no contraturno aos estudantes (BRASIL, 2008).

Propõe também um currículo flexível e dinâmico, na busca de estratégias que atendam a todos os estudantes e não uma adaptação curricular empobrecida como nas leis anteriores. Nesse entendimento, a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva problematiza as práticas educacionais hegemônicas e passa a utilizar conceitos interligados a diferença como possibilidade de compreender a relação e/outro na constituição da identidade e subjetividade do sujeito. Tal concepção defende o conhecimento e a convivência com a diferença como promotoras de uma ultrapassagem das práticas rotuladoras, classificatórias da aprendizagem e dos preconceitos historicamente construídos em relação à pessoa com deficiência. O que requer uma revisão na definição e conceituação da função da escola, da concepção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem, uma vez que a nova concepção define as ações educacionais que interferem diretamente no percurso escolar do estudante e na sua constituição como sujeito. A Educação Especial, quando presente no ensino regular, de acordo com essa nova concepção atinge necessariamente a escola comum em seus fundamentos e práticas (BRASIL, 2008).

O Parecer nº 13/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades devem ser matriculados na escola regular, fortalecendo o direito de acesso a todos os estudantes, garantindo aos estudantes das escolas especiais o direito de receber escolarização em escola comum, independentemente de suas diferenças (BRASIL, 2009).

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o período de 2014 a 2024, no qual ficou estabelecido a seguinte meta relacionada à inclusão de crianças e

adolescentes com deficiências nas escolas que oferecem educação básica:

META 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p.55).

Por fim, é destacado a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi instituída no ordenamento jurídico brasileiro com o objetivo de assegurar e promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, em condições de igualdade, buscando sua inclusão social e cidadania, nos termos do seu art. 1º (BRASIL, 2015). Claramente, seu discurso prevê os mesmos ideais neoliberais contidos nas políticas anteriores. Com a propagação do respeito às diferenças e para “propor o atendimento, fundamenta-se supostamente no modelo social da deficiência, para reduzir os serviços e os custos do atendimento ‘ou dos direitos’ aos quais os estudantes com deficiência deveriam ter acesso” (KUHLEN, 2016, p. 265).

Na referida Lei, são destacados os direitos da inclusão social e da cidadania, de questões de acessibilidade e sobre a eliminação de todos os tipos de barreiras presentes na sociedade. Determina também, em seu art. 4º, que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Além disso, outros direitos básicos à participação na sociedade são dispostos, como aos serviços de saúde, educação, trabalho. Deste modo, referida Lei sugere que o estudante deve ser respeitado e ensinado conforme as suas capacidades.

Ainda há de se destacar a Lei nº 10.502/2020, que instituí a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Entretanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu suspender, declarando o dispositivo inconstitucional⁶.

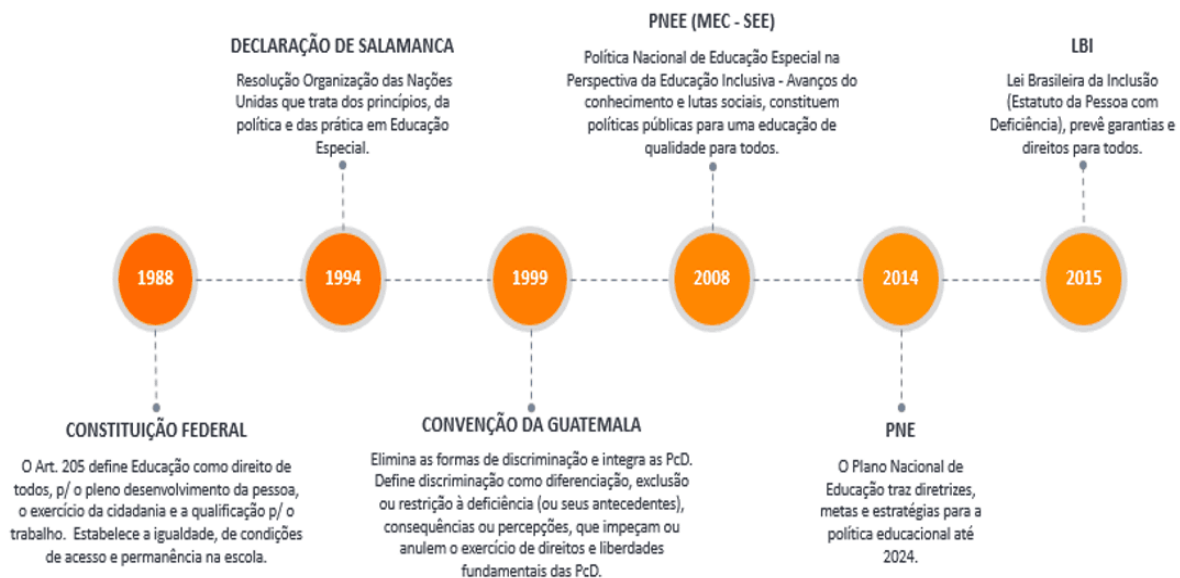
⁶ [...]. As organizações alertaram, [...], que além de violar a Constituição Federal, o Decreto desrespeita a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e desconsidera qualquer evidência científica sobre a necessidade da educação inclusiva e seu benefício para toda a sociedade. Em voto, o relator, Ministro Dias Toffoli, apontou que o Brasil assumiu um compromisso com a educação inclusiva, uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência no ensino regular, em vez de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade[...]. Disponível em: <<https://prioridadeabsoluta.org.br/agenda-227/stf-suspende-decreto-que-instituia-nova-politica-nacional-de-educacao-especial/#:~:text=No%20%C3%BAltimo%20dia%20de%202018%2C%20o,%E2%80%9D%2C%20declarando%20o%20dispositivo%20inconstitucional.>>>. Acesso em 15/08/2022.

Neste sentido, Matos (2019, p.82) argumenta:

[...] a escolarização das pessoas com deficiência está presente na história da educação brasileira, evidenciando alguns avanços e sistemáticos descompassos, isto porque o projeto educacional implementado está longe de oferecer uma educação preocupada com o desenvolvimento humano. Aparentemente esta condição permanece ainda como bandeira de luta cotidiana.

Desta forma, as legislações promoverem ao longo dos anos algumas mudanças e possibilidades, proporcionando de alguma forma a educação para os estudantes com deficiência, conforme foi apresentado no decorrer deste item e mostrado no infográfico da Educação Inclusiva a seguir.

Infográfico Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva



Assim, pode-se verificar por meio das Políticas Públicas da Educação Especial que é irreal ou até discriminatório, ignorar a existência de limitações manifestas nos estudantes, e que a defesa da igualdade não deve permitir a queda no igualitarismo, mas sim procurar a equidade levando em consideração a diversidade.

A partir do exposto neste tópico, no item a seguir serão abordadas as teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, que foram utilizadas para fundamentar a elaboração do currículo municipal de Presidente Prudente-SP.

2.3 A Escolarização do EPAEE na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural e Inclusiva

A psicologia histórico-cultural defende, portanto, que sejam oferecidas oportunidades

igualitárias de acesso ao conhecimento historicamente elaborado para que sejam superadas as formas desiguais de humanização. Nesse sentido, conforme os princípios marxistas a psicologia histórico-cultural também defende “a necessidade de superação da ordem econômica fundada na propriedade privada dos produtos do trabalho humano” (MARTINS, 2013, p.272). Que por sua vez, fragmenta também a produção intelectual, fazendo com que a classe dominante tenha maiores possibilidades de desenvolvimento. Neste sentido, a escola passa a ser um lugar privilegiado para promover tal igualdade. Conforme Martins (2013, p.272):

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento de significações-, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos.

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, a educação deve proporcionar condições para apropriação de diversos signos culturais, favorecendo o conhecimento da realidade objetiva, isso é possível através de um processo de mediação entre o indivíduo e meio em que está inserido. Schlünzen e Santos (2016), defendem que o processo de ensino e aprendizagem deve partir do contexto em que o sujeito está inserido. Neste processo, o papel do adulto é fundamental, pois ele auxilia a criança na apreensão de conceitos, uma vez que isso não ocorre de forma espontânea, mas exige outras funções, como atenção, memória, abstração etc. As autoras apontam ainda a importância do professor ser o mediado do processo de formalização e sistematização do conteúdo/conceito, possibilitando que o ensino torne a aprendizagem mais significativa. De acordo com Saviani (2015, p.39): “o amadurecimento dessas funções ocorre com o auxílio e a participação do adulto, sendo que a essa colaboração original entre a criança e o adulto é que se deve o amadurecimento precoce dos conceitos científicos”. Nas palavras de Gasparin (2003, p.61):

Os conceitos do professor não se transmitem de forma mecânica direta ao aluno; não são passados automaticamente, de uma cabeça para outra. O caminho vai desde o primeiro contato da criança com o novo conceito até o momento em que a palavra se torna propriedade sua, como conceito científico, é um complicado processo psíquico interno.

Partindo desses pressupostos, a função do professor é atuar na área de desenvolvimento eminente⁷, ou seja, auxiliar a criança naquilo que ainda não domina totalmente, mas pode vir a dominar, sendo que o ponto de partida é sempre o estudante

⁷ Também conhecida como Zona de desenvolvimento proximal.

concreto em seu nível de desenvolvimento real.

Já a pedagogia histórico-crítica constitui-se em uma concepção pedagógica transformadora, contra-hegemônica, considerada por seu formulador inicial - Dermeval Saviani - como expressão da teoria marxista no campo da educação (DINIZ, CAMPOS, 2020).

Salientando a centralidade da categoria trabalho, Saviani (2008 apud DINIZ, CAMPOS, 2020) considera que o trabalho educativo apresenta uma natureza particular, decorrente de duas especificidades. Trata-se de um trabalho não material, ou seja, lida e gera conceitos, ideias, valores e atitudes; e se dá de tal modo que o produtor e o produto do mesmo não se separam, razão pela qual o autor sempre fala em transmissão-assimilação quando se refere aos processos pedagógicos.

As primeiras formulações sobre a pedagogia histórico-crítica situam-se na década de 1970, em um contexto onde se discutia as possibilidades de configuração de uma perspectiva crítica para a educação, em oposição às teorias não críticas e como superação das chamadas teorias “crítico-reprodutivistas”. Estas últimas denunciavam o caráter reprodutivo da educação, a condição de determinada e não de determinante da educação escolar em relação à ordem social mais ampla. A prevalência econômica, cultural e política de determinados grupos sobre outros, característica da sociedade capitalista como um todo, também se reproduziria nas escolas e contribuiria para a perpetuação das mesmas no contexto social mais amplo. A sociedade era interpretada como se não fosse dinâmica e não estivesse sujeita a transformações ao longo de sua história (SAVIANI, 2008 apud DINIZ, CAMPOS, 2020).

Em contraposição, Marques e Duarte (2020) ressaltam que a elaboração da pedagogia histórico-crítica pautou-se na perspectiva dialética de educação, no materialismo histórico-dialético, considerando o caráter contraditório da própria sociedade capitalista e a possibilidade de que a educação escolar possa atuar como meio que auxilia na transformação dessa mesma sociedade.

Segundo Saviani (2014, p.80), a pedagogia histórico-crítica é a expressão da passagem de uma visão crítico-mecanicista para uma visão crítico dialética e da compreensão da possibilidade de articulação de “uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação”.

Para o autor,

[...] a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas

características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (SAVIANI, 2012, p.81).

Saviani (2017, p.716) identifica três momentos dessa pedagogia (necessários em toda teoria verdadeiramente crítica), que não devem ser considerados em sequência cronológica, pois, interpenetram-se, relacionam-se reciprocamente e imbricam-se:

- a) apreender a essência da educação identificando suas características estruturais. Importa, pois, compreender e explicitar a natureza e especificidade da educação;
- b) empreender a crítica contextualizada das principais teorias que vêm hegemônicas no campo da educação;
- c) elaborar e sistematizar a teoria crítica da educação representada, no caso, pela pedagogia histórico-crítica.

De acordo com Colares e Lima (2021), ao longo dos anos, a pedagogia histórico-crítica vem sendo desenvolvida por um coletivo de pesquisadores, com a consolidação de princípios e propostas.

Contudo, é evidente, porém que a Psicologia Histórico-Cultural traz grandes contribuições para a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, ela não pode ser confundida enquanto teoria pedagógica. Nas palavras de Martins (2013a, p.142):

[...] a psicologia histórico-cultural contém elementos que podem subsidiar a educação escolar, todavia, ela não se configura como teoria pedagógica. Assim sendo, não compactuamos com proposições que fazem transposições imediatas desse aporte teórico-psicológico para o campo da educação escolar. A nosso juízo, sua transposição para o campo educacional requer, necessariamente, a mediação de uma teoria pedagógica alinhada com seu núcleo teórico, qual seja: o desenvolvimento do psiquismo humano resulta da internalização dos signos da cultura, de sorte que o universo de significações disponibilizado aos indivíduos se impõe como esteira para sua efetivação. Encontramos esse alinhamento na pedagogia histórico-crítica.

Assim sendo, enquanto educadores, precisamos conhecer e estudar os fundamentos da teoria Vygostkyana, compreendendo também o funcionamento do psiquismo humano e aliar seus princípios a nossa prática docente, para que assim possamos buscar uma educação fundada na emancipação humana.

