



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**CENTRO DE
HUMANIDADES UNIDADE
ACADÊMICA DE
EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO
ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

VERÔNICA MARQUES DA SILVA BARBOSA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008-2018)**

**CAMPINA GRANDE
2022**

VERÔNICA MARQUES DA SILVA BARBOSA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA
ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008-2018)**

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História, Política e Gestão Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Niédja
Maria Ferreirade Lima

CAMPINA GRANDE

2022

B238a Barbosa, Verônica Marques da Silva.

Atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: uma análise a partir da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (2008-2018) / Verônica Marques da Silva Barbosa. – Campina Grande, 2022.

292 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2022.

"Orientação: Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima".

Referências.

1. Educação Especial. 2. Educação Política de Inclusão Escolar. 3. Alunos com Deficiência. 4. Atendimento Educacional Especializado – Campina Grande-PB. I. Lima, Niédja Maria Ferreira de. II. Título.

CDU 376(043)

VERÔNICA MARQUES DA SILVA BARBOSA

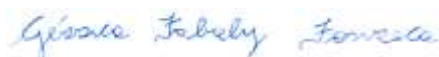
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINA GRANDE/PB: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA (2008-2018)

Dissertação apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

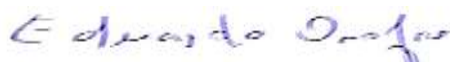
BANCA EXAMINADORA



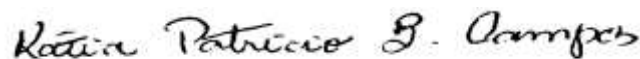
Profa. Dra. Niédja Maria Ferreira de Lima -PPGED/UFMG
Presidente/Orientadora



Profa. Dra. Gêssica Fabiely Fonseca-PPGED/UFRN
Examinadora externa



Prof. Drº Eduardo Gomes Onofre- PPGECEM/UEPB
Examinador externo



Profa. Dra. Kátia Patrício Benevides Campos- PPGEd/UFMG
Examinadora interna

Data de Aprovação: 17 de novembro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico a Deus que em todos os momentos está comigo em todas as minhas jornadas.

Aos meus pais Graça e Antônio, por sempre me colocarem em suas orações e terem orgulho da pessoa que sou.

Ao meu amado esposo Lenildo, por todo amor, incentivo, apoio e compreensão. Nada disso teria sentido se você não existisse na minha vida.

Às minhas filhas Valeska, Vanessa e Vivian; aos meus netos, Jeovana, Miguel e Kaio por compreenderem as ausências da (mãe e vó) necessárias para a dedicação a esse sonho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão abençoada especial, obrigado por tudo.

A Profª Drª Niédja Maria Ferreira de Lima, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão necessárias. Obrigado professora por acreditar em mim. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem sua dedicação e apoio.

A todos os professores da linha 1 e 2 do Programa de Pós-Graduação em Educação- Mestrado Acadêmico em Educação, por demonstrarem exemplo, compromisso e envolvimento por uma educação de qualidade.

À Secretaria Municipal de Educação, Obrigada pelas informações disponibilizadas que contribuíram para esta pesquisa.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Drº Eduardo Onofre e a Profª . Dra. Kátia Patrício Benevides Campos, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

A todos os amigos e amigas da nossa turma de Mestrado, obrigado pelo convívio, amizade e apoio demonstrado.

À minha família, por apoiarem e compreenderem o meu isolamento em inúmeras tardes e noites . Deixo um agradecimento especial, por todas as lições de amor, companheirismo, e dedicação . Sinto-me orgulhosa e privilegiada por ter vocês em minha vida.

Às minhas queridas filhas, sempre prontas a me ajudarem em tudo. A existência de vocês me dá força para superar todos os obstáculos e em busca dos meus sonhos. Minha gratidão filhas! Amo vocês!

Ao meu amado esposo Lenildo Barbosa, por todo amor, compreensão e sempre acreditar nos meus sonhos em tantos momentos difíceis desta

caminhada você sempre comigo, permanecendo ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer que precisei abdicar. Obrigado por tudo ! Obrigado por está junto comigo nessa realização.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, obrigado!

RESUMO

A presente dissertação teve como objeto de investigação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em escolas regulares da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, no período de 2008 a 2018. Assim, o objetivo geral foi analisar o AEE implementado em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, adotando como referência o documento consultado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Adotamos como referenciais teóricos autores que estudam e problematizam a política de inclusão no contexto do debate educacional global e nacional, em seus aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais da política pública da educação especial; na perspectiva da educação inclusiva e as contradições presentes no cenário político-educacional brasileiro envolto ao discurso da defesa da “Educação para Todos”. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa e foi realizada mediante a análise documental, com ênfase em documentos da política de inclusão escolar dos contextos nacional e local, dentre eles: o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) do Ministério Público do Estado da Paraíba (2018) e documentos da Secretaria Municipal de Ensino de Campina Grande (SEDUC-CG), a saber: o Projeto Político Pedagógico -PPP, Cadernos de Acompanhamento do AEE e Planos de Atendimento Educacional Especializado-PAEE, do ano de 2018. A partir da análise dos dados, identificamos indícios de ações de implementação do AEE e seu funcionamento em escolas do município, conforme estabelecido na legislação da política de inclusão, como também algumas fragilidades e irregularidades nesse processo, no tocante à: quantidade necessária de SRMFs das escolas para o AEE em relação à reestruturação das mesmas; falta de interlocução do professor do AEE com o professor da sala regular; ausência de acompanhamento ou monitoramento da SEDUC-CG no trabalho realizado pelos professores do AEE. Constatamos, ainda, indícios de visões e definições de pessoas com deficiência relacionadas ao diagnóstico, à falta e à doença, ao binômio normalidade/anormalidade, que tem relação com a concepção de deficiência enquanto “privação cultural”.—Os dados apontam, portanto, para a necessidade de cumprimento da legislação que regula a política de inclusão, no sentido de manter um fazer consistente e equânime na reestruturação necessária das salas de AEE, por meio do seu reordenamento, acompanhamento em *locus* da coordenação da Educação Especial/Inclusiva da SEDUC-CG, a fim de subsidiar a materialização de uma política de inclusão melhor qualificada. Nesse sentido, há de se priorizar também ações de formação continuada dos profissionais envolvidos que tematizem e problematizem concepções de deficiência e suas implicações no desenvolvimento dos sujeitos com deficiência e no trabalho realizado pelos professores do AEE. A partir dessa pesquisa, indicamos estudos que, à luz do princípio fundante da educação como direito público e subjetivo, investiguem: o AEE nas escolas do município, posterior ao ano de 2018, quando firmado a celebração do TAC entre a Promotoria de Justiça e Secretaria de Educação; concepções e mediações dos professores do AEE nas SRMFs e a relação desse trabalho com o contexto da sala regular, sob a ótica dos sujeitos que vivenciam a inclusão escolar.

Palavras-Chave: Política de Inclusão Escolar. Alunos com deficiência. Atendimento Educacional Especializado em Campina Grande-PB.