Desta forma, o currículo é o instrumento por meio do qual a escola realiza o seu processo educativo e a concretização da proposta pedagógica. Todavia, o mesmo necessita de um constante aprofundamento que se dá pela mediação da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

No entendimento de Saviani (2013, p. 18), o currículo é apresentado como “o conjunto

das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares”. Neste sentido, o currículo escolar deve organizar os conhecimentos considerados válidos socialmente.

Segundo Janial e Ponce (2020, p.78),

Compreendemos que é papel essencial da educação escolar selecionar e sistematizar, de forma intencional, o processo de ensino para que sejam superadas as condições de vida cotidiana dos estudantes. Ou seja, a educação escolar deve possibilitar aos estudantes condições para que se apropriem dos elementos mais desenvolvidos pelas várias ciências e deve promover o desenvolvimento humano dos indivíduos que adentram os espaços escolares.

Assim, oportunizar o máximo desenvolvimento exige uma organização do processo educativo de forma gradual, sabendo-se qual é o ponto de partida e ponto de chegada. Justifica-se, então, a importância de um currículo escolar organizado coletivamente, o qual contenha a seleção de conteúdos que possam promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

[...] o currículo escolar precisa se basear em um trabalho didático-pedagógico ancorado na tríade conteúdo – forma – destinatário, dentro de um processo histórico-dialético que esteja articulado à concepção de ser humano, sociedade, aos pressupostos teóricos acerca do desenvolvimento psíquico e suas relações com a aprendizagem. Ou seja, a tríade apresentada é condição essencial para o planejamento do processo de ensino.

Visto a importância do currículo nos escritos de tais autores para a base da educação, pensamos então em relação ao currículo de uma escola inclusiva. De acordo Beyer (2019), a inclusão que se pretende efetivar nas escolas não deve demarcar os espaços como crianças “normais” e crianças “especiais”, mas construir uma pedagogia que valorize às diferenças.

Marins e Mello (2012, p. 64) reforçam essa ideia de que “na escola inclusiva, o currículo é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os estudantes são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades”.

Desta forma, conforme ressaltado por Rossetto et al. (2016), ao tomar como caminho norteador a Psicologia Histórico-Cultural, o currículo denota a preocupação com a concepção de homem e de mundo, ou seja, a concepção do estudante enquanto ser social, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento dos sujeitos. Bem como, valoriza o processo de desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com deficiência a partir do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Deste modo, a concepção de pessoa com deficiência apresentada no currículo deve ser pautada na valorização das habilidades e potencialidades, e não na deficiência.

No que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo deve apresentar como pressupostos pedagógicos a definição de método e metodologia.

Ainda, partindo dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, Rossetto et al. (2016) mencionam que o currículo denota que a educação é uma ação intencional e, assim

sendo, é necessário fazer um planejamento metódico e rigoroso; planejar como uma ação política e técnica. Quanto ao aspecto político, cabe ao educador a análise crítica do conteúdo escolar e do processo educativo. Quanto ao aspecto técnico, deve conhecer o estágio de desenvolvimento do educando, organizar o processo educativo considerando o conhecimento científico, a escolha de materiais didático-pedagógicos, as estratégias de ensino, critérios e instrumentos de avaliação. Neste sentido, Schlünzen e Santos (2016) junto com a sua equipe de pesquisas e formação, idealizaram e validaram a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa, usando como estratégia metodológica, o desenvolvimento de projetos e a tecnologia como recursos, para o desenvolvimento integral de todos os envolvidos.

Assim, a proposta curricular compreende que o educador ao trabalhar os conteúdos, não deve fazê-lo de forma fragmentada ou limitar a descrevê-lo em etapas, sem incorporar na discussão o significado histórico, social e político. Faz-se necessário que o educador, em sua práxis, estabeleça as relações entre o conteúdo escolar e a realidade, porém não em uma realidade imediatamente visível, mas na sua complexidade e totalidade.

De acordo com Carmona et al. (2020, p.150),

O modelo social de deficiência, defendido pela Pedagogia Histórico-Crítica e pela Psicologia Histórico-Cultural, traz uma mudança de perspectiva, em que o enfoque central deixa de ser as limitações biológicas para voltar-se para a reorganização do ambiente social em que a pessoa com deficiência está inserida, de maneira a lhe oferecer as melhores e mais eficazes possibilidades de desenvolvimento, aumentando assim a funcionalidade deste sujeito no contexto social em que vive.

Deste modo, na perspectiva teórica da Pedagogia Histórico-Crítica, o currículo precisa ser compreendido por todos os professores para que possa ser aplicado em sala de aula de maneira efetiva. Ele não se transfere de maneira automática para dentro da sala de aula, é necessário que professores com formação e saberes adequados possam transmiti-los e garantam a assimilação efetiva de tais conteúdos. Como apontado por Saviani (2020, p. 09): "os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas".

Cabe, portanto, ao professor criar condições e estratégias de ensino para que esse saber escolar seja assimilado pelos estudantes de maneira efetiva. Apenas um professor bem formado e comprometido com a educação será capaz de ensinar de maneira gradual, os conhecimentos sistematizados indispensáveis para a formação humana.

[...] a finalidade da educação escolar é transmitir aos indivíduos aquilo que eles não podem aprender sozinhos e que promoverá o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. Partindo dessas premissas, o professor tem relevante

função, pois ele será o responsável pelo planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos; ele vai elaborar os meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu dos objetivos planejados e quais as correções de curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive. Para compreendermos adequadamente a avaliação da aprendizagem, precisamos ter em vista a relação entre vários elementos: conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). [...]. (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2017, p. 244 apud PRESIDENTE PRUDENTE, 2020, p. 79).

Logo pode-se afirmar que currículo é muito mais do que a seleção de conteúdos escolares, currículo é a escola desempenhando o seu papel de educar, socializar os saberes escolares, ou como o próprio Saviani (2020, p. 13) diz: “o trabalho educativo e o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

A intencionalidade do trabalho educativo exige que os docentes possuam saberes e conhecimentos próprios da profissão, que devem ser previstos em sua formação inicial e continuada. Esse trabalho educativo não é uma tarefa fácil e corriqueira, por isso precisa de profissionais competentes e com saberes indispensáveis para a atuação em sala de aula.

De acordo com Saviani (2020), o primeiro saber indispensável a todo professor é o saber atitudinal, que compreende as atitudes e posturas de um educador, como a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito aos educandos, atenção às dificuldades, ou seja, a identidade e personalidade do profissional docente, adquirido ao longo da vida.

Nessa mesma linha, o autor aponta o saber crítico-contextual, que permite ao professor reconhecer a tarefa educativa como um processo sócio-histórico, desempenhando o seu papel de forma ativa e inovadora. Ao reconhecer as transformações da sociedade, poderá detectar as necessidades presentes e futuras do processo educativo.

Para o autor, existem também os saberes específicos, que são os conhecimentos produzidos pelos homens no processo de humanização, ou seja, ter domínio dos conhecimentos culturais correspondente às disciplinas em que trabalha e que precisam ser assimilados pelos estudantes no processo educativo.

Para ele, há ainda o saber pedagógico, que foi construído pelas ciências da educação e hoje formam as teorias educacionais, e se articulam com os fundamentos da educação e o trabalho educativo, transformando a identidade do professor como um profissional distinto dos demais profissionais.

Aponta também saber didático-curricular, que são os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa. De acordo com Saviani (2020) esse seria o saber fazer próprio do trabalho educativo e compreende dominar os procedimentos metodológicos, articulando os agentes, os conteúdos, instrumentos e procedimentos para atingir os objetivos propostos na ação educativa.

Esses cinco saberes permeiam todo o trabalho educativo e por isso precisam ser formados espontaneamente e sistematicamente nos cursos de formação inicial e continuada. Cabe ainda ressaltar a importância das experiências do professor e do estudante, da sabedoria fundada na experiência de vida, que perpassa por todo saber escolar e estão diretamente ligadas à relação educador/educando.

Essa mesma visão dos saberes dos profissionais da educação está expressa na matriz curricular da rede de ensino analisada, quando coloca que “todos esses saberes têm sua importância, e o conjunto desses saberes deve ser mobilizado e articulado pelo educador em sua prática de acordo com o objetivo pedagógico de promover o desenvolvimento do educando” (PRESIDENTE PRUDENTE, 2020 p.193).

Diante do exposto, no próximo capítulo será apresentado os serviços da Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos e o Serviço de Itinerância.

3 SERVIÇOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para compreender melhor como o tema “educação inclusiva” atinge a prática dos professores das escolas comuns do ensino regular e exerce influência sobre suas respectivas atuações, faz-se necessário retratar como o referido assunto passa a integrar o conhecimento do professor em seu trabalho cotidiano. Dentro deste contexto, o propósito deste capítulo é discorrer sobre os serviços da Educação Especial, sendo AEE em SRM e o SI.

3.1 Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais

Na PNEEPEI (BRASIL, 2008, p.11), documento que, como mencionado, deu início à reestruturação do atendimento aos estudantes com deficiências, está estabelecido que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Com o objetivo de orientar a organização de sistemas educacionais mais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica.

De acordo com a Resolução nº 4, o AEE (BRASIL, 2009, p.01),

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, p.02) também determina a institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. No seu art. 10 preconiza o que deve ser previsto no PPP, a saber:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V – Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI – Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do

desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

A partir das disposições descritas no art. 10, pode-se concluir que a instituição da política de inclusão no âmbito da escola comum requer muitas ações, sendo explícita a necessidade de parceria entre o ensino comum e a Educação Especial.

O mesmo documento põe em evidência a modalidade do AEE por meio do atendimento nas salas de recursos, ao preconizar que:

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.02).

Embora essa diretriz aponte como prioridade o atendimento dos estudantes em SRM ou centros de atendimento especializado, a inclusão necessita de diferentes suportes e ajustes para se efetivar plenamente, conforme constatado na literatura, bem como na vivência cotidiana nas escolas. Pois, estudantes com o mesmo tipo de deficiência podem apresentar diferentes necessidades educacionais especiais, demandando diferentes ações educativas.

Conforme art. 12, da Resolução CNE/CEB nº4/2009 (BRASIL, 2009), o professor atuante no AEE deve ser habilitado para a docência, bem como para a formação específica na Educação Especial

Cabe lembrar que o objetivo da institucionalização do AEE nas escolas é favorecer a construção de sistemas educacionais inclusivos. Para tal as escolas precisam se estruturar metodologicamente para dar suporte pedagógico tanto para os EPAEE, bem como para os professores do ensino comum em cujas classes eles estão incluídos. Além da SR, este suporte pode se dar em diferentes formas de AEE, tais como: serviço de itinerância (será abordado no subitem 3.2), mediação, bidocência ou ensino colaborativo, atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar, as quais implicam em diferentes formas de atuação do professor da Educação Especial (GLAT; PLETSCHE, 2011).

De acordo com Mascaro (2017, p.28),

O **ensino itinerante** caracteriza-se pelo atendimento do professor especialista a um grupo de escolas, pode atender os professores, assim como os estudantes. A **mediação** é realizada por um elemento (pode ser um estagiário) de apoio ao professor da turma comum em que haja algum EPAEE que necessite de atendimento mais individualizado. A **bidocência** ou **ensino colaborativo** se caracteriza pelo trabalho pedagógico entre o professor regente da turma e um professor de apoio da Educação Especial. O **atendimento pedagógico domiciliar** é realizado por professores especialistas com estudantes impedidos de frequentar a escola por

problemas de saúde, assim como a **classe hospitalar** para aqueles que encontram-se internados por muito tempo (GRIFO NOSSO).

O Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE, garante formas diferenciadas de apoio para efetivação da escolarização do seu público-alvo:

Art. 1º - O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

[...]

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; [...].

Sendo assim, há respaldo legal para que nossas escolas encontrem maneiras diferenciadas para apoiar a escolarização dos estudantes com deficiência e outras condições atípicas de desenvolvimento no ensino comum, que não seja somente pelo atendimento nas salas de recursos.

Conforme ressaltado por Poker et al. (2013, p.11-12),

O principal desafio para os professores especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que assumem a regência de uma Sala de Recursos Multifuncional (SRM), [...], é atender alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que são encaminhados a esse espaço. Nesses ambientes devem ser oferecidas todas as condições de pleno desenvolvimento para que consigam ter acesso ao currículo da sala de aula regular em que estão matriculados.

Para tanto, o Atendimento Educacional Especializado que ocorre na Sala de Recursos Multifuncional deve estar fundamentado nas habilidades e competências do aluno, considerando sua condição específica para realizar determinadas tarefas. Nesse sentido, a avaliação torna-se imprescindível para o professor iniciar o trabalho pedagógico especializado, pois é importante conhecer o aluno e as suas condições de inserção e participação na escola, na família e na sala de aula regular. Assim, o professor poderá providenciar os ajustes e as adequações nos diferentes âmbitos que interferem diretamente no processo de ensino e de aprendizagem do aluno, público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, garantindo-lhe uma educação de qualidade.