ABSTRACT

The present dissertation has as its object of investigation the Specialized Educational Service (AEE) carried out in regular schools of the municipal education network of Campina Grande/PB, from 2008 to 2018. Its general objective was to analyze the AEE implemented in educational units of the Network Municipal School of Campina Grande/PB, having as reference the guiding document National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008). We adopt as theoretical references authors who study and problematize the inclusion policy in the context of the global and national educational debate in its historical, political, social and educational aspects of the public policy of special education in the perspective of inclusive education and the contradictions present in the political-political scenario. Brazilian educational system involved in the defense of "Education for All". The research adopted a qualitative approach and was carried out through document analysis, with emphasis on documents of the school inclusion policy of the national and local contexts, among them: the Term of Adjustment of Conduct (TAC), of the Public Ministry of the State of Paraíba (2018) and documents from the Municipal Education Department of Campina Grande (SEDUC-CG): the Pedagogical Political Project -PPP, AEE Monitoring Notebooks and Specialized Educational Assistance Plans-PAEE, from the year 2018. Based on data analysis we identified evidence of AEE implementation actions and its functioning in schools in the municipality, as established in the legislation of the inclusion policy as well as some weaknesses and irregularities in this process, regarding: the necessary amount of SRMFs of the schools for the AEE and their restructuring ; lack of dialogue between the AEE teacher and the regular classroom teacher; absence of follow-up or monitoring by SEDUC-CG in the work carried out by AEE teachers. We also found evidence of visions and definitions of people with disabilities related to diagnosis, absence and disease, to the normality/abnormality binomial, which is related to the concept of disability as "cultural deprivation". The data point, therefore, to the need to comply with the legislation that regulates the inclusion policy, in the sense of maintaining a consistent and equitable action in the necessary restructuring of the AEE rooms, through their reordering, monitoring in locus of the coordination of Education Special/Inclusive of SEDUC-CG, in order to subsidize the materialization of a better qualified inclusion policy. In this sense, it is also necessary to prioritize actions of continuing education of the professionals involved that thematize and problematize conceptions of disability and their implications in the development of individuals with disabilities and in the work carried out by AEE teachers. From this research, we indicate studies that, in the light of the founding principle of education as a public and subjective right, investigate: the AEE in the schools of the municipality, after the year 2018, when the signing of the TAC between the Prosecutor's Office and the Secretariat of Education; conceptions and mediations of AEE teachers in SRMFs and the relationship of this work with the context of the regular classroom, from the perspective of subjects who experience school inclusion.

Keywords:School Inclusion Policy. Disabled Students. Specialized Educational Service. Campina Grande-PB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
EAD	Educação a Distância
BIRD	Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CE	Conselhos Escolares
CG	Campina Grande
CID	Classificação Internacional de Doenças
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de educação Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

CONAE Conferência Nacional de Educação

COMFUNDEB Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

EAD Educação a Distância

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA Educação de Jovens e Adultos

FUNAD Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência

FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FMI Fundo Monetário Internacional

GT Grupo de Trabalho

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa

IDHM Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

LBI Lei Brasileira de Inclusão

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MEC/SEESP Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial

MPPB Ministério Público da Paraíba

NEBAs Necessidades Básicas de Aprendizagem

ONGs Organizações Não Governamentais

ONU Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PAR Plano Ações Articuladas

PAEE Plano de Atendimento Educacional Especializado

PB Paraíba

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB Produto Interno Bruto

PNUD Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento

PMCG Prefeitura Municipal de Campina Grand

PNE Plano Nacional de Educação

PME Plano Municipal de Educação

PPGEd Programa de Pós-Graduação em

Educação

PPP	Projeto Político Pedagógico
PSRMF	Programa de Sala de Recursos Multifuncionais
SME-CG	Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande
SRMF	Sala de Recursos Multifuncionais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC-CG	Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SIGETEC	Sistema de Gestão Tecnológica
SINTAB	Sindicato dos Trabalhadores do Agreste da Borborema
SRMF	Salas de recursos multifuncionais
UCES	União Campinense das Equipes Sociais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Estudos sobre a temática	22
Quadro 02	Matrículas na rede municipal de ensino de Campina Grande, em 2018	33
Quadro 03	Marcos legais nacionais do AEE	40
Quadro 04	Corpus documental relacionadas ao AEE na Rede Municipal de ensino de Campina Grande – PB (2008-2018)	46
Quadro 05	Especificações dos itens das Salas Tipo I: Equipamentos	83
Quadro 06	Especificações dos itens das Salas Tipo II: Equipamentos	84
Quadro 07	Tipos de deficiências informadas nos cadernos de Acompanhamento 2016/2018	107
Quadro 08	Mapeamentos dos registros realizados no AEE no ano de 2018 pela Escola Ariús	126

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da localização do município de Campina Grande no estado da Paraíba.	31
Figura 2	Materiais e equipamentos para os estudantes do AEE	82
Figura 3	Imagem do Termo de Ajustamento de Conduta, TAC nº 01/2018	90
Figura 4	Parte da 1ª Página do TAC 01/2018	91
Figura 5	Artº 1º do TAC 01/2018	91
Figura 6	Capa e orientações para preenchimento do Caderno de Acompanhamento	106
Figura 7	Ficha de Acolhimento do Caderno de Acompanhamento	125
Figura 8	Descrição de caso de um aluno da Escola Ariús	129
Figura 9	Registro de aulas do aluno com CID G40; G80; F79	133
Figura 10	PAEE de um aluno com surdez da Escola Ariús	136
Figura 11	Registro de aulas do aluno com surdez da Escola Ariús	137
Figura 12	Artº 7º do TAC 01/2018	140

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	O percurso formativo da pesquisadora	21
1.2	Estudo exploratório: pesquisas sobre a temática	23
2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	29
2.1	O Município de Campina Grande como <i>lócus</i> da pesquisa	30
2.1.1	Contextos de investigação: Escolas Municipais de Campina Grande com Atendimento Educacional Especializado	35
2.2	Procedimentos metodológicos	37
2.3	Organização e análise dos dados	47
3	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	48
3.1	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE.	54
3.1.1	Os sujeitos da Educação Especial Inclusiva e perspectivas de deficiência	63
3.1.2	O AEE e sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola inclusiva.	69
3.1.3	Salas de Recursos Multifuncionais para oferta do AEE: orientações	95

para sua implantação.

4	O AEE EM UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB À LUZ DE DOCUMENTOS REFERÊNCIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008-2018).	86
4.1	A regulamentação do AEE pela SEDUC/CG a partir do disposto na legislação nacional referente à política de inclusão (2008-2018)	87
4.2	O AEE e sua implementação em unidades educacionais da rede municipal conforme prevê o Projeto Político Pedagógico (PPP)	92
4.3	Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE: uma (re) estruturação necessária	101
4.4	O Caderno de Acompanhamento do AEE: um panorama do trabalho em escolas do município	105
4.4.1	Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) elaborados pelos professores do AEE	115
4.4.2	Atendimento Educacional Especializado na Escola Ariús: registros dos Cadernos de Acompanhamento no ano de 2018	124
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICES	
	Apêndice A- Quadro de escolas divididas por Núcleos	156
	Apêndice B - Quadro com relatório de ações da Educação Especial de Campina Grande	157
	Apêndice C - Mapeamento dos Registros de Atendimento realizado no AEE no ano de 2018 pela Escola Ariús	173
	ANEXOS	
	Anexo 1 – TAC	194
	Anexo 2 – Caderno de Acompanhamento	

1 INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como objeto de estudo o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em escolas regulares da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, a partir de fontes documentais, que tratam da política de inclusão educacional nos contextos nacional e municipal entre os anos de 2008 e 2018. Adotamos como referência o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que define o AEE como um “serviço” que integra as ações dessa política nacional. Tal documento se propõe à consolidação de um sistema educacional inclusivo que possibilite garantir uma educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; matriculados no ensino regular e público-alvo da educação especial.

O direito à inclusão educacional está fundamentado em marcos legais e princípios pedagógicos da igualdade de condições de acesso à participação em um sistema educacional inclusivo. Esse direito se insere em um movimento mundial pela inclusão para que todos os alunos estejam juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. É resultado de acordos internacionais firmados pelo governo brasileiro, na década de 1990 e registrados em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que influenciaram a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no país.

No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição de 1988 que define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, a carta magna estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino; e no artigo 208 garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essas determinações foram incorporadas em outros textos legais da União, bem como para legislações estaduais e municipais, dentre as quais destacamos: a Lei 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às “pessoas portadoras de deficiência”¹, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde; assim como o Decreto-lei 3.298/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da

¹ Terminologia adotada na Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

Pessoa Portadora de Deficiência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, que no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e o Decreto nº 6949/2009 que promulgou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2000).

Em 2007 é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, entre outros. Para a implementação do PDE é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com necessidade educacional específica.

Neste contexto, em 2008, é aprovada a Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186, seguido pelo Decreto Executivo nº6949/2009, que passou a estabelecer que deve ser assegurado um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Também, é nesse ano que o Ministério da Educação concretiza a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visando expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial, incluídos nas turmas de ensino regular. Este programa conta com a contrapartida das Secretarias de Educação, na disponibilização do professor para atuar nas salas de recursos multifuncionais, que seria espaços físicos específico e adequado para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, visando garantir o direito de aprendizagem do aluno com deficiência.

De acordo com Mantoan e Santos (2010), o AEE tem como objetivo oferecer um serviço de educação especial que elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Nesse sentido, para as autoras, o atendimento complementa e/ou suplementa a formação do aluno, contribuindo para sua independência e autonomia, dentro ou fora da escola. Os alunos público-alvo deste atendimento seriam aqueles com deficiências físicas e intelectuais, como surdez, cegueira, baixa visão, surdo-cegueira, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

No ano de 2008, como mencionamos anteriormente, o Ministério da Educação institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e no conjunto dos

programas criados pelo Governo Federal incluiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PSRMF), ação que visa garantir o direito à educação da pessoa com deficiência, preferencialmente, no ensino regular, a partir dos anos de 1990. Seguindo o posicionamento pela adesão às ações voltadas à inclusão escolar, ao serviço de Atendimento Educacional Especializado o município de Campina Grande-PB também aderiu, no ano de 2008, ao PSRMF no Plano Ações Articuladas (PAR)². Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação apresentou a demanda no PAR e indicou as unidades educacionais a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC. Assim, em 2008, foram implantadas 03(três) salas de recursos multifuncionais, em 2018 a Secretaria Municipal de Educação, contava com 50 (cinquenta) Salas de Recursos Multifuncionais em funcionamento, com oferta dos serviços de AEE, de forma a ser um suporte, um apoio à escolarização dos alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial: os que tinham uma ou múltiplas deficiências, os que apresentavam transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação.

Neste sentido, as novas diretrizes trouxeram para o contexto educacional brasileiro a necessidade de se oferecer, paralelamente ao ensino regular, o Atendimento Educacional Especializado, com o objetivo de garantir o apoio ao desenvolvimento dos alunos com deficiências inseridos nas classes comuns. Este serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, não devendo ser aceito como substituto da escolarização. No entanto, não devemos perder de vista as relações existentes entre escola, sistemas de ensino e políticas públicas. E nesse campo, de um lado está a escolas, do outro as políticas públicas que atravessam a escola, porém entre ambas a necessidade de compreender suas conexões, entender como as políticas se efetivam nos sistemas de ensino, mas precisamente nas escolas públicas.

No caso das políticas de inclusão, é necessário conhecê-la para participar de sua implantação nas escolas, pois essas políticas definem diretrizes do ensino especial e atingem

² ¹O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de suas redes públicas de ensino (Disponível em <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par>. Data de acesso: 23/07/2020).

direto e indiretamente o ensino regular. Portanto, conhecer e discutir as políticas é direito e dever de todos os cidadãos. De acordo com Piovesan (2012) a construção histórica dos direitos humanos das pessoas com deficiência passou por fases distintas, sendo a primeira marcada pela intolerância em relação a essas pessoas, a segunda marcada pela invisibilidade das pessoas com deficiência, a terceira marcada por uma ótica assistencialista, pautada na perspectiva médica e biológica, com foco no indivíduo “portador de enfermidade” e a quarta fase, orientada pelo paradigma dos direitos humanos, com ênfase na relação da pessoa com deficiência e do meio em que ela se insere.

A inclusão, segundo Mantoan (2005, p. 35), “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”. Para autora, a educação inclusiva acolhe todas as pessoas sem exceções e deve ser pensada a partir da ideia de uma formação integral do aluno, conforme suas capacidades e talentos, um ensino participativo, acolhedor e solidário. E para que isso aconteça de forma plena é importante que haja o exercício diário de cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças. Nesse sentido, consideramos imprescindível conhecer o contexto educacional no qual o processo de inclusão está sendo materializado e, a partir disso, analisar seus aspectos à luz da legislação, das políticas públicas voltadas para educação especial e inclusiva, trazendo para discussão o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Campina Grande.

Assim, ao apresentarmos as ideias introdutórias do nosso objeto de estudo, procuramos situar o debate em torno da política de inclusão educacional no cenário brasileiro e, ao mesmo tempo, destacar a importância de investigar melhor a inclusão dos sujeitos com deficiência na escola regular, ancoradas em documentos oficiais que tratam das bases legais com vistas à materialização deste atendimento em escolas de rede municipal de Campina Grande/PB.

Com base nessa aproximação preliminar ao nosso objeto, elaboramos seguinte questão principal deste estudo: como se configura a oferta e organização do AEE em unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, a partir das diretrizes da política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva (2008)? Tendo em vista essa questão base, problematizamos: como o AEE integra a Projeto Político Pedagógico (PPP) de unidades escolares da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB que realizam esse serviço? Quais concepções da educação especial na perspectiva inclusiva embasam os Cadernos de acompanhamento do AEE dos professores (2016, 2017 e 2018)? Quais as condições de infraestrutura e pessoal para oferta do AEE em unidades educacionais da rede municipal?

A fim de responder a tais questionamentos delimitamos como objetivo geral analisar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementado em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, por meio dos documentos oficiais cuja referência é o documento orientador: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). E como objetivos específicos elencamos: como primeiro analisar a organização e oferta do AEE na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, a partir do disposto na legislação nacional (2008-2018); já como segundo objetivo, atentamos em compreender a institucionalização do AEE no projeto pedagógico de unidades escolares.; enquanto que direcionamos para o terceiro objetivo identificar as concepções de inclusão adotadas nos cadernos de acompanhamento do AEE das escolas investigadas; e não menos importante, tivemos como quarto objetivo caracterizar as condições de infraestrutura das SRMs para oferta do AEE em unidades educacionais.