Deste modo, Poker et al. (2013) é importante identificar e conhecer as barreiras que impedem o desenvolvimento do estudante com deficiência são essenciais para que seja implementado um modelo educacional efetivamente inclusivo. Dessa forma, a avaliação arquitetada nessa perspectiva permite que seja elaborado um planejamento pedagógico especializado e individualizado, com o propósito de analisar e apontar quais são as condições do estudante para acessar o currículo da série em que se encontra, considerando o espaço da escola e as ações dos gestores e da comunidade escolar, os materiais e recursos disponíveis, a

metodologia e as estratégias utilizadas pelo professor, o envolvimento da família do estudante, bem como as suas condições específicas para aprender, promovendo, assim, autonomia, qualidade de vida, e, inclusão social, com estratégias de ensino que otimize o potencial do estudante conforme poderá ser visto no item a seguir.

3.1.1 Plano de Atendimento Individualizado: ações pedagógicas centradas no estudante

Para trabalhar nos espaços de AEE, criados pela Política Nacional de Educação Especial, recomenda-se aos professores a criação de um Plano de Atendimento Individual (PAI), voltado para as necessidades específicas de cada estudante.

O PAI, de acordo com Carmona et al. (2020, p.173),

[...] prevê que recursos e estratégias serão inseridos durante os atendimentos nas salas de recursos multifuncionais e que auxiliarão ao EPAEE em seu processo de ensino-aprendizagem. [...] esses objetivos e conteúdos são diferentes dos objetivos e conteúdos curriculares, uma vez que se respaldam na singularidade de cada estudante, são específicos para cada um deles, a partir de suas condições pessoais, buscando desenvolver capacidades e habilidades que permitam ao estudante a maior participação e aprendizagem no contexto escolar.

Ressaltamos que a análise da história de vida do estudante, de sua trajetória escolar, das características pessoais, sociais, culturais (suas habilidades, potencialidades e dificuldades) é fundamental para a definição do trabalho educativo da sala de recursos multifuncionais, materializado no Plano de Atendimento Individualizado – PAI.

Na tabela a seguir, Carmona et al. (2020), apresenta os principais objetivos e conteúdos que poderão ser previstos no PAI elaborado para cada estudante.

Tabela 1- Objetivos e conteúdos da sala de recursos multifuncionais.

OBJETIVO	CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO
Ser capaz de realizar com autonomia e independência as atividades de vida diária e vida prática.	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da rotina da escola. - Inserção da rotina visual estruturada (respaldados no Método Teacch⁸). - Habilidade para o uso de pratos e talheres, servir-se e alimentar-se sozinho. - Desenvolvimento de habilidade para o uso do banheiro - sair e descer de cadeiras de rodas, higienização. - Desenvolvimento do autocontrole da conduta. - Regras sociais de convivência.

⁸ O Método “Teacch” (*TEACCH -Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children/Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação*) foi um modelo criado no final da década de 1960, na Universidade da Carolina do Norte (UNC), nos Estados Unidos, como resposta governamental aos pais que reclamavam por atendimento educacional aos alunos com autismo. O Método baseia-se na psicolinguística e no Behaviorismo, e tem como pressuposto a organização do ambiente, o ensino estruturado e a rotina estruturada/ previsibilidade. Por meio dessas estratégias, busca-se a diminuição dos comportamentos disruptivos, a ampliação do repertório comunicativo e o envolvimento do estudante nas atividades que deve fazer (com compreensão, não somente por repetição mecânica) (CARMONA et al., 2020, p.174).

	<ul style="list-style-type: none"> - Treino de trabalho independente: iniciar e concluir uma atividade sem apoio, mudar de atividade (respaldados no Método Teacch). - Retirada da mamadeira/ chupeta. - Retirada das fraldas.
Possibilitar a locomoção com autonomia e segurança, inserindo noções de orientação e mobilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino de técnicas para o manuseio de cadeiras de rodas, subir e descer de cadeira de rodas. - Utilização postural da pré-bengala e bengala, uso das técnicas para reconhecimento do espaço. - Localização e locomoção no espaço físico. - Noção de sentido e direção, pontos de referência. - Estimulação dos sentidos existentes (tato, audição, olfato, etc.) para facilitar a identificação de ambientes e sua locomoção por eles. - Reconhecimento de sua postura e equilíbrio corporal para controle do deslocamento.
Inserir recursos de tecnologia assistiva de maneira a possibilitar o acesso do estudante aos conteúdos curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> - Inserção e ensino da utilização de recursos de baixa e alta tecnologia, como: - Recursos ópticos (lupa manual, lupa de mesa, lupa eletrônica, telescópio); - Recursos não ópticos (controle de iluminação, seleção de contraste, ampliação, guia de leitura e de escrita, plano inclinado para leitura); - Vocalizador; - Cadernos ampliados, ampliação de textos; - Recursos para localização dentro do espaço escolar; - Leitura de mapas e imagens em relevo; - Uso da calculadora sonora e comum; - Engrossadores de lápis, facilitadores manuais; - Adaptadores para escrita (facilitador aranha mola e outros); - Teclado ampliado, teclado com contraste; etc.
Conseguir comunicar-se e expressar-se utilizando a Comunicação Alternativa e Aumentativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e compreensão dos símbolos nos diferentes níveis (objeto – referência, fotos, imagens pictográficas, escrita). - Utilização dos símbolos gráficos como forma de expressão. - Formação de frases utilizando os símbolos gráficos/pranchas de comunicação. - Utilização em contexto de: pranchas de comunicação, vocalizador, software de leitura de tela, aplicativos para CAA no Tablet, entre outros.
Desenvolver a linguagem oral e a comunicação social: ampliar o vocabulário e adequá-lo às situações de uso.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação social – pedir ajuda, fazer perguntas, agradecer, iniciar uma conversa. - Exercício de utilizar a linguagem oral para manifestar seus interesses e necessidades. - Utilização da linguagem oral como instrumento para organizar o pensamento: sequência na exposição de ideias, coerência argumentativa. - Exercício de descrição de situações e experiências: nomear, narrar. - Exercício da capacidade de argumentação e confronto de pontos de vista: explicar, comparar, contra argumentar.
Utilizar os recursos de acessibilidade ao computador. Utilizar o computador como ferramenta para pesquisar, acessar conteúdos digitais, expressar-se através da escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Informática acessível: ensino da utilização de recursos digitais presentes no sistema Windows: lupa, narrador, teclado virtual, escrita com sistema de varredura, reconhecimento de fala, ampliação de fonte, mudança de contraste. - Informática acessível: ensino do uso de leitores de tela, entre eles o uso dos programas Dos Vox, Mecdaisy, Virtual Vision. - Informática acessível: utilização de teclado ampliado, teclado com contraste, mouses adaptados e acionadores de pressão. - Letramento digital: utilização do Word como instrumento de escrita. - Letramento digital: utilização de e-mails e redes sociais como forma de comunicação e interação. - Uso da internet para buscar informações e pesquisas.
Desenvolver seus	- Operações lógicas do raciocínio:

<p>processos mentais de maneira que consiga apropriar-se dos conteúdos escolares e utilizá-los como forma de interação com o mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e Síntese: decomposição/ reunificação sucessivas a fim de identificar os nexos entre partes e todo; - Comparação: confrontar objetos visando identificar semelhanças e diferenças (classificação); - Generalização: identificação de propriedades gerais e comuns entre objetos, descoberta de regularidades presentes entre parte e todo; - Abstração: ultrapassar a captação do objeto em suas propriedades sensíveis em direção às suas qualidades abstratas: relações “entre”. - Função Simbólica: - Desenvolvimento das capacidades simbólicas de representação: desenho, imagem mental, faz de conta, imitação, linguagem. - Capacidade metacognitiva: - Desenvolvimento da capacidade de compreender os processos percorridos para chegar a uma ação; aplicar os conhecimentos a novas situações, estabelecer relação entre informações recebidas e novos conhecimentos e informações; exercitar a capacidade de resolver problemas, expressando suas conclusões; - Desenvolvimento da memória mediada; - Desenvolvimento da atenção voluntária; - Desenvolvimento da capacidade de observação.
<p>Utilizar o braile para escrever e ler.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização em braile, realização de leitura e escrita com esse código. - Transcrição de textos impressos tinta/Braile/tinta, gráficos em alto relevo e mapas táteis, produção de material para leitura em sala de aula, ensino do uso da escrita cursiva.
<p>Utilizar o sorobã para realizar as operações matemáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ensino dos princípios que regulam o sorobã. - Ensino das operações matemáticas com uso desse instrumento.
<p>Desenvolver a competência linguística e gramatical da Língua Portuguesa na modalidade escrita para pessoas com surdez/deficiência auditiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização com o uso de imagens e memória visual das palavras, apoio em sinais da LIBRAS: a partir do texto e de seu contexto comunicativo, associar letras e palavras a imagens pictóricas. - Compreensão da leitura (produção de sentidos a partir de textos) por meio de apoios visuais, reconhecimento de palavras conhecidas, identificação das palavras repetidas no texto. - Composição frasal da língua portuguesa (sujeito - verbo - objeto). - Compreensão da função das palavras no texto, relacionadas com sua classificação (verbos, substantivos, pronomes, adjetivos, advérbios, conectivos, etc.) como auxílio na compreensão textual. - Ensino de leitura orofacial como apoio nas emissões linguísticas.
<p>- Utilizar a LIBRAS para comunicar e para compreender os conceitos fundamentais apresentados na sala comum.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Uso funcional da LIBRAS - ensinar, dentro de contextos comunicativos, os sinais, posicionamento das mãos, gramática da LIBRAS. - Compreensão dos conceitos ligados aos principais conteúdos curriculares ministrados na sala comum através do uso da LIBRAS associada ainda a outros recursos visuais (vídeos, experiências, gravuras, mapas, etc.).
<p>Desenvolver os aspectos psicomotores através do brincar (berçário e maternal).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de aspectos psicomotores: - Lateralidade. - Esquema corporal e imagem corporal. - Coordenação motora fina. - Coordenação motora global. - Equilíbrio. - Estimulação tátil cinestésica. - Orientação temporal. - Organização espacial.

	- Ritmo.
Potencializar a(s) habilidade(s) demonstrada(s) pelo estudante.	- Identificar habilidades e campos de interesses dos estudantes. - Elaborar estratégias de enriquecimento curricular que favoreçam o desenvolvimento de sua área de interesse: iniciação e aprofundamento de temas gerais e específicos ligados à área de alta habilidade e campo de interesse. - Proporcionar o acesso do estudante a recursos de tecnologia. - Proporcionar o acesso do estudante a materiais pedagógicos e bibliográficos de sua área de interesse.

Fonte: Carmona et al. (2020, p.174-178).

Ainda conforme ressaltado por Carmona et al. (2020), os objetivos e os conteúdos desenvolvidos na SRM não serão definidos pela deficiência, mas pelas necessidades e características de cada criança, de seu contexto de vida. Por exemplo, uma criança cega pode prescindir da inserção de recursos como o Braille, Sorobã, todavia pode exibir também a precisão de investimento em seus processos mentais em função do que sua situação/condição de vida lhe proporcionou ou não. Portanto, é extremamente importante que se conheça a criança, bem como sua condição de vida para que sejam tomadas as decisões pedagógicas também na SRM.

Diante do exposto, conclui-se que é de suma importância a percepção da equipe escolar acerca da necessidade de se utilizar o PAI, para que o estudante possa desenvolver suas habilidades e potencialidades, mas também é relevante compreender e conhecer, não somente a educação realizada na escola comum, mas também aquela executada por todas as pessoas que convivem com o estudante com deficiência e fazem parte de sua formação, tais como família, grupos sociais e escola.

3.2 Serviço de Itinerância.

O AEE, de acordo com a legislação, deve ocorrer prioritariamente nas SRM, no contraturno podendo ainda, ser realizado na forma de ensino itinerante, dentro da sala de aula comum. E, dependendo da política do governo municipal e da articulação entre as secretarias ou setores da saúde e educação, há previsão de que possam ocorrer parcerias com instituições conveniadas, com a escola especial, os centros de reabilitação entre outras (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, pode-se entender que são muitas as possibilidades de operacionalização do AEE, dentre as quais, o SI. Portanto, se o município adota o atendimento realizado pelo SI por meio de visitas de observação e orientação, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do estudante, pois, com essa estratégia, são realizadas estudos de caso, discussões e orientações em Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), auxiliando o

professor da sala comum a repensar suas estratégias, planejando para todos os estudantes, promovendo assim, o ensino e aprendizagem do estudante com deficiência.

De acordo com Barros e Ramos (2013, p.4378), o professor de Educação Especial que atua no SI é concebido como “um profissional cuja as ações permeiam os diversos setores da escola, na direção de viabilização da inclusão”. No entendimento dos autores, a atuação do professor de Educação Especial SI implica em ações de apoio e acompanhamento ao estudante com deficiência, trabalhando em conjunto com o professor da sala comum, além de ser um agente de inclusão nas escolas da comunidade ao qual atua. E ainda:

[...] o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades do estudante com deficiência, podendo atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é o professor quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, é agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação em dois lugares e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico (BARROS; RAMOS, 2013, p. 4383).

Conforme visto a atuação do professor de Educação Especial no SI é fortemente configurada como facilitadora, intermediadora e parceira do processo inclusivo visando o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência no ensino regular, apresentando também uma característica mais ampla como interlocutor entre os outros segmentos da escola e os atendimentos clínicos.