A presente dissertação está organizada em cinco seções, sendo a primeira delas essa Introdução, em que procuramos apresentar nosso objeto de estudo, a relação de interesse entre a temática e a pesquisadora reveladas no seu percurso formativo, a relevância social da pesquisa, destacamos alguns estudos que emergiram da revisão de literatura, as questões de pesquisa e os objetivos (geral e específicos) do estudo. Na segunda seção, traçamos o Percursoda Pesquisa: Considerações Metodológicas, apresentando como a investigação foi teórico-metodologicamente organizado, explicitando a forma como foi delineada.

Considerações sobre a política de inclusão educacional no Brasil pós década de 1990 e seus desdobramentos no município de Campina Grande, compõe a terceira seção, em que buscamos ressaltar a história da inclusão e da Educação Especial, no qual discutiremos, os aspectos históricos, legais da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): o Atendimento Educacional Especializado – AEE, em que destacamos os norteamentos legais e pedagógicos, os sujeitos público alvo do AEE, o Projeto Político Pedagógico da instituição e o AEE, e a infraestrutura das Salas de Recursos Multifuncionais para oferta do AEE na rede municipal de Campina Grande (PB).

Na quarta seção intitulada O AEE em unidades escolares da rede municipal de Campina Grande/PB à luz da política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008-2018), discutimos a regulamentação do AEE na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB e o disposto na legislação nacional referente à matéria: compatibilidades ou discrepâncias; o AEE no Político Pedagógico (PPP) de instituições educacionais do município, a efetivação do AEE pelo professor, por meio dos cadernos de

acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado, os registros do executado pelo professor no AEE com o aluno público alvo da educação especial/inclusiva e a infraestrutura do serviço do AEE e suas condições de funcionamento. Por fim, apresentaremos as considerações finais que trazem apontamentos finais acerca do nosso estudo.

As discussões e análises a que nos propomos realizar neste estudo estão sustentadas em referenciais teóricos de autores que estudam e problematizam a temática da política de inclusão no contexto do debate educacional global, nacional e local, que foram: Jannuzzi (2012), Kassar (2011), Mendes (2002; 2009; 2010; 2011), Shiroma (2011), Goes (2004), Oliveira (2009), Silva (2018), Góes & Laplane (2004), Mantoan (2005; 2006; 2009; 2010; 2015); Mazzotta(2005; 2011); Dorziat (2008, 2013, 2014), Victor, Vieira e Oliveira (2017; 2019); Melo, Rafante e Gomes (2019), Sousa (2011), Baptista (2011) entre outros.

Acreditamos que esses referenciais contribuirão para a abordagem de aspectos históricos, políticos, sociais e educacionais da política pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e as contradições presentes no cenário político- educacional brasileiro envolto ao discurso da defesa da “Educação para Todos”.

Além desse referencial teórico, recorreremos à fontes documentais oficiais (internacional, nacional e local) que estão relacionados mais diretamente com a inclusão das pessoas com deficiência, a partir dos anos de 1990, com destaque àquelas que referenciam no documento orientador datado de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por representar marcos para formulação e implementação da inclusão educacional e do Atendimento Educacional Especializado nos municípios brasileiros.

Nesse sentido, destacamos a necessidade de o pesquisador imprimir um olhar crítico ao debate em torno da inclusão escolar desses sujeitos e buscar apreender a lógica subjacente a suas formulações, particularmente, nos documentos oficiais que tratam do objeto de estudo e em iniciativas que afirmam incorporar as determinações oficiais, nos contextos de escolas públicas municipais.

Considerando o exposto, entendemos ser importante explicitar os motivos que conduziram a pesquisadora, vinculada à linha de pesquisa de História, Política e Gestão Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a partir de 2019, a investigar a temática da inclusão escolar de alunos com deficiência em instituições da rede pública municipal de Campina Grande- PB, por meio do estudo do Programa Implantação do Atendimento Educacional Especializado.

Corroboramos com as ideias de Silva (2018), quando afirma que toda trajetória de pesquisa deve ser marcada pelo lugar de produção e que o estudo investigativo está intrinsecamente relacionado com a trajetória de vida de seus sujeitos, mesmo que subliminarmente. Este lugar é definido pelo envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa, ou seja, o lugar do qual se fala não é neutro e imparcial. Assim, antes de tratar do percurso metodológico, faremos uma breve apresentação de quem é o pesquisador e o lugar de onde fala.

1.1 Percurso formativo da pesquisadora³

A construção deste trabalho de dissertação decorreu de inquietações no tocante a aspectos da minha experiência acadêmica e da minha trajetória profissional como professora da rede pública municipal de ensino de Campina Grande-PB, em particular, na área da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

O ano de 2000, marca o meu vínculo acadêmico com a educação que se inicia como normalista, na Escola Normal Estadual Padre Emídio Viana Correia, cursando o magistério (pedagógico) e se fortalece no ano de 2004 com ingresso no curso de Pedagogia, quando tive a certeza que este era o caminho que queria trilhar profissionalmente. Lembrei do conto: “Ideias do canário”³ de Machado de Assis lido na época de normalista, que me impulsionou a alçar novos voos, superar os desafios na caminhada. Enquanto pedagoga, percebi quão grande responsabilidade me esperava, com o compromisso de contribuir para a formação de sujeitos críticos, pensantes, capazes de questionar e atuar em seu entorno social, visando mudanças sociais. Percebi, que esta não seria uma tarefa fácil e que precisaria de uma longa jornada de conhecimento.

A atuação profissional aconteceu no ano de 2007, quando fui aprovada em concurso público na área de educação da Prefeitura Municipal de Campina Grande-PB, sendo nomeada em 2008 pela Secretaria Municipal deste município como professora da Educação Básica. A partir de então, passei a vivenciar no âmbito da escola pública a prática pedagógica de uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, onde logo me deparei com alunos com deficiências. Assim, vivenciei uma primeira experiência com a inclusão escolar e o que despertou para a necessidade de um olhar diferenciado para esse público específico, iniciando planejamento para uma concepção e atuação pedagógica que pudesse atender as singularidades desses alunos no âmbito escolar. No afã de buscar entender melhor o processo de desenvolvimento e ensino- aprendizagem dos alunos com deficiência, no contexto escolar

² Nesse subitem, usarei o verbo em primeira pessoa para registrar alguns fatos do meu percurso acadêmico e profissional na construção enquanto pesquisadora.

³O conto de Machado de Assis põe questões existenciais no bico do pássaro. Na história, homem e canário, que viveu a vida inteira numa gaiola, discutem as muitas visões de mundo possíveis. Afinal, tudo depende de como se vê o mundo à sua volta.

dito inclusivo, ingressei no grupo de estudos que integrava uma das ações do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, mencionado anteriormente neste texto, cujo objetivo era apoiar a formação de gestores e educadores para a educação inclusiva. Tal Programa foi articulado pela secretaria municipal de educação do município de Campina Grande-PB, por meio da coordenação da educação Especial/Inclusiva. Essa experiência me despertou reflexões e impulsionaram a aprofundar os estudos sobre a temática da inclusão escolar, entender melhor o percurso histórico da educação especial e educação inclusiva e a materialização no espaço escolar.

A experiência acadêmica por meio de uma Especialização sobre “Inclusão Escolar e Atendimento Educacional Especializado⁴”, ofertada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2009, em convênio com o MEC/SECADI, possibilitou o aprofundamento das bases teóricas sobre a política de inclusão escolar. Nesse mesmo ano, passei a atuar como professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), onde deparei-me com o desafio de lidar também com alunos surdos, público do atendimento educacional especializado. Deste modo, houve a necessidade de elaborar atividades pedagógicas específicas para atender às necessidades de todos os alunos com deficiências e, principalmente, aprender a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e exercer minha atuação didático- pedagógica com os alunos surdos em língua de sinais.

Em 2010, visando aprimorar os conhecimentos sobre Libras e a educação de surdos, me submeti a um processo seletivo (vestibular) para ingresso na Licenciatura em Letras/Libras pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB, um curso ofertado na Modalidade Educação a Distância (EAD) que visa formar professores para atuar no ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira e segunda língua, no Ensino Fundamental- 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.

⁴O objetivo do curso era capacitar em nível de pós-graduação lato sensu (especialização) os professores da rede pública de ensino e licenciados, difundindo a tecnologia assistiva (TA) como possibilidade de atender cada especificidade das diferenças apresentadas pelos estudantes com deficiência e/ou com necessidades específicas no Atendimento Educacional Especializado promovido pela Educação Inc

Ao concluir esse curso no ano de 2014, fui convidada para integrar a equipe da Educação Especial/Inclusiva da Secretaria Municipal de Campina Grande-PB, para articular as ações da Educação Especial, realizar o acompanhamento da atuação dos professores das salas de recursos multifuncionais nas unidades educacionais (escolas e creches) e planejar a formação continuada dos mesmos, o que exigiu de minha parte mais leituras das bases legais e estudos na área. Para tanto, necessitei me debruçar em leituras de documentos oficiais do Ministério da Educação e documentos municipais para implementar as ações previstas.

No ano de 2015, assumi a responsabilidade de articular a organização de encaminhamentos de profissional de apoio escolar, o “cuidador”⁵ para unidades escolares da rede pública municipal de Campina Grande que possuem alunos com deficiência e dependência de cuidados peculiares de alimentação, higienização, locomoção e atividades pedagógicas e de vida diária, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- LBI-Lei Nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015).

Nessa trajetória, percebi que o professor está em constante processo de formação e será um eterno aprendiz e, assim, aprendo a cada experiência vivida que “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar” (FREIRE,1997, p. 155). Os desafios dessa caminhada são inúmeros, sobretudo, quando lidamos com a inclusão de alunos com deficiência que, historicamente, foram excluídos dos processos educacionais. Ademais, a conjuntura da educação brasileira, a partir dos anos 2019⁶, com a posse do novo presidente da República, se anuncia com um cenário de incertezas, descontinuidades de políticas educacionais que terminam por exigir dos estudiosos/pesquisadores e profissionais da educação um olhar atento aos discursos veiculados nas proposições oficiais para a educação e às práticas desenvolvidas no âmbito das secretarias de educação e no contexto escolar.

Ao fazer parte da equipe da Educação Especial Inclusiva da SEDUC/CG responsável por articular e acompanhar as ações do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nas instituições escolares da rede municipal de educação de Campina Grande, emergiu o interesse em investigar a temática da inclusão escolar nesse Programa como objeto de estudo no Mestrado em Educação do PPGEd/UFCG. Algumas inquietações surgiram quando observava o que estava prescrito nos documentos

orientadores e as práticas desenvolvidas na materialização do AEE no ambiente escolar e nas formações continuada da SEDUC/CG), em particular dos professores que lidavam diretamente os desafios para incluir o aluno com deficiência na escola.

Portanto, almejo que este estudo possa trazer elementos para a construção do conhecimento acerca das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, por meio do AEE; que contribua para uma avaliação da efetivação das ações previstas nos documentos que instituem a oferta AEE nas escolas, atentando para sua execução em unidades escolares públicas; a formação continuada dos profissionais envolvidos com atendimento aos alunos público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular; enfim, contribuir com o debate acerca desse tema nos contextos local e nacional.

1.2 Estudo exploratório: pesquisas sobre a temática

A opção por continuar aprofundando o estudo dessa temática, foi reafirmado no estudo exploratório da produção acadêmica referente ao tema, no banco de dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), adotando como recorte temporal o período de 2008 a 2018, momento em que foi possível uma aproximação maior com o objeto de pesquisa. A fim de se obter um melhor entendimento sobre a temática baseada em estudos anteriores, selecionamos sete pesquisas (Teses e dissertações), que apresentamos no quadro a seguir.

⁶ Dentre as primeiras ações do presidente Jair Messias Bolsonaro, ao tomar posse em janeiro de 2019, foi anunciar a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. (SECADI) tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social. Sua extinção por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019 e substituição pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. se constituiu como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>. Acesso em 02 de novembro de 2019.

Quadro 01 – Estudos sobre a temática

Título	Autor	Tese/Dissertação	Instituição	Objetivo
O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governança: a condução das condutas docentes na escola inclusiva.	HERMES, Simoni Timm (2012)	Dissertação	UFSM	Compreender Como, através do AEE, produzimos e gerenciamos as condutas docentes para atuarem nas salas de recursos Multifuncionais.
A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski.	FAHD, Wilma Cristina Bernardo (2015)	Dissertação	UFMA	Analisar as contribuições da defectologia de Vygotski para apreciação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), quanto à efetivação do Atendimento Educacional Especializado por ela proposto
Deficiência intelectual e mediação docente: Concepções e práticas no Atendimento Educacional especializado (AEE)	MELO, Laís Venâncio de (2018)	Dissertação	UFCG	Analisar as concepções dos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) acerca da deficiência e da deficiência intelectual e suas implicações para mediação pedagógica em contexto de ensino-aprendizagem do AEE.
Atendimento	ARAÚJO,	Tese	UFRN	Analisar a função do

Educacional Especializado para alunos para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva.	Erica Soares de Oliveira (2016)			AEE no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual.
Educação inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino em Campina Grande	SILVA, Francisca Rikaely Luciano da (2015)	Dissertação	UEPB	Analisar como a Política de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande traduz-se concretamente na prática.
O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre	GOMES, Robéria Vieira Barreto (2016)	Tese	UFPA	Analisar a política de atendimento educacional especializado nas escolas municipais de Rio Branco/Acre compreendendo-a no contexto das seguintes condições: contexto da influência da produção de texto e contexto da prática
A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum	SOUSA, Gercineide Maia de (2018)	Dissertação	UFAC	Analisar em que medida em circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores do Atendimento Educacional Especializado – (AEE) colaborativo ao trabalho docente desenvolvido pelos professores da Sala Comum – (SC) contribui para o processo de escolarização e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental I público alvo do AEE matriculados nas escolas

		municipais de Rio Branco-Acre.
Fonte: (Quadro elaborado pela autora)		