Conforme assevera Carmona et al (2020, p.202), “as estratégias são muitas, porém, a maior dificuldade será se o professor não conhecer o estudante, não perceber suas habilidades e o que consegue realizar com o apoio do outro”. Dentro deste contexto, para que isso aconteça é importante à parceria entre o professor da sala regular e o professor da Educação Especial, conforme mostra o capítulo a seguir.

4 IMPORTÂNCIA DA PARCERIA ENTRE PROFESSOR DA SALA REGULAR E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Em decorrência da pandemia do novo coronavírus (COVID-19)⁹, o ano de 2020, foi muito atípico inclusive no que diz respeito a educação, exigindo mudanças por todos os envolvidos no trabalho educativo, inserindo no dia a dia dos professores e estudantes as tecnologias para o ensino remoto, demandando dos professores investimento em formação e equipamentos para garantir que as crianças pudessem manter o vínculo com a escola e o aprendizado, mesmo com o isolamento social (SILVA, 2022).

Ao reconhecer que o ambiente escolar é dinâmico e complexo, marcado por transformações sociais e pedagógicas, devemos reconhecer também a importância das formações em serviço. Os desafios e responsabilidades do profissional de educação ficaram evidentes durante o isolamento social, os professores reinventaram as formas de dar aulas e buscaram por cursos de formação que permitissem essas mudanças, além de realizar um exercício diário de reflexão sobre seu trabalho educativo (SCHABBACH; ROSA, 2021).

Atualmente, as perspectivas da educação inclusiva elevam o patamar da educação brasileira, buscando por meio das Políticas Públicas Educacionais o respeito à diversidade, implantando nas escolas públicas um ensino especializado.

Dentro deste contexto, é impensável refletir sobre a Educação Especial sem analisarmos de perto a importância da relação existente entre o professor da sala comum do ensino regular e o professor de Educação Especial SR/SI, pois conforme assevera Pacheco (2012, p.12-13) um professor sozinho, em seu espaço de trabalho, não possibilita a inclusão:

[...] direi que, enquanto o professor estiver sozinho, não haverá inclusão. Insisto na necessidade da metamorfose do professor, que deve sair de si (necessidade de se conhecer); sair da sala de aula (necessidade de reconhecer o outro), sair da escola (necessidade de compreender o mundo). O *ethos* organizacional de uma escola depende da sua inserção social, de relações de proximidade com outros atores sociais.

Desta forma, para que o ensino seja de qualidade, neste modelo de ensino, é essencial que exista uma estreita relação entre ambos os docentes. Quando duas ou mais pessoas

⁹ A pandemia do coronavírus (COVID-19) obrigou os países a tomarem providências emergenciais, ocasionando crises em diversos setores. Contudo, apesar dos países seguirem as recomendações propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) houve um alto índice de infecção, sendo considerado o isolamento social como a medida mais eficaz com o propósito de diminuir, conter e controlar o contágio, procurando assim, evitar que o sistema de saúde entrasse em colapso (MONTENEGRO, 2020).

trabalham em conjunto, a qualidade das suas relações são essência do seu trabalho. A qualidade desta relação está relacionada com a motivação, competências, confiança e aceitação do outro na parceria de trabalho.

Além da formação, outra estratégia para diminuir as barreiras de aprendizagem, romper com os preconceitos e alavancar a qualidade do ensino para todos é o estabelecimento de redes de colaboração entre pessoas com objetivos idênticos. Vários autores consideram essa estratégia como bem-sucedida e defendem a colaboração não apenas entre professores e especialistas, mas também com a família e demais integrantes do corpo escolar (MENDES et al, 2014)

A colaboração e o trabalho em equipe realmente são pontos muito relevantes para a qualidade de qualquer processo de ensino e aprendizagem. E para a inclusão dos EPAEE, a atuação em conjunto com outros profissionais é um ponto fundamental. Porém, promover a interação até mesmo entre profissionais da mesma área, como professores de uma mesma escola, é uma dificuldade e a falta da mesma ocasiona prejuízo aos resultados educacionais (RAPOSO; MACIEL, 2005).

Montijo e Rosa (2007 apud GOMES, 2010) fazem uma compilação de definições para o termo “colaboração” segundo determinados autores. Resumindo, a colaboração é um processo de criação compartilhada em que indivíduos interagem criando um conhecimento novo para todos, não se limitando a apenas planejar, agir e decidir em conjunto, mas também pensar em equipe, criando novos quadros conceituais. A colaboração é baseada em quatro pilares essenciais: o diálogo, a negociação, a mutualidade e a confiança.

Thurler e Perrenoud (2006) destacam a importância do trabalho em equipe desde a formação inicial do professor, devido aos aspectos coletivos inerentes à profissão. Segundo eles, em estudos realizados foi possível observar dentre características importantes para combater o fracasso escolar, o compartilhamento por todos os professores da responsabilidade pelo êxito dos estudantes.

Para que haja interação entre o grupo, é necessário que os participantes compartilhem do mesmo objetivo, pois esse é o caminho para se chegar ao resultado almejado (RAPOSO; MACIEL, 2005). Assim, para que haja ação colaborativa entre o professor da classe comum do ensino regular e o professor de Educação Especial SR/SI, é preciso que eles estejam envolvidos e acreditem no processo de inclusão. Outro fator para assegurar a cooperação entre professores é inseri-la na organização do trabalho pedagógico, instituindo momentos de ação coletiva nas HTPC.

Segundo Thurler e Perrenoud (2006, p.358), se não houver essa legitimação, a

cooperação “permanecerá como um modo de relação que depende muito do livre-arbítrio dos professores e do clima do estabelecimento”.

Assim, a cooperação procura atender as necessidades dos professores da sala comum e da Educação Especial SR/SI, em busca de complementar várias experiências. Para que ocorra o trabalho em colaboração faz-se necessário o trabalho conjunto, com a utilização de estudos de caso, planejamentos sistematizados e procedimentos de resolução de problemas para alcançar os resultados desejados.

De acordo com Braun e Marin (2016), as possibilidades e desafios da colaboração entre professores da classe comum e os professores da Educação Especial SR/SI são caracterizados como as principais fontes para a elaboração de novos conceitos determinadores de uma poderosa força que direciona e determina o desenvolvimento no processo de escolarização.

A formação de conceitos “[...] é mais do que uma soma de conexões associativas formadas pela memória; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado pelo treinamento” (VYGOTSKY, 2008, p.104).

Para Luria (2017), isso depende das operações teóricas que a criança aprende a realizar nas atividades, em todos os sentidos; e a forma como o currículo é organizado, tem reflexos sobre a formação de conceitos de todos os estudantes, mas com repercussões mais significativas sobre os que apresentam necessidades específicas de aprendizagem, dependendo das concepções pedagógicas e curriculares praticadas.

5 O SERVIÇO DE ITINERÂNCIA E O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO EM QUE ESTUDO FOI REALIZADO

O SI realizado pelo professor de Educação Especial SI no município em que o estudo foi realizado foi organizado desde a criação da primeira SR em 1998, e implementado após as orientações contidas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Para além das orientações contidas na resolução citada acima, o SI está respaldado no princípio de valorização dos saberes experienciais dos professores e demais profissionais das escolas, buscando enfatizar o trabalho colaborativo numa perspectiva de emancipação do professor da sala comum.

O professor de Educação Especial SI tem quatro horas de sua jornada de trabalho semanal (duas de manhã e duas à tarde) destinadas às visitas de observação nas salas comuns em que os EPAEE estão matriculados. Geralmente essas visitas ocorrem quinzenalmente, alternando entre a escola polo e as escolas de abrangência.

Nas visitas que são realizadas na sala comum e nos demais espaços da escola o professor de Educação Especial SI realiza as observações que duram em médias 50 minutos. Posteriormente a partir dos pontos que observou é realizada a orientação ao professor da sala comum e a equipe gestora a respeito das estratégias mais adequadas que vão contribuir para a participação, desenvolvimento e conseqüentemente para o processo de inclusão dos EPAEE.

Todas as orientações e observações realizadas são registradas em relatórios, assinados por todos os envolvidos, ficando uma cópia no prontuário do aluno e outra com o professor de Educação Especial SI arquivada na SR.

A depender da demanda são realizados momentos de formação continuada com os professores das salas comuns no horário de HTPC, coordenados conjuntamente pelo orientador pedagógico da escola e professor de Educação Especial.

Nestas reuniões são propiciados a estes profissionais momentos de reflexão a respeito da prática pedagógica a partir de estudos de caso e temáticas referentes à Educação Especial e inclusiva que são selecionadas pelo grupo de professores de acordo com as necessidades da escola.

Além disso, são realizadas anualmente 3 reuniões envolvendo a equipe escolar, professor de Educação Especial SR/SI, família e os profissionais do atendimento clínico a fim de avaliar os avanços, necessidades, habilidades e potencialidades dos EPAEE, estabelecendo metas para cada segmento.

Para analisar o SI oferecido no município onde o estudo foi realizado, foram selecionadas duas escolas municipais por serem escolas polos e terem salas de recursos multifuncionais.

Conforme detalhado na descrição dos participantes, a pesquisa foi realizada com duas professoras de Educação Especial SR/SI, com experiência de atuação em SR e SI, duas professoras da sala comum do ensino regular que já foram acompanhadas pelas professoras de Educação Especial no SI, duas orientadoras pedagógicas e duas diretoras de escolas que também são acompanhadas pelas professoras de Educação Especial no SI. Após a seleção, as participantes da pesquisa responderam a um questionário, aplicado por meio de Formulário Google Forms.

De acordo com a pesquisa realizada, a atuação do professor de Educação Especial SI contribui para o processo de inclusão dos EPAEE no município em que o estudo foi realizado, uma vez que tem como objetivo auxiliar os professores regentes das salas comuns do ensino regular a repensarem sua prática docente, favorecendo a escolarização de toda a turma tal como consta na citação a seguir:

O serviço de itinerância constitui-se de um serviço de orientação ao professor da sala comum, envolvendo discussões que possibilitam utilizar o conhecimento do AEE, acerca dos serviços e recursos complementares para auxiliar o trabalho na sala de aula comum, apontando a necessidade de revisão de conceitos, práticas e metodologias que envolvem todo o fazer pedagógico da escola de maneira a promover o ensino e aprendizado adequado também aos estudantes com deficiência (CARMONA et al., 2020, p.189).

No município, a atuação do professor de Educação Especial SI é diferenciada, porque acontece de forma sistemática, por meio de visitas semanais e/ou quinzenais, dando suporte aos professores da sala comum.

De acordo com a Orientadora Pedagógica 1,

Na escola que trabalho a professora do serviço de itinerância é a mesma que atende os alunos na sala de recursos. No início do ano a professora se intera dos estudantes com deficiência que a escola recebeu, a documentação, conversa com a equipe gestora e professora e faz as primeiras orientações sobre o plano de atendimento ao aluno. Esse plano se inicia na entrevista inicial da professora da sala comum com a mãe ou responsável pelo aluno. Orienta a professora a observar o aluno em sala, nos espaços da escola e fazer avaliação diagnóstica. Posse de todas as informações o professor deve inicial o plano de atendimento da sala comum, que poderá ser revisado e discutido com a professora do AEE. (ORIENTADORA 1)

No entendimento da orientadora 1, várias são as contribuições. Durante as visitas de itinerância o professor de Educação Especial SI pode contribuir com possibilidades de intervenções ao estudante, proposição de práticas pedagógicas que possam auxiliar o

professor a possibilitar a aprendizagem do estudante, além de pensar a necessidade de Tecnologia Assistiva (TA). Durante os HTPC, propor discussão de casos e formação acerca das deficiências, das políticas da Educação Especial e outros temas de interesse do grupo. (ORIENTADORA 1)

Para a Orientadora Pedagógica 2,

O serviço de itinerância na minha escola é realizado pelo professor de educação especial que tem por objetivo orientar e supervisionar o trabalho do professor da sala regular. O professor de educação especial realiza visitas periódicas nas salas de aula, reuniões com a equipe gestora e professores. (ORIENTADORA 2)

De acordo com a orientadora 2, a parceria é de extrema importância, pois é partir dela que o trabalho da equipe escolar é aprimorado, visando um ambiente cada vez mais inclusivo para os estudantes. Para tanto, há necessidade de maior formação dos professores da sala comum do ensino regular, com orientações específicas para cada EPAEE. (ORIENTADORA 2)

Na escola onde atua a orientadora 2, o professor realiza visitas periódicas nas salas de aulas auxiliando os professores no desenvolvimento e adaptações de atividades, bem como formações em HTPC (estudo de casos, etc.), reuniões de equipe técnica e escolar, e família.

Quanto ao questionário direcionado às professoras da sala comum do ensino regular, primeiramente foram questionadas no que diz respeito terem lecionado para classes com EPAEE e como tem sido essa experiência.

Desde o início da minha trajetória, mas nem sempre pude contar com o auxílio de um professor especialista em educação especial para me auxiliar na prática e, neste sentido, muitas vezes tive que buscar informações através de pesquisas sobre a necessidade do(a) aluno(a) em específico ou buscar experiências positivas com as colegas professoras de escola (PROFESSORA 1).

Minha primeira experiência foi em 2000, quando tive uma aluna com síndrome de Downs na sala regular. Em 2004 iniciei o trabalho em sala de recursos (PROFESSORA 2).