O quadro exposto na página anterior apresenta sete estudos que procuraram pesquisar aspectos ligados à organização, funcionamento da política de educação inclusiva materializada na oferta de Atendimento Educacional Especializado na escola regular. Os estudos de Hermes (2012); Silva (2015); Fahad (2015) e Gomes (2016) apresentam resultados que apontaram para diversas dificuldades no processo de materialização de uma política inclusiva nos municípios pesquisados. Entre os pontos de maiores fragilidades apontados, por estes, podemos ressaltar a falta de formação dos professores que atuam no AEE e dos professores das salas comuns; a avaliação para identificação do aluno e planejamento do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno; a falta de colaboração e articulação entre o trabalho realizado pelas professoras do AEE e as professoras de classes comuns, bem como a falta de equipe multidisciplinar, além da falta de equipamentos e material pedagógico. Os estudos mostraram que o modelo de organização adotado nos municípios pesquisados não possibilitam superar problemas crônicos da educação inclusiva no país, a exemplo da não aprendizagem dos alunos, a formação debilitada e precária dos professores. Portanto, apesar de se demonstrar necessário e importantes, o AEE, ainda não é suficiente para melhorar as condições do processo de inclusão dos alunos com deficiência em uma educação ampliada.

As quatro pesquisas supracitadas, apontaram para avanços em termos de educação inclusiva desde a década de 1990, tendo como base os princípios de inclusão postos nas políticas educacionais. Entretanto, observamos, nesses estudos, visões acerca da educação inclusiva, como um produto de interesses do capital, pensada e organizada pelos organismos internacionais, explicando dessa forma as fragilidades e dificuldades em sua implementação. Os estudos apontam para influências e interferência dos mecanismos de reorganização do capital, concebidos como estratégias de enfrentamento à crise capitalista. Portanto, mesmo que no Brasil tenhamos uma legislação moderna em defesa da educação inclusiva, a forma como as Leis, Decretos e Portarias se concretizam nas escolas e sistemas de ensino é bem diferente do que é preconizado nessa legislação.

Os achados encontrados nos resultados dessas quatro pesquisas vêm corroborar com o que nos diz, Sousa (2011), quando fala que é importante destacar as prioridades políticas e financeiras, em benefício da inclusão escolar da pessoa com deficiência que, no Brasil, parece se concentrar mais nos textos legais do que nas ações para viabilizar essa proposta. Para o autor, isso pode ser observado nas dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas

brasileiras, destacando-se formação insuficiente de professores, falta de infraestrutura, precárias condições de trabalho, quantitativo elevado de alunos nas salas de aula, entre outras. Problemáticas que deixam evidentes a falta de investimento financeiro no sistema educacional como um todo, que dificulta a materialização de uma política inclusiva que atenda às reais demandas do sistema educacional público do país (SOUZA, 2011).

As pesquisas realizadas por Melo (2018) e Araújo (2016) abordaram a temática da formação dos professores no contexto da educação inclusiva e do AEE, as perspectivas dos professores e suas práticas pedagógicas. As pesquisas apontaram, em seus resultados, a importância da formação inicial e continuada adequada de professores, atrelada a princípios teóricos e metodológicos voltados para a educação de qualidade para todos, para a devida materialização de uma política de educação inclusiva na escola. Os estudos também apontaram para as dificuldades evidenciadas pelas professoras do AEE e das salas regulares, que estão ligadas à falta de domínio de estratégias ou práticas específicas, diante da existência de uma variedade de deficiências ou necessidades especiais, o que indica a necessidade de formação e do suporte contínuo no trabalho direcionado aos alunos.

Entretanto, os estudos também puderam verificar que, no contexto escolar, entre os professores e demais profissionais da escola, já acontece um movimento de busca e troca de informações, de construção de possibilidades de intervenção, onde os professores procuram ressignificar suas práticas profissionais. Nesse sentido, Mantoan (2006, p.54), nos diz que: “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis.”

Os estudos de Araújo (2016) e Sousa (2018) apontam para necessidade de investimento em formação continuada para professores, com reflexões sequenciais sobre a prática pedagógica no AEE e na sala regular com os alunos que apresentam deficiências, visando práticas mais inclusivas. Ressaltam ainda, esses autores, a necessidade de ressignificação do trabalho do professor do AEE, suas práticas pedagógicas, bem como um melhor envolvimento deste com toda a dinâmica escolar. Sem deixar de mencionar a necessidade de um trabalho colaborativo com os diversos segmentos da escola, pois este restringe-se muito ao trabalho na Sala de Recursos.

O estudo de Sousa (2018), que buscou analisar em que medida e em quais circunstâncias o trabalho docente realizado pelos professores de AEE é colaborativo ao

trabalho docente desenvolvido pelos professores de Sala Comum, em escolas municipais de Rio Branco-Acre, mostrou que o trabalho docente realizado pelos professores de AEE em colaboração com os professores da Sala Comum tem se organizado, sobretudo, na Resolução nº 4 CNE/CEB/2009, que institui as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica. O estudo empírico evidenciou que o trabalho dos professores, das escolas lócus da pesquisa, tem se configurado como colaborativo na medida em que suas práticas docentes procuram responder às necessidades educacionais dos alunos público-alvo do AEE, necessitando, portanto, ser reorganizado diante das dificuldades e desafios em desenvolver a aprendizagem crianças. Sendo assim, a troca de experiência e o trabalho colaborativo entre todos aqueles que fazem parte da cultura escolar: professores, administradores, comunidade e o próprio sistema escola, são elementos fundamentais para garantia de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais, dos educadores para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (CAPELLINI; MENDES 2007, p.110),

Nos estudos exemplificados no presente texto, observamos pontos em comum em relação ao funcionamento das salas de recursos, entre estes merecem destaque as discussões em torno da formação dos professores, a avaliação, as necessidades e as dificuldades dos alunos inseridos no AEE, assim como as estratégias pedagógicas utilizadas, desafios e tendências da inclusão escolar. Porém, deixamos claro, também, o distanciamento entre o que é previsto na legislação para a educação inclusiva e as práticas vivenciadas no chão da escola, pois tais perspectivas, apontadas em Leis, nem sempre são fáceis de serem posta em prática, tendo em vista a realidade complexa, histórica e cultural das escolas.

Nesse sentido, Baptista (2011) ressalta, que em relação a educação inclusiva, temos uma grande diversidade de serviços ofertados e “a ênfase em um serviço não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país” (p. 72). Portanto, para o autor, é importante que se realizem mais pesquisas na área para que possamos identificar a realidade dos sistemas escolares, os avanços e as lacunas, que temos no processo de inclusão escolar para os alunos que são o público-alvo da educação especial. Nesse sentido, nosso

estudo buscará contribuir para um melhor conhecimento da realidade no município de Campina Grande - PB.

2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa para qual recorreremos, predominantemente, a fontes documentais. “A abordagem qualitativa, defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (PFAFF & WELLER, 2010 p. 30).

De acordo com Pimentel (2001, p. 179), a partir da pesquisa documental: são descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise.

Para entender melhor o momento histórico, no qual o foco de nosso objeto de estudo está envolvido, buscamos fazer um levantamento bibliográfico dos estudos elaborados a partir da década de 1990 buscando contextualizar melhor nosso objeto de pesquisa, dando ênfase para àqueles que referenciam as políticas voltadas para o Atendimento Educacional Especializado, sua formulação e implementação da inclusão educacional em municípios brasileiros. As análises destes documentos nos permitem explorar o nosso objeto de estudo em sua perspectiva social, histórica e política.

Para a análise dos documentos legais, além das orientações fundantes da política educacional, recorreremos aos documentos oficiais que normatizam a política da Educação Especial, principalmente os documentos orientadores da operacionalização do Atendimento Educacional Especializado, destacando-se entre eles: Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica (BRASIL, 2009), por meio da Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e redefine o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011); Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão- de 7 de junho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência; Manual e Documento de Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010;2012), que buscam Informar os sistemas de ensino sobre as ações do Programa, para apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado – AEE.

No âmbito municipal, recorreremos, prioritariamente, ao Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) do Ministério Público do Estado da Paraíba, com fulcro no Artigo 5º, §6º, da Lei Federal nº 7.347/85 – LACP, assinado entre a Promotoria de Justiça e Secretaria de Educação/2018, que dispõe de acordos firmados entre Secretaria Municipal de Educação com a Promotoria de Justiça e Secretaria de Educação/2018; os cadernos de acompanhamento do Atendimento Educacional Especializado do professor do AEE (2016, 2017 e 2018), que registram o trabalho pedagógico realizado individualmente com os alunos público- alvo da Educação Especial/ Inclusiva, constando o planejamento, observações e acompanhamento dos alunos do AEE; bem como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de Unidades Educacionais da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB, que institucionaliza a oferta do Atendimento Educacional Especializado no PPP de cada escola. Todos os documentos mencionados serão melhor apresentados e discutidos no tópico 2.2.

2.1 O Município de Campina Grande como *locus* da pesquisa

Campina Grande é a segunda cidade mais populosa da Paraíba e fica a 120 km da capital, João Pessoa. De acordo com o IBGE⁷, o município, em 2020, contava já com 411.807 habitantes, sendo a segunda cidade mais populosa da Paraíba, e sua região metropolitana⁸, formada por dezoito municípios. Fazem parte do município de Campina Grande os seguintes Distritos: Catolé de Boa Vista, Catolé de Zé Ferreira, São José da Mata, Santa Terezinha e Galante.

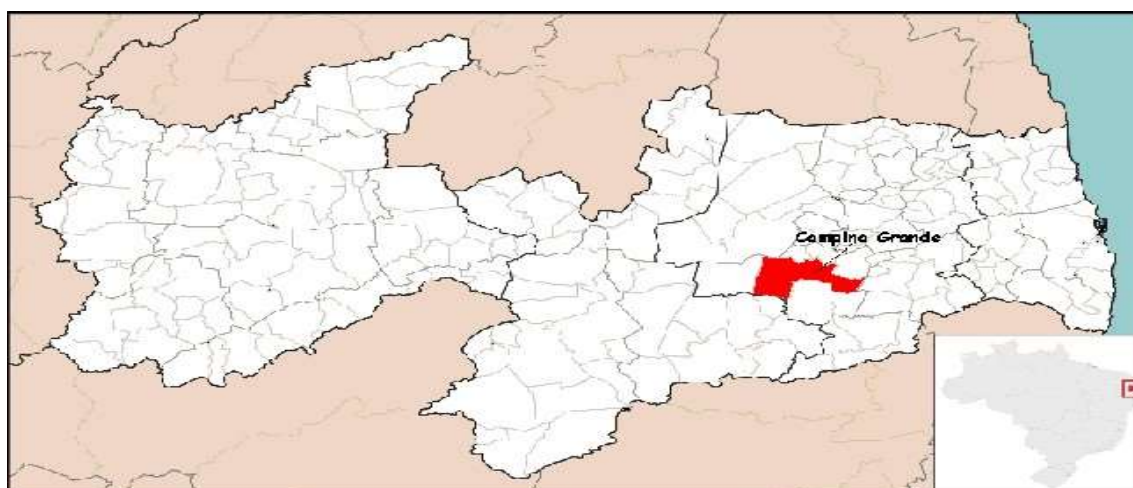
⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 29 de agosto de 2019. Consultado em 10 de abril de 2020.

⁸A Região Metropolitana de Campina Grande compreende os municípios de Campina Grande(cidade sede), Lagoa Seca, Massaranduba, Boqueirão, Queimadas, Barra de Santana, Caturité, Boa Vista, Puxinanã, Fagundes, Gado Bravo, Aroeiras, Itatuba, Ingá, Riachão do Bacamarte, Serra Redonda e Matinhas.

Com uma área territorial de 591,658 km² e 551m de altitude (sede do município), abriga 10,2% da população paraibana. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Campina Grande, registrado em 2010, foi de 0,720. Esse índice situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDHM entre 0,700 e 0,799), de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Constituem o IDH três pilares: saúde, educação e renda. De acordo com o PNUD, em Campina Grande de 2000 a 2010, a dimensão que mais cresceu em termos absolutos foi educação, com crescimento de 0,187, seguida por longevidade e renda.

No mapa a seguir, vemos a localização do município no Estado da Paraíba.

Figura 1. Mapa da Localização do município de Campina Grande no Estado da Paraíba.



O município destaca-se no segmento de prestação de serviço por ter um arrojado parque industrial e por ser considerado referência na produção de tecnologia. A cidade tem o segundo maior PIB (Produto Interno Bruto) do estado, sendo considerada, também, um importante polo educacional. Contudo, conforme dados do IBGE 2010, a taxa de analfabetismo entre a população caiu de 29,7% em 2000 para 21,9% em 2010. Sendo assim, apesar da estrutura educacional que possui os índices ainda são preocupantes. Conta com duas universidades públicas, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), além de várias outras instituições

de ensino superior privadas. A cidade conta, ainda, com estrutura de educação básica, ensino médio e educação profissional, com escolas da rede estadual, municipal, privada e federal.

O Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande (SME-CG)⁹ foi instituído pela Lei Municipal nº 3771/1999, sancionada em 14 de dezembro de 1999 e atualmente conta com 107 escolas do ensino fundamental e 41 creches, distribuídas em 82 na zona urbana e 25 rural. De acordo com a Lei complementar nº. 015/2002, a Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura têm como finalidade garantir a educação como direito fundamental do cidadão, visando o seu pleno desenvolvimento e favorecendo o despertar de suas potencialidades para o exercício da cidadania, dentro dos princípios da liberdade e da solidariedade e a elaboração do Plano Municipal de Educação (CAMPINA GRANDE, 2015).

Foi implantado, na gestão do prefeito Veneziano Vital do Rego (2005-2012), o Sistema de Nucleação, que dividiu o sistema municipal de ensino em núcleos compostos por várias escolas de uma mesma região com a finalidade de distribuir as equipes pedagógicas. Na sua gestão municipal, a proposta do Sistema de Nucleação foi reestruturada de forma a redistribuir melhor essas equipes pedagógicas para cada Núcleo, formadas por gestores, supervisores, orientadores, psicólogos e assistentes sociais, sob a coordenação de um articulador da Secretaria de Educação (SEDUC). Pela nucleação realizada, a Rede Municipal de Ensino está dividida em 12 Núcleos (ANEXO 01), envolvendo zona urbana e rural, sendo cada Núcleo composto de três a seis escolas, dependendo da localização geográfica.