No entendimento das professoras, é de suma importância a parceria entre o professor de educação especial e o professor da sala comum do ensino regular, pois,

[...] o professor da sala regular muitas vezes não tem experiência, nem formação específica em relação aos diferentes tipos de necessidade especial e, sem este auxílio se sente sozinho, visto que tem que lidar com outras situações de sala de aula como a indisciplina ou defasagem de aprendizagem de crianças sem laudo, por exemplo (PROFESSORA 1).

[...] o professor de educação especial consegue orientar sobre as especificidades do aluno bem como direcionar os recursos e as estratégias que favorece a participação do aluno (PROFESSORA 2).

No que diz respeito ao serviço de itinerância, as professoras consideram um trabalho importante.

[...] sempre pude contar com a parceria de uma professora especialista nestes últimos anos, pois até então não conhecia esse trabalho! Juntas sempre pensávamos no aluno como aluno da escola e, assim, aprendi a importância de se ter um olhar direcionado, dentro das limitações de cada um, porém, sem fazer a distinção dos demais. Logo, estava sempre disposta a me auxiliar em minha prática docente, seja na elaboração de recursos adaptados ou em minha postura diante dos desafios apresentados, sempre pensando no desenvolvimento aprendizagem e na inclusão deste público-alvo.

No sentido de dar um norte mesmo à nossa prática docente, ao nosso planejamento para esses alunos específicos, pois como já mencionei anteriormente, nem todos os professores da sala regular tem conhecimento sobre as diferentes necessidades especiais. Quando temos um especialista que tem propriedade no assunto, todos ganham, tanto o professor, como o aluno que irá se desenvolver mais!

[...] Como sempre dizemos em nossa escola: "O aluno é da escola e não da professora dele deste ano". Hoje este aluno é meu, amanhã pode ser da minha colega de profissão!" Acredito que as formações em HTPC sobre os casos específicos da escola são muito produtivas e esclarecedoras, assim como o contato com as famílias para a criação de vínculo, pois este nos fornece informações preciosas sobre a criança em questão e, ao mesmo tempo, a família pode receber orientações necessárias e que muitas vezes, desconhecem, que farão toda a diferença para o desenvolvimento da criança seja este escolar ou na vida fora da escola mesmo (PROFESSORA 1).

É um trabalho extremamente importante. Muita parceria. Exemplo: a produção de pranchas para a CAA a confecção da rotina estruturada (boardmaker), as sugestões e trocas do trabalho realizado com o aluno.

[...] as orientações e sugestões favorece um melhor trabalho para com o aluno o professor da educação especial tem um olhar diferenciado e as dicas nos auxiliam a ter esse olhar.

Desta forma, a parceria é fundamental e durante as visitas de observação o professor especialista tem como orientar o que pode ser feito para melhorar o trabalho com o aluno e também valorizar o trabalho que já está sendo realizado, pois, considero muito importante o reconhecimento de quando o professor investe e se dedica para realizar um bom trabalho com todos os alunos da sala. Nas HTPC os estudos de caso são de grande valia, pois precisamos conhecer os alunos tendo em vista que o aluno é da escola e TODOS precisam estar envolvidos para que de fato aconteça um bom trabalho (PROFESSORA 2).

Já para os professores da Educação Especial SI, neste tipo de serviço são realizadas visitas, organizadas em turnos de 2 horas, onde a criança é observada no contexto da sala de aula regular. Posteriormente, há retorno do relatório de observação e orientações dos principais pontos observados, com a professora da sala comum e orientador pedagógico. O serviço visa acompanhar a inserção e uso de recursos de TA, pedagógicos e estratégias de ensino adotadas pela professora.

O SI é entendido no município em que o estudo foi realizado como trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum. Consiste na realização de visitas periódicas de observação e de orientação à unidade escolar na qual o

estudante EPAEE está matriculado em sala comum. Nessas visitas não são realizados atendimentos aos EPAEE, o objetivo é auxiliar o professor da sala comum a repensar suas práticas pedagógicas, ajudando a superar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pelos estudantes, com foco na valorização das habilidades e potencialidades deste sujeito.

As orientações fornecidas pela coordenação pedagógica auxiliam na organização do serviço de itinerância, especialmente aos professores iniciantes, principalmente sobre o que é relevante ser observado. Depois as orientações quanto à itinerância tendem a se repetirem.

Segundo a professora de Educação Especial 2, os professores de Educação Especial recebem formação continuada em momentos de HTPC onde são passadas as orientações, diretrizes e procedimentos que devem ser colocados em prática durante a realização do serviço de itinerância. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2)

Este tipo de serviço é essencial para que a aprendizagem, acesso e permanência do estudante sejam assegurados.

Desta forma, esta parceria é fundamental, na medida em que se estabelece um trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial SI e o professor da sala comum, pois a união de saberes e trocas de experiências estabelecidas entre o que é especificidade do AEE e a prática pedagógica do professor é o que irá contribuir para a construção de estratégias e recursos que auxiliem na aprendizagem do estudante. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1)

A partir destas trocas os professores constroem a capacidade de lidar com as diferenças, pensam sobre elas e atuam de forma a considerar todos os estudantes no planejamento de suas aulas.

Quanto a forma como este serviço tem auxiliado os professores da sala comum, a professora de Educação Especial 1 ressaltou que este SI auxilia, mas apresenta falhas quanto ao tempo destinado, compatibilidade de tempo entre professores. Pois, estão em horário de atendimento as crianças, portanto, cessar um serviço para iniciar o trabalho formativo e colaborativo torna-se inviável. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 1)

No entendimento da professora de Educação Especial 2, esta parceria é estabelecida por meio da participação efetiva do professor de Educação Especial em momentos de HTPC (formação continuada) em que são discutidos e construídos estudos de casos pedagógicos, onde todos os professores da unidade escolar participam, discutem, refletem e colaboram com a proposta de práticas pedagógicas mais inclusivas em sala de aula. Em momentos individuais com o professor da sala, durante a realização das visitas de observação, em reuniões

envolvendo a direção de escola, orientador pedagógico, família e profissionais do atendimento clínico. (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2)

Na avaliação das necessidades, habilidades e potencialidades dos estudantes e traçando as metas de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante. Já na análise dos planejamentos e planos de ensino, bem como a busca por estratégias pedagógicas e recursos que possibilitem a realização das atividades por todos os estudantes, propondo o uso de jogos pedagógicos adaptados com, por exemplo, dominó com relevo e texturas diferenciadas, uso de rotinas e recursos visuais, experiências, pesquisas, uso de recursos para cálculos (calculadoras, ábacos) auxílio do colega estudante (escrita, leitura). (PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2)

É consenso entre as professoras da sala comum, orientadoras pedagógicas e diretoras que o SI realizado através das observações durante as visitas, auxiliam em pontos a serem retomados, o que já foi contemplado e novos desafios e propostas para o estudante.

Neste contexto, durante as visitas de observação na sala comum do estudante, são avaliados quais os entraves e dificuldades que o EPAEE enfrenta no ambiente escolar para conseguir acessar o conhecimento.

Outro ponto a ser avaliado é a questão da implementação e avaliação de recursos de TA que poderão permitir maior acessibilidade, e minimizar as limitações impostas pela deficiência. O auxílio e orientação para a elaboração do Plano de Atendimento da Escola Comum, onde são traçados os objetivos e propostas pedagógicas que atenda a diversidade e necessidades dos estudantes no contexto escolar, onde são pensados os recursos e estratégias necessárias para garantir o acesso ao conhecimento.

Por meio deste tipo de serviço, pode-se verificar mudanças relacionadas à prática docente a partir das orientações realizadas no momento das visitas de observação e orientações em e HTPC:

[...].A aplicação de estratégias diferentes do que se tem como padrão tem aceitação e compreensão melhores pela professora da sala comum. Um exemplo bem evidente são relatos sobre o quanto a rotina estruturada com apoio visual organiza temporalmente as atividades das crianças e auxiliam na redução de comportamentos inadequados (PROFESSORA 1).

[...]. É possível perceber que a partir das orientações e reflexões propostas nos momentos de Itinerância ocorrem mudanças metodológicas na prática pedagógica de alguns professores e principalmente mudanças atitudinais, que revelam um olhar mais atento as diferenças e estilos de aprendizagem de seus estudantes. Dentre as experiências vivenciadas neste processo educacional é possível descrever alguns exemplos observados, dentre eles descrevo:

A atuação de uma professora da Educação Infantil- Pré I, com um estudante com Transtorno do Espectro Autista em sua turma.

No início do ano a professora mostrou-se bastante insegura com a matrícula do estudante em sua turma e preocupada com os desafios de incluir a criança dentro da rotina da sala de aula.

A partir das visitas de observação, reuniões envolvendo a escola, família e A.E.E, estudo de caso, foi possível conhecer o estudante, suas necessidades e habilidades e a partir daí traçar as metas de aprendizagem e de desenvolvimento do estudante.

Uma das primeiras mudanças adotadas na prática pedagógica da professora foi a organização do espaço da sala de aula construindo uma rotina visual, para sinalizar os diferentes momentos da rotina a partir de objetos concretos, o que beneficiou não somente o estudante com Autismo, mas todos os estudantes desta turma, na medida que sinalizava e antecipava as atividades que seriam realizadas durante a aula.

A confecção de materiais e jogos pedagógicos utilizados por toda a turma, para trabalhar os diferentes conceitos e propriedades dos objetos (cores, formas, grandezas), indo além das atividades gráficas no papel (escrita, pintura), mas desenvolvendo outras habilidades importantes no desenvolvimento das crianças de forma contextualizada a partir de brincadeiras e jogos lúdicos, trabalhando diferentes percepções sensoriais e permitindo a interação entre os estudantes.

O que demonstrou a dedicação e o olhar mais atento e cuidadoso para a realidade de seus estudantes e de como pequenas mudanças em sua prática pedagógica estava beneficiando a todos os estudantes de sua turma (PROFESSORA 2).

Diante das entrevistas apresentadas podemos observar a relevância do SI no processo de inclusão do EAPEE, mostrando o quanto a escola necessita de mudanças, na maneira de planejar e de realizar os processos educativos, bem como empenhar-se por uma reestruturação acadêmica e do modo em que seu trabalho pedagógico está organizado. Por mais que seja difícil deixar velhos “hábitos” faz-se necessário mudar com seriedade e compromisso avaliando nossa forma de ensinar. Dado que os desafios são muitos, o caminho é a inclusão, “especialmente quando se entende que incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2015, p. 28).

5.1 A Criação do Serviço de Itinerância

Além do serviço realizado em SRM no contra turno, a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, em escolas regulares, acontece também por uma modalidade de ensino conhecida como SI, e o profissional que atua nessa modalidade de ensino, trabalhando para que essa inclusão aconteça é o professor denominado itinerante (BARROS, 2020).

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o SI é entendido como um serviço orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas às escolas para trabalhar com os EPAEE e seus respectivos professores da sala comum (BRASIL 2021).

A Resolução SE 68, de 12 de dezembro de 2017 estabelece em seu parágrafo IV que a Modalidade Itinerante/Itinerância se refere ao atendimento realizado por professor

especializado que se desloca até a escola de matrícula do aluno quando comprovada a inviabilidade de abertura de SR em espaço físico próprio (SÃO PAULO 2017).

A principal diferença de organização do SI no município em que o estudo foi realizado consiste no fato em que o atendimento ao EPAEE acontece no contraturno e as visitas periódicas a sala comum destes estudantes tem o objetivo de auxiliar os professores da sala comum a repensar suas práticas docentes propondo estratégias e metodologias diversificadas, além de implementação de recursos pedagógicos e de TA a fim de atender as necessidades do EPAEE para que acesse de forma equiparativa as atividades propostas contribuindo assim para seu processo de inclusão.

O trabalho cotidiano do professor de Educação Especial SI nas escolas inclusivas é de diversas funções, dentre as quais se podem citar: a orientação e auxílio aos professores da sala comum e demais agentes que atuam nas escolas, o trabalho pedagógico desempenhado na adaptação dos materiais às necessidades dos estudantes, o atendimento individual ao estudante (que não acontece no município em que o estudo foi realizado), a orientação e ajuda às famílias dos estudantes e por fim, o trabalho feito com toda a escola a respeito da inclusão de pessoas com deficiência (AMORIM; ARAÚJO, 2016).

Assim, vale ressaltar que o trabalho do professor de Educação Especial SI é de extrema importância para a sociedade como um todo, não se restringindo apenas ao ambiente escolar, o seu trabalho é capaz de derrubar preconceitos e transformar a vida pessoal e profissional de pessoas com necessidades especiais, que muitas vezes são excluídas pela sociedade (ANUNCIACÃO, 2017).

Neste sentido o trabalho do professor de Educação Especial SI junto aos professores da sala comum auxiliam na compreensão de que as metodologias, estratégias, recursos e adaptações devem bem planejados levando em conta as necessidades, habilidades e potencialidades dos alunos de forma intencional, pois conforme aponta a Pedagogia Histórico Crítica, o trabalho pedagógico deve se estabelecer enquanto uma atividade organizada, planejada e dirigida para um determinado fim e, nesse sentido, os conteúdos de sua formação não podem ser aleatórios, concentrando-se nos “saberes e fazeres docentes” esvaziados dos referenciais teóricos que os sustentam (MARSIGLIA; MARTINS, 2013)

Desta forma, o trabalho professores de Educação Especial SI é diversificado, exigindo ações e atitudes diferenciadas em cada escola e, mesmo, em cada turma, o que gera algumas dificuldades, tais como, a insuficiência de professores deslocados para este serviço, o grande número de escolas em que cada professor atua e o curto período em que cada um permanece nas escolas, a variedade de necessidades com as quais cada professor de Educação Especial SI

trabalha, a resistência dos professores da sala comum e de outros agentes escolares à inclusão dos EPAEE nas salas comuns e até o acesso físico ainda inadequado que muitas escolas oferecem aos EPAEE, o que força os professores de Educação Especial SI a terem de, junto com as questões propriamente pedagógicas, dar conta também de questões relacionadas à acessibilidade física (SANTOS, 2018).

Mesmo assim o suporte oferecido pelo SI tem trazido uma maior “segurança” aos professores da sala comum, no que tange à sua atuação com os EPAEE, apesar de, em geral, eles não terem conhecimentos específicos a respeito das peculiaridades apresentadas por esses estudantes.

5.2 Atuações do Serviço de Itinerância na Escola

O SI está previsto em várias publicações do Ministério da Educação (MEC). Entre elas, temos a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, que conceitua esse processo como um.

[...] trabalho educativo desenvolvido em várias escolas por docente especializado, que periodicamente trabalha com o educando portador de necessidades especiais e com o professor de classe comum, proporcionando-lhes orientação, ensinamentos e supervisão adequados (BRASIL, 1994, p. 20).

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o SI é colocado como um serviço de orientação e supervisão pedagógica, efetuado por professores especialistas por meio de visitas seguidas às escolas, trabalhando com os estudantes com deficiência e com os professores de sala de aula (BRASIL, 2001). Em suma, as legislações abordam o SI como sendo a atuação de um professor especializado juntamente aos estudantes com deficiência e aos professores de sala de aula.

O trabalho de itinerância é posto nos documentos orientadores do MEC como uma visita periódica na escola do professor especializado da Educação Especial, atuando conjuntamente com o docente de sala de aula, de maneira a lhe orientar e a supervisioná-lo para a realização das atividades voltadas aos estudantes com deficiência (SANTOS, 2018).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) descrevem o modelo de SI como aquele que funciona com atendimentos esporádicos, onde há um menor contato do professor, por ele não estar integralmente com o estudante, pois costuma ser um trabalho em que um docente itinerante se desloca de escola em escola para atuar com determinadas crianças. Além disso, não é prevista a parceria em um modelo de Coensino entre os professores.

Conforme salientamos nos capítulos anteriores, no município em que o estudo foi realizado a organização deste serviço se difere dos modelos apresentados acima, uma vez que é realizado através de visitas periódicas de observação e orientação, a fim de promover um trabalho colaborativo com o professor da sala comum para o desenvolvimento do EPAEE. Após a observação realizada na sala comum o professor de Educação Especial SI propõe estudos de caso, discussões, formações e orientações em HTPC, auxiliando o professor da sala comum a repensar suas práticas, a fim de atender as necessidades de todos os estudantes por meio de metodologias e recursos variados.

5.3 Proposta do Produto

O processo de inclusão tem muitos pontos positivos, entretanto este ainda está em construção. A escola não está “100% preparada”, ela está se preparando para o processo de inclusão, que deve começar de qualquer forma.

Para que esse processo dê certo, o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e professor de Educação Especial é imprescindível para que as estratégias utilizadas possibilitem o maior desenvolvimento de sua aprendizagem.


Para articular este trabalho, o professor de Educação Especial precisará conhecer e acompanhar o espaço e a dinâmica da sala de aula comum, buscando compreender ainda quais as dificuldades dos estudantes e propor estratégias e alternativas para que tais dificuldades sejam superadas ou minimizadas. Para tanto, o professor de Educação Especial deverá organizar visitas periódicas de observação ao estudante na sala comum registrando em relatório os pontos observados e orientações necessárias ao professora da sala comum e equipe escolar.

Com o propósito de orientar os pontos a serem observados durante a visita, bem como para facilitar o registro das informações, o produto final deste mestrado profissional será a elaboração de uma ferramenta de coleta de dados utilizando o Google Forms. Assim, a partir do relatório gerado pela ferramenta a partir do preenchimento das questões, que buscam levantar os pontos observados durante a visita o professor de Educação Especial, com a intenção de ter um panorama dos pontos fortes e os pontos que necessitam ser revistos junto ao professor da sala comum.

Uma vez identificada os pontos positivos, as dificuldades e a necessidade de revisão da estratégia, é necessário que o professor da Educação Especial e o professor da sala comum, mantenham momentos de trabalho conjunto, no qual possam discutir alternativas que

permitam ao estudante ter acesso ao conhecimento, participar do ambiente escolar e avançar em suas aprendizagens. Vale lembrar que é durante a HTPC, realizada na escola, que este trabalho colaborativo deve acontecer.

A seguir será apresentado a ferramenta¹⁰ criada para a coleta de dados, no qual foi utilizado o Google Forms.



Serviço de Itinerância: Visita de Observação/ Trabalho colaborativo

Serviço de Itinerância: O Trabalho Colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor da sala comum.

O documento abaixo é baseado nas diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente **ORIENTAÇÕES TÉCNICA PEDAGÓGICA – CP Nº 01/ 2020:**

O trabalho colaborativo entre professor da sala comum e professor de Educação Especial é imprescindível para o pleno desenvolvimento dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial - EPAEE.

Para articular este trabalho, o professor de Educação Especial precisará conhecer e acompanhar o espaço e a dinâmica da sala de aula comum, buscando compreender ainda quais as dificuldades dos estudantes e propor estratégias e alternativas para que tais dificuldades sejam superadas ou minimizadas. Para tanto, o professor de Educação Especial deverá realizar visitas de observação periódicas ao estudante na sala comum.

Uma vez identificada a dificuldade e a necessidade de revisão da estratégia, é necessário que o professor da Educação Especial e o professor da sala comum, mantenham momentos de trabalho conjunto, no qual possam discutir alternativas que permitam ao estudante ter acesso ao conhecimento e avançar em suas aprendizagens. É durante a HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - realizada na escola que este trabalho colaborativo deve acontecer.

¹⁰ Disponível em: <https://forms.gle/vTknr2oTsHPC2zve9>.

I- A observação da sala comum:

A observação da sala de aula pelo professor de Educação Especial e seu respectivo registro, deve conter elementos que permita ao professor da sala comum e equipe escolar analisar, discutir a estratégia e o que precisa ser revisto, inserido, para que o EPAEE tenha acesso ao conhecimento e efetiva participação/ desenvolvimento no percurso escolar.

Assim são pontos importantes para serem observados:


Descrição (opcional)

I - B Descrição da aula observada (observar o contexto interativo, o desenvolvimento da autonomia, estratégias de ensino, necessidade e uso de recursos adaptados / TA):

Contextualizar a análise, descrevendo a aula observada considerando os seguintes aspectos:

Descrição (opcional)

Data

dd/mm/aaaa 

Escola regular onde a visita foi realizada:

Sua resposta

Nome do EPAEE :

Sua resposta

Série *

Sua resposta

Diagnóstico/Comorbidades

Sua resposta

Nome do professor (a) de Educação Especial:

Sua resposta _____

a) Descreva a atividade que o professor(a) está conduzindo?

Sua resposta _____

b) O que orientou as crianças a realizarem?

Sua resposta _____

c) O que as crianças faziam no momento?

Sua resposta _____

d) As crianças estavam sentadas:

- Individualmente
- Em duplas
- Em trios
- Em grupos de quatro crianças

e) Que recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva que foram utilizados

- Jogos
- Brinquedos
- Lousa
- Livro didático
- Caderno
- Mapa
- Engrossador de lápis
- Plano Inclinado
- Lupa
- Contraste
- Notebook com recursos de acessibilidade
- Comunicação alternativa
- Rotina estruturada
- Treino do trabalho independente
- Libras
- Braille
- Outros

Caso tenha selecionado outros recursos pedagógicos acima, descreva-os:

Sua resposta

f) Cartazes presentes na sala:

- Alfabeto
- Numerais
- Calendário
- Chamadinha
- Aniversariantes
- Outros

Caso tenha outros cartazes na sala registre abaixo:

Sua resposta

g) As orientações anteriores foram incorporadas à aula?

Texto de resposta longa

Seção 2 de 3

II - Quanto a participação dos EPAEEs na aula:



Descrição (opcional)



a) Que atividade o EPAEE realizava? É a mesma das demais crianças?

Texto de resposta longa

b) A atividade realizada está dentro das possibilidades do EPAEE?

Texto de resposta longa

c) A atividade é desafiante, estimulante e permite a aprendizagem?

Texto de resposta longa

d) Quem orientou a atividade do EPAEE?

- Professor
- Profissional de apoio escolar - Cuidador
- Outras crianças

e) A professora fez perguntas para o estudante? Observou e orientou sua atividade?

Texto de resposta longa

f) Interagiu adequadamente com ela, fazendo perguntas, pedindo que explique o que fez, etc.?

Texto de resposta longa
.....

g) Em caso de estudantes que já foi orientado o uso de tecnologia assistiva: o recurso está em uso? Está funcional ou precisa de ajustes?

Texto de resposta longa
.....

h) Em caso de estudantes que já foi orientado o uso de rotina estruturada e/ou treino de trabalho independente- está em uso? Está funcional ou precisa de ajustes?

Texto de resposta longa
.....

i) A criança estava sentada adequadamente?

sim

não, necessita de um melhor posicionamento

j) Os recursos pedagógicos disponíveis estão adequados à suas necessidades, permitindo a ela participar da atividade?

Texto de resposta longa
.....

k) O estudante apresentou alguma dificuldade para realizar a atividade? Como as dificuldades foram tratadas? Há a necessidade de outros recursos?

Texto de resposta longa
.....

l) A atitude do adulto (professor/ cuidador) permitiu ao estudante exercer/ desenvolver sua autonomia pessoal? Dê exemplos:

Texto de resposta longa

⋮

m) Outros espaços da escola (pátio, hora do lanche, entrada, saída, etc.):

- Há condições para que o EPAEE participe como os demais? As atitudes do adulto permite ao estudante exercer/ desenvolver sua autonomia nesses espaços? Os demais estudantes interagem como os EPAEEs? Há necessidade de algum recurso de acessibilidade?

Texto de resposta longa

Seção 3 de 3

III - Orientações ou pontos a serem discutidos posteriormente:

⌵ ⋮

Descrição (opcional)

a) Após as observações realizadas, pontue de maneira sucinta, os elementos que precisam ser discutidos, revistos e/ou readequados. Tais pontos deverão ser retomados em horário de HTPC, discutindo com o professor da sala comum e orientador pedagógico, buscando alternativas conjuntas para os problemas observados.

Texto de resposta longa

Assinatura do professor de Educação Especial:

Texto de resposta curta

Assinatura da professora da sala comum:

Sua resposta

Assinatura do gestor (diretor ou orientador pedagógico)

Sua resposta

Visando Publicizar a ferramenta e o produto deste mestrado foi criado um site¹¹ intitulado:

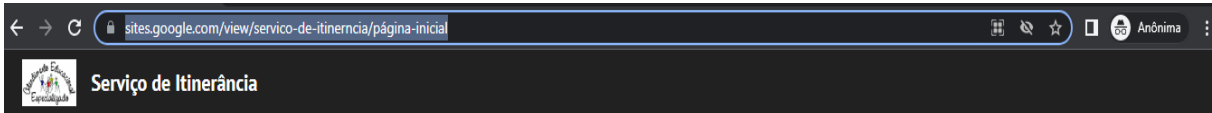
Orientações para o Serviço de Itinerância: Definição orientações e ferramenta de auxílio para o professor de Educação Especial. Este site conta com os seguintes tópicos:

Apresentação:



Objetivos e Definição de Educação Especial:

¹¹ Disponível em: <https://sites.google.com/view/servico-de-itinerancia/p%C3%A1gina-inicial>



Objetivo

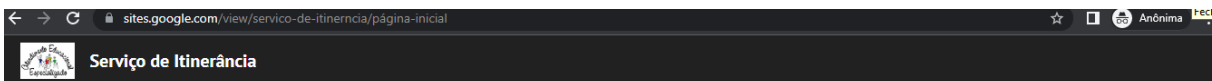
Compartilhar a forma de organização do Serviço de Itinerância SI de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo, bem como apresentar uma ferramenta que auxiliará o professor de Educação Especial durante as visitas de observação.

Definição de Educação Especial

A Educação Especial, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16), refere-se a,

[...] modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Serviços da Educação Especial: Sala de Recursos e Serviço de Itinerância:



Serviços da Educação Especial: Sala de Recursos e Serviço de Itinerância



Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais - SRM

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.11), documento que, como mencionado, deu início à reestruturação do atendimento aos estudantes com deficiências, está estabelecido que:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

Com o objetivo de orientar a organização de sistemas educacionais mais inclusivos, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB, 04/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE na Educação Básica.

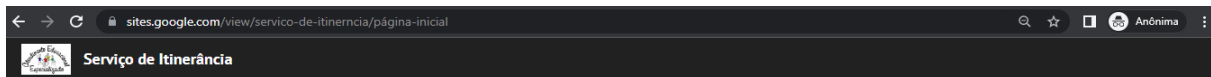
De acordo com a Resolução nº 4, o AEE (BRASIL, 2009, p.01).

[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

A Resolução nº 4 (BRASIL, 2009, p.02) também determina a institucionalização do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. No seu art. 10 preconiza o que deve ser previsto no PPP, a saber:

- I - Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II - Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III - Cronograma de atendimento aos alunos;
- IV - Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;
- V - Professores para o exercício da docência do AEE;
- VI - Outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
- VII - Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Serviço de Itinerância/ Trabalho Colaborativo:



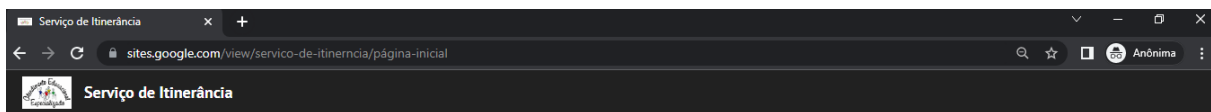
Serviço de Itinerância / Trabalho colaborativo

Conforme vimos, de acordo com a legislação vigente o AEE, deve ocorrer prioritariamente nas SRM, no contraturno podendo, ainda, ser realizado na forma de ensino itinerante, dentro da sala de aula comum. E, dependendo da política do governo municipal e da articulação entre as secretarias ou setores da saúde e educação, há previsão de que possam ocorrer parcerias com instituições conveniadas, com a escola especial, os centros de reabilitação entre outras (BRASIL, 2008).

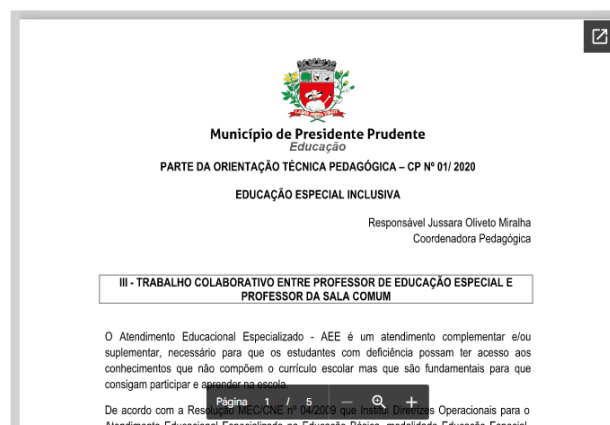
Nesse sentido, pode-se entender que são muitas as possibilidades de operacionalização do AEE, dentre as quais, o serviço de itinerância. Portanto, se o município adota o atendimento realizado pela itinerância através de **atendimento e/ou visitas de observação e orientação**, promove um trabalho colaborativo para o desenvolvimento do estudante, pois, com essa estratégia, são realizadas estudos de caso, discussões e orientações em HTPC, busca auxiliar a escola a repensar suas práticas pedagógicas, superar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar pelos estudantes com deficiência propondo adequações de estratégias e de recursos de acessibilidade com foco na valorização das habilidades e potencialidades deste sujeito para possa participar de forma equiparativa das atividades escolares, se tornando cada vez mais autônomo.

①

Segundo as Diretrizes para o Serviço de Itinerância de acordo com a Orientação Técnica Pedagógica OTP CP 01/2020 Seduc/Presidente Prudente, onde o usuário poderá ter acesso à parte da OTP que traz as diretrizes para o trabalho colaborativo que ocorre através das vistas de observação e orientação e HTPC.



Diretrizes para o Serviço de Itinerância de acordo com a Orientação Técnica Pedagógica OTP CP 01/2020 Seduc/Presidente Prudente.



①

Por fim apresenta a ferramenta descrita acima como produto deste mestrado profissional que visa auxiliar o professor de Educação Especial a direcionar seu olhar durante as visitas de observação para que possa levantar os pontos fortes e os pontos que necessitarão ser retomados nas formações e orientações em HTPC viabilizando assim o sucesso no o

processo de inclusão dos EPAEEs.

Ao clicar no botão “Click aqui para conhecer a ferramenta” (em azul) o usuário poderá navegar pela ferramenta.



Serviço de Itinerância

Ferramenta para auxiliar o professor de Educação Especial durante as visitas de observação

Para que o processo de inclusão tenha êxito, o trabalho colaborativo entre professor da sala comum e professor de Educação Especial é imprescindível para que as estratégias utilizadas possibilitem o maior desenvolvimento de sua aprendizagem. Para articular este trabalho, o professor de Educação Especial precisará conhecer e acompanhar o espaço e a dinâmica da sala de aula comum, buscando compreender ainda quais as dificuldades dos estudantes e propor estratégias e alternativas para que tais dificuldades sejam superadas ou minimizadas. Para tanto, o professor de Educação Especial deverá organizar visitas periódicas de observação ao estudante na sala comum.

Com o propósito de orientar os pontos a serem observados durante a visita, bem como para facilitar o registro das informações, o produto final do mestrado em Educação Inclusiva desenvolvido pela mestrande Daniela Lázari foi a elaboração de uma ferramenta de coleta de dados utilizando o Google Forms, onde a partir do relatório fornecido pela ferramenta através do preenchimento das questões a serem observadas durante a visita o professor de Educação Especial terá um panorama dos pontos fortes e os pontos que necessitarão ser revistos junto ao professor da sala comum.

Uma vez identificada a dificuldade e a necessidade de revisão da estratégia, é necessário que o professor de Educação Especial e o professor da sala comum, mantenham momentos de trabalho conjunto, no qual possam discutir alternativas que permitam ao estudante ter acesso ao conhecimento e avançar em suas aprendizagens. É durante a HTPC realizada na escola que este trabalho colaborativo deve acontecer.

A seguir é apresentado a ferramenta criada para a coleta de dados, no qual foi utilizado o Google Forms.

[Click aqui para conhecer a ferramenta](#)

Dúvidas?

Entre em contato pelo e-mail danielalazari.unesp@br.com

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante a lei somos todos iguais e temos os mesmos direitos, a constituição do Brasil é a nossa maior arma para que possamos ter esses direitos assegurados, direitos estes que foram conquistados através de muita luta e perseverança. Com as pessoas com deficiência não é diferente, conquistaram seus direitos através de muitas lutas.

A Constituição Federal de 1988 também conhecida como Constituição “cidadã”, tem como princípio a igualdade de direitos e deveres a todos os cidadãos brasileiros. Dentre esses direitos está o direito a educação, que é amplamente detalhado e garantido, deixando clara a sua incondicionalidade para todos.

Dentro desse contexto, as reflexões apresentadas neste estudo buscaram analisar de que maneira o SI contribui para o processo de inclusão dos EPAEE, em um município de

médio porte, situado no oeste do estado de São Paulo, gerando como produto uma ferramenta de orientação e coleta de dados para auxiliar os professores de Educação Especial a direcionarem o olhar nos momentos de visita de observação.

Diante da trajetória histórica do processo de inclusão dos EPAEE no ensino regular no município em que o estudo foi realizado, verifica-se que o SI é um importante aliado no processo de inclusão desses estudantes, pois na prática, a partir dos relatos levantados no questionário aplicado com os participantes da pesquisa, e de minha vivência como professora de Educação Especial e orientadora pedagógica da Educação Especial durante esses anos, observo mudanças significativas de paradigmas em relação à inclusão, quebrando barreiras atitudinais e preconceitos.

Considero que o trabalho colaborativo estabelecido por meio do SI é essencial neste contexto, uma vez que auxilia os professores da sala comum a repensarem suas práticas, planejando para a turma toda de forma a adequar os conteúdos e atividades às necessidades dos estudantes através da diversificação de metodologias, estratégias e ainda implementação de recursos pedagógicos e de TA.

Sendo assim, os resultados evidenciaram que este tipo de serviço é de suma importância no processo de inclusão dos EPAEE. Por esta razão, acredito que o presente trabalho possa fornecer informações relevantes para organização do SI, tendo em vista a importância que este tipo de ensino possui.

Penso que da forma como o SI é organizado tanto a nível estadual quanto federal deixa a desejar no sentido em que o atendimento é realizado dentro da sala comum e não no contraturno como estabelecido na PNEEPI 2008.

Quanto à forma de organização no município em que o estudo foi realizado penso que o tempo destinado para esse serviço de observação e orientação deveria ser maior, pelo menos o dobro do que é hoje, pois acredito que o cerne da inclusão é o sucesso na sala comum e a SR e SI são meios para auxiliar neste processo.

Como forma de melhorar este produto, sugere-se a aplicação do mesmo para verificar sua usabilidade e benefícios, bem como torná-lo acessível introduzindo Libras e Braille.

Para que ocorra uma práxis transformadora da Educação Especial, de fato, faz-se necessário exercer uma postura crítica e radical no processo de escolarização juntamente com a realidade social. No que diz respeito às pessoas com deficiência, é preciso que haja um entendimento dos aspectos históricos das diferenças e das formas de exclusão educacional e social enquanto componentes que justificam as desigualdades sociais, ou seja, a práxis

transformadora associada à construção de um projeto de educação cuja intenção seja superar as condições sociais, políticas, econômicas e culturais impostas atualmente (SILVA, 2021).

REFERÊNCIAS:

AMORIM, G.C.; ARAÚJO, R.C.T. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil em um município do interior paulista: perspectiva dos professores itinerantes e professores regentes. **Revista Linhas**; Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 122-152, set./dez.2016

ANDRADE, M.M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 10.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANUNCIACÃO, L.M.R.L. **Ensino itinerante na Educação Infantil**: investigando as práticas docentes. 2017. 166f. Tese (Doutorado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

ARANHA, M.S.F. (Org.). **Educação inclusiva**: v. 1: a fundamentação filosófica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BAPTISTA, C.R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BARROS, C.C.R. **O Atendimento Educacional Especializado itinerante e a Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades de relações colaborativas. 2020. 76f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES. Lajeado-RS, 2020.

BARROS, M.R.; RAMOS, K.M.C. Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de estudantes com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. et al. (Orgs.). **Trabalho Docente e Formação**: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Anais do II Encontro Luso Brasileiro, Portugal. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2013.

BEYER, H.O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C.R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2019. p. 73-82.

BORGES, A.A.P.; BARBOSA, E.A.N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **Hist. Cienc. Saúde**; Manguinhos, Rio de Janeiro, v.26, supl.1, p.163-177, dez./2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN). Brasília-DF, 1961.

_____. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília-DF, 1989.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**

Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 31 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

_____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília-DF, 2001.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

_____. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília-DF, 2001.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE/CP, 2002.

_____. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília-DF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Brasília-DF, 2002.

_____. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília-DF, 2004.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 4.ed. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

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

_____. **Parecer CNE/CEB nº 13/2009**, 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº4**, de 02 de outubro de 2009. Institui as

diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica – na modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 18 nov. 2021.

_____. **Lei nº 13.005**, 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília-DF, 2014.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

_____. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. **Resolução SE s/n**, de 08 de dezembro de 2016. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 149/2016, que “Estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino”. São Paulo, 2016.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade de Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAMPOS, E.C.V.Z. **Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. 2016. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu-RJ, 2016.

CAPELLINI, V.L.M.F.; ZANATA, E.M.; PEREIRA, V.A. Ensino colaborativo. In: **Recursos e estratégias pedagógicas que favorecem a inclusão**. Bauru: UNESP/FC, 2012.

CARMONA, A.R.C. et al. Princípios para uma educação inclusiva. In: PELEGRINI, S.M. et al. (Orgs.). **Currículo municipal de Presidente Prudente** [livro eletrônico]. 1.ed. Presidente Prudente, SP: Município de Presidente Prudente/Governo de Presidente Prudente, 2020. p.134-240.

COLARES, M.L.I.S.; LIMA, G.S.N. A Pedagogia Histórico-Crítica nos periódicos da região Norte e Nordeste: interlocuções sistematizadas. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n. 32, p. 374-396, 2021.

COLL, César. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais**. Vol. 3. 2.ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA. **Convenção da Guatemala**, de 28 de maio de 1999. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>>. Acesso em: 15 out. 2021.

COSTA, J.S. **Processo de inclusão educacional de alunos com Síndrome de Williams nos anos iniciais do ensino fundamental na escola pública**. 2018. 28f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) - Polo UAB do Município de Foz do Iguaçu, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Medianeira. Medianeira, 2018.

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Montreal – Canadá: OPS/OMS, 06 de outubro de 2004.

DINIZ, R.E.S.; CAMPOS, L.M.L. Pedagogia Histórico-Crítica: princípios para a formação de professores de Ciências e Biologia. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 381-394, abr./2020.

EFFGEN, A.P.S. **A escolarização de alunos com deficiência: políticas instituídas e práticas educativas**. 2017. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Vitória-ES, 2017.

FONSECA, R.C.O.; CARVALHO, C.S.F.B. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: as propostas legais a prática cotidiana. In: SEABRA JÚNIOR, M.O.; CASTRO, R.M. (Orgs.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. Cap. 5, p.101-113.

FRANCO, R. **Atendimento Educacional Especializado: desafios do professor itinerante**. 2014. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana – SP, 2014.

GASPARIN, J.L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GLAT, R.; PLETSCHE, M.D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GOMES, A.R. **Quando os papéis se cruzam: a colaboração entre a professora da sala de recursos multifuncional e o professor da classe regular**. 2010. 53f. Monografia (Curso de graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador-BA, 2010.

GOMES, A.K.F.S.R. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, v. 1, n. 1, p. e4, 2019.

JANIAL, M.A.P.; PONCE, R.F. DADO O PRIMEIRO PASSO! A construção coletiva do currículo para o Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. In: PELEGRINI,

S.M. et al. (Orgs.). **Currículo municipal de Presidente Prudente** [livro eletrônico]. 1.ed. Presidente Prudente, SP: Município de Presidente Prudente/Governo de Presidente Prudente, 2020. p.54-85.

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KUHNEN, R.T. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2016.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, M.F.C. **O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual?** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu-RJ, 2017.

LURIA, A.R. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 8.ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para a formação de professores**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. Salvador, 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9702/7090>> Acesso em: set. 2020.

MASCARO, C.A.A.C. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 152f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2017.

MACEDO, P.C. et al. Atendimento educacional especializado: uma breve análise das atuais políticas de inclusão. In: PLETSCHE, M.D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico**. Rio de Janeiro: EDUR, 2015.

MAMEDES, N.O.L. et al. Uma breve trajetória na política nacional da Educação Especial em sua perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 14, 20 de abril de 2021.

MANRIQUE, C.E.; JANUÁRIO, F.S. Trabalho coletivo entre professores de educação especial e ensino comum: relatos de familiares sobre o grupo trilhas da inclusão. In: FONSECA, K.A. et al. (Orgs.). **Práticas inclusivas: antigas questões, novas possibilidades**. Iguatu, CE: Quipá Editora, 2022. Cap. 8, p.126-142.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão- Escolar O que é? Por quê? Como fazer?** 1ª Reimpressão. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MANTOAN, M.T.E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V.A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-29.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARINS, K.H.C.; MELLO, A.R.L. O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva. In: SEABRA JÚNIOR, M.O.; CASTRO, R.M. (Orgs.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva: eixos do atendimento educacional especializado**. Marília: Oficina Universitária ; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2. Cap. 3, p.59-80.

MARQUES, H.J.; DUARTE, N. A Pedagogia Histórico-crítica em defesa de uma educação Revolucionária. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2204-2222, nov./2020.

MARSIGLIA, A.C.G.; SACCOMANI, M.C. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, L.M., ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G.D. (Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas-SP: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez./2013a.

MATOS, N.S.D. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba**. 2019. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2019.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MENDES, E.G. Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para inclusão escolar. In: MENDES, E.G. et al. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPESPROESP, 2008. p. 92-122.

_____. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODA, C.Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MENDES, E.G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J.B. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, E.G.; VILARONGA, C.A.R.; ZERBATO, A.P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2014.

MENDES, G.M.L.; SILVA, F.C.T.; PLETSH, M.D. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, Itajaí, SC., v. 11, n. 3, p. 255-265, out./2011.

MICHELS, M.H. (Org.). **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis-SC: UFSC - CED – NUP, 2017.

MIRANDA, A.A.B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento Histórico. **Cadernos de História da Educação**; n 7, jan./dez. 2008.

MONTENEGRO, M.R. Do capitalismo de plataforma à difusão dos aplicativos: apontamentos sobre novos nexos entre os circuitos da economia urbana em tempos de Covid-19. **Espaço e Economia**, ano IX, n.19, 2020.

MOREIRA, M.H.B. **Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico à inclusão escolar na rede municipal de Araraquara**. 2006. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara, 2006.

OLIVEIRA, M.C.P. **A escolarização de alunos com deficiência intelectual a luz da perspectiva histórico-cultural**: avaliação mediada e apropriação conceitual. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu-RJ, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**, 13 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

PACHECO, J. **Inclusão não rima com solidão**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PEREIRA, M. Sala de Recursos Multifuncionais: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-18, jan./dez. 2020.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005.

PLETSCH, M. D.; ARAUJO, D. F.; LIMA, M. F. C. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. **Revista Periferia**, v.9, p. 290-311, 2017.

PLETSCH, M.D.; SOUZA, F.F.; ORLEANS, L.F. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 264-281, 2017.

PICOLINI, B.R.A.; FLORES, M.M.L. Trajetória da Educação Especial no Brasil: marcos históricos e políticos relevantes. 207PICOLINI, Beatriz Ribeiro Aleluia; FLORES, Maria Marta Lopes. **Mediação**; Pires do Rio -GO, v. 15, n. 1, p. 206-214, jan./jun. 2020.

POKER, R.B. et al. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília : Oficina Universitária, 2013.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Resolução SEDUC/COMED nº. 18/2020**, de 21 de dezembro de 2020. Dispõe sobre o Currículo do Sistema Municipal de Ensino, nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental Ciclo I e modalidade de Educação Especial, de Presidente Prudente, para o período de 2020-2030 (Plano decenal). Presidente Prudente, Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <<https://www.gdoe.com.br/view.php?id=67917&doc=21041>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2.ed. Ministério Público: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.), 2004.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3.ed. São Paulo: Loyola, 2017.

RAPOSO, Miriam; MACIEL, Diva A. As Interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 309-317, set./dez. 2005.

REBELO, A.S. **A Educação Especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2016.

RIBEIRO, R.S. **Política paulistana de educação especial e infantil para crianças pequenas público-alvo da educação especial**. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

ROCHA, G.S. **A inclusão na Educação Infantil**. Artigo apresentado ao curso de Pós-Graduação em Especialização em Educação Infantil da Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2015.

ROSSETTO, E. et al. **Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: uma proposta curricular para a educação especial**. *Educare*, v. 11, n. 22, jul./dez. 2016.

SANTOS, D.F. **Figuras de linguagem no processo de letramento de alunos adultos com deficiência intelectual**: contribuições da metodologia histórico-crítica. 2020. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Maringá-PR, 2020.

SANTOS, D. A. N. S.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN, K. **Formação para a educação inclusiva e especial.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, sem número, p. 539 – 543, sem mês, 2016.

SANTOS, L.G. **Apoio Itinerante na Educação Inclusiva em uma escola da rede estadual de ensino em Buriti Alegre – GO.** 2018, 143f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica), Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2018.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 61- 86.

_____. **A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2014 (Coleção memória da educação).

_____. **História do Tempo e Tempo da História: Estudos de Historiografia e História da Educação-** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)- os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação;** v. 21, n.62, p.711-24, jul./set. 2017.

_____. Educação, Currículo Escolar e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J. et al. (Orgs.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea). Cap. 1, p.07-30.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, M.L. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento;** v. 02, ed. 4, ano 07, p. 134-145, abr./2022.

SILVA, O.O.N. et al. Perfil das Professoras de Educação Especial Itinerantes dos Municípios do Piemonte da Diamantina – Bahia. **Momento: diálogos em educação,** v. 29, n. 2, p. 211-228, maio/ago. 2020.

SILVA FILHO, R.B.; BARBOSA, E.S.C. Educação Especial: da prática pedagógica à perspectiva da inclusão. **Educação Por Escrito;** Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 353-368, jul./dez. 2015.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Desafios e contribuições da pedagogia históricocrítica para uma práxis educativa transformadora da Educação Especial. In: LOMBARDI, José Claudinei;

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ORSO, Paulino José(Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SCHABBACH, L.M.; ROSA, J.G.L. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial do Brasil. **Revista de Administração Pública**; Rio de Janeiro 55(6): 1312-1332, nov./dez. 2021.

THURLER, M.G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? Tradução de Neide Luzia de Resende. **Cadernos de Pesquisa**, França, v. 36, n. 128, p. 357-375, maio/ago. 2006.

UNICEF. **Declaração Universal Dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas (Resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948.

_____. **UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018**. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Anexo 1

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DO
CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SERVIÇO DE ITINERÂNCIA: ORIENTAÇÕES PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (EPAEE)

Pesquisador: DANIELA LAZARI DE ALMEIDA SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52461621.5.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.159.595

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado “Serviço de Itinerância: orientações para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE)”, objetiva “analisar de que maneira o Serviço de Itinerância (SI) contribui para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), em um município de médio porte, no Estado de São Paulo”. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, delineada em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com aplicação de uma “entrevista semi-estruturada com professores de educação especial, professores das salas de aula regulares e orientadores pedagógicos que estão envolvidos no atendimento dos EPAEE que cursam o Ensino Fundamental a fim de analisar em que medida o SI auxilia no processo de inclusão desses estudantes”, totalizando oito participantes. Espera-se que a pesquisa possa “contribuir para as orientações quanto ao atendimento mediante o SI e servir de parâmetro para outras secretarias e, com isso, contribuir com o processo de inclusão dos EPAEE nas salas regulares”.

Neste momento trata-se da apresentação das respostas ao Parecer 5.060.663 de 25 de outubro de 2021.

Continuação do Parecer: 5.159.595

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

“Analisar de que maneira o Serviço de Itinerância (SI) contribui para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), em um município de médio porte, no Estado de São Paulo”.

Objetivo Secundário:

“Discutir sobre o Atendimento Educacional Especializado e Serviço de itinerância no Brasil”;

“Identificar como ocorre o Atendimento Educacional Especializado e o Serviço de itinerância em um município do interior do Estado de SP”;

“Estruturar orientações sobre como o SI pode contribuir nas escolas comuns”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há observância de qualquer risco aos participantes ou a pesquisadora envolvida neste Projeto de Pesquisa. Em relação aos benefícios, espera-se que a pesquisa possa “contribuir para as orientações quanto ao atendimento mediante o SI e servir de parâmetro para outras secretarias e, com isso, contribuir com o processo de inclusão dos EPAEE nas salas regulares”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequadamente apresentados. Nada mais a considerar.

Recomendações:

Nada a recomendar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências apontadas por esta relatoria no Parecer 5.060.663 de 25 de outubro de 2021 foram atendidas, entretanto, não houve a correção do cronograma no documento 'Informações Básicas', a aprovação refere-se as correções apresentadas no item 'Cronograma' do Projeto de Pesquisa detalhado, no documento 'Cronograma Correto' e no documento 'Carta Resposta'.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305

Bairro: Centro Educacional

CEP: 19.060-900

UF: SP

Município: PRESIDENTE PRUDENTE

Telefone: (18)3229-5315

Fax: (18)3229-5353

E-mail: cep@fct.unesp.br

Anexo 2

ROTEIRO PARA O QUESTIONÁRIO

Participantes da pesquisa via formulário Google: professores que atuam em sala regular, professores de educação especial, que atuam no Atendimento Educacional Especializado e no SI e orientadores pedagógicos e diretores de escola, todos pertencentes ao sistema municipal de ensino de Presidente Prudente.

Introdução do formulário:

Esse questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada: “Serviço de Itinerância: Orientações para o Processo de Inclusão dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE)” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI/UNESP, sob orientação do Prof^ª. Dr^ª Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos.

Objetivos da pesquisa: Analisar de que maneira o Serviço de Itinerância (SI) contribui para o processo de inclusão dos Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE), em um município de médio porte, no Estado de São Paulo.

Gostaria de salientar que os dados serão mantidos sob sigilo e utilizados apenas para fins da pesquisa descrita acima.

Questões Gerais:

Nome -

Idade -

Sexo –

Tempo de magistério –

Formação Inicial –

Pós-Graduação –

Tempo de atuação na secretaria municipal de Educação de Presidente Prudente

Tipo de Atuação –

Questões para o professor da sala regular:

- Explique desde quando em sua trajetória docente, tem lecionado para classes com EPAEE incluídos e como tem sido essa experiência.
- Você considera importante a parceria entre o professor de educação especial e o professor(a) da sala regular? Por quê?
- Explique se você conhece o serviço de itinerância e se já recebeu esse tipo de visita. Se sim, como foi?
- Você considera que no atendimento aos seus estudantes PAEE existe parceria entre você e o professor de educação especial? Cite exemplos.
- De que maneira você considera que orientações e dicas passadas pelo professor de educação especial no serviço de itinerância contribuem para o trabalho pedagógico com o EPAEE?
- O trabalho realizado pelo professor de educação especial, segundo a sua percepção, pode ir além da sala de recursos? Considera importante o trabalho de itinerância realizado nas visitas de observação, de orientações e formações em HTPC? Cite exemplos.

Questões para o professor de Educação Especial:

- Explique como funciona o serviço de itinerância realizado por você.
- As orientações fornecidas pela coordenação pedagógica auxiliam na organização do serviço de itinerância?
- Considera importante a parceria entre professor de educação especial e o professor da sala regular?
- Como tem estabelecido esta parceria? O serviço de itinerância auxilia nesta parceria? Como?
- Como as visitas de observação realizadas nas visitas de itinerância auxiliam para direcionar as orientações e formação dos professores da sala regular?
- Tem observado mudanças relacionadas a prática docente a partir das orientações realizadas no momento de itinerância e HTPC? Cite um exemplo.

Questões para o orientador pedagógico e diretores de escola:

- Conhece o trabalho realizado pelo professor de educação especial no serviço de itinerância? Explique como funciona em sua escola.
- Considera importante a parceria entre o professor de educação especial e o orientador pedagógico para orientação e formação dos professores da sala regular?
- Quais as contribuições do professor de educação especial em sua escola no serviço de itinerância (visitas de observação, orientação e HTPC) Cite exemplos.