A rede municipal de Campina Grande, conta com 36 mil alunos matriculados, divididos nas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. A oferta da educação escolar no município no ano de 2018, pode ser melhor visualizada no quadro abaixo.

Quadro 01. Matrículas na rede municipal de ensino de Campina Grande, em 2018.

Etapa da Educação Básica	Matrículas no ensino regular	Matrículas de alunos com deficiência
Educação infantil	4.350	25
Fundamental I e II	26.331	879

II		
Total	30.681	904

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pelo Censo Escola 2018 da SEDUC/PMCG.

⁹ O SME de Campina Grande é constituído pela Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação (CME), o Conselho Municipal de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundeb, as instituições de ensino fundamental, as instituições de educação infantil, da educação profissional e educação especial mantidas pelo poder público, as instituições de educação infantil criadas e mantidas pelas iniciativas privadas e órgãos integrantes do sistema municipal de bibliotecas (CAMPINA GRANDE, 1999).

O Município tem na sua estrutura educacional vários Conselhos, fator que, em tese, pode contribuir para democratização da educação na nossa cidade, dentre os quais está o Conselho Municipal de Educação (CME) de Campina Grande que foi criado em lei, em julho de 1979, mas não chegou a ser implantado. Lei n.º 1.108, de 03 de janeiro de 1984, o CME foi recriado e pelo Decreto n.º 1.240 de 30 de julho de 1984, foi regulamentado e estruturado. Seu regimento interno foi aprovado somente em abril de 1999, Decreto Municipal n.º 2.727 de 1999. Em 2006 foi aprovado o Regimento Interno do Conselho Municipal de Educação pelo Decreto 3.235, 19 de dezembro de 2006, que está em vigor.

O CME de Campina Grande é constituído por 18 membros, com mandato de 2 anos, sendo: quatro pessoas indicadas pelo Sistema Municipal de ensino com reconhecida experiência em educação; um representante dos pais de alunos da rede municipal de ensino, um representante da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); um representante da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); um representante do Sindicato dos Trabalhadores do Agreste da Borborema (SINTAB); um representante da União Campinense das Equipes Sociais (UCES); um representante das escolas particulares do município, um representante da educação infantil; um representante da Câmara Municipal de Campina Grande, um representante das instituições privadas de ensino superior; um representante do Conselho Municipal de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, um representante do Conselho Municipal em Defesa dos Direitos dos Portadores de Deficiência; um representante da Educação Especial e outro do Movimento Negro do município, que encontra-se sem representante.

O Conselho Municipal de Educação tem por função aprovar regimento e resoluções das escolas, credenciar escolas, elaborar normas, emitir parecer, mobilizar segmentos, propor as diretrizes para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME), propor sindicâncias, dentre outros. No geral, o Conselho Municipal de Educação possui atribuições normativas, deliberativas, fiscalizadora e orientadora do Sistema Municipal de Ensino, cabendo-lhe baixar normas regulamentadoras, fiscalizadoras e avaliativas da política municipal de educação básica, zelar e incentivar o aprimoramento da qualidade do ensino, observar o cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da

educação do Município de Campina Grande. Compete também ao Conselho estabelecer normas e condições para autorização

de funcionamento, reconhecimento e inspeção das instituições educacionais que ofertam a educação infantil e/ou ensino fundamental e que compõem o Sistema Municipal de Ensino.

A gestão municipal, conta com outros órgãos colegiados: Conselhos de Políticas Setoriais, e Conselhos de Execução. Destes somente 18 estão previstos na Lei Orgânica Municipal (CAMPINA GRANDE,1992). Entre estes estão o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (Condeb), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), o Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e os Conselhos Escolares (CE). As informações apresentadas permitem uma visão geral dos aspectos sócios econômicos e educacionais do município em estudo para melhor compreendermos o contexto de implantação, expansão e consolidação da política de educação inclusiva nas escolas municipais que discutiremos nos itens a seguir.

Em 2018, a rede municipal de ensino de campina Grande contava com 1.600 mil e seissentos alunos com deficiência, reconhecidos através de laudos apresentados pelos responsáveis no ato da matrícula e declarados no censo escolar anual, como alunos das salas regulares e do atendimento especializado, frequentando as 50 salas de recursos da rede, recebendo o Atendimento Educacional Especializado, quer seja com o acompanhamento pedagógico individualizado de um profissional “cuidador”, ou como chamado: apoio escolar, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- LBI-Lei Nº 13.146/ 2015 (BRASIL, 2015)-

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE,2010), a região nordeste tem uma das maiores taxas de alunos com deficiência, cerca de 23%, e o estado da Paraíba com a segunda maior taxa, cerca de 27,76%, cerca de 1.045.962 paraibanos possuem algum tipo de deficiência. Ambas acima da média nacional, que é de 23,9%. Campina Grande apresentou o percentual de 23%.

Neste contexto, se faz necessário pensar as políticas de inclusão de forma que estas contribuam para melhorar o atendimento do aluno com deficiência nas redes de ensino, em especial na rede pública, melhorando a gestão do sistema educacional para atender os alunos público- alvo da educação especial.

Esclarecemos que o recorte temporal que escolhemos, qual seja, o período de 2008 a 2018, se justifica pelo fato marcar a trajetória de uma década da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e a implantação da política de inclusão na rede municipal de Campina Grande-PB, ao longo de dez anos, respectivamente.

2.1.1 Contextos de investigação: Escolas Municipais de Campina Grande com Atendimento Educacional Especializado

Nesse subtópico apresentaremos a organização do município quanto ao número de escolas, destacando aquelas que têm o AEE até 2018, marco temporal de nossa pesquisa, bem como os critérios de escolha das unidades escolares, atentando para o recorte temporal da investigação. Do universo de quarenta e quatro (44) escolas, divididas em doze (12) Núcleos, sendo três (03) Núcleos na zona rural (campo) e nove (09) Núcleos na zona urbana. Somando vinte e cinco (25) escolas do campo e oitenta (82) escolas da zona urbana, formando um quantitativo de instituições de 107 unidades escolares que compõem a Rede Municipal de ensino de Campina Grande (PB). Esta distribuição fica bem visível no Anexo 01 que traz um mapeamento de todas as SRMF, por Núcleo. Outro dado muito relevante a ser ressaltado é o fato das SRMFs não estarem presentes em todas as escolas e creches da rede municipal. De acordo com a SEDUC/PMCG, a secretaria de educação utiliza-se de uma proposta para atender os alunos público-alvo da educação especial, em que consiste em encaminhar esses alunos para escolas mais próximas, onde são atendidas estudam no ensino regular, e no contraturno no AEE. Esse encaminhamento é feito para escolas que pertencem ao mesmo Núcleo.

Como critérios para seleção das escolas resolvemos elencar as três escolas que foram pioneiras na oferta do AEE no município e que estão em funcionamento desde 2008 sem interrupção. O acesso ao nome dessas escolas foi obtido através da própria SEDUC/PMCG que tem a lista das mesmas por Núcleo, o que facilitou nossa seleção. Essas foram nomeadas por nomes fictícios, de **Escola Ariús**¹⁰; **EscolaBorborema**¹¹e **Escola Tropeiros**¹²para preservar o anonimato das mesmas.

¹⁰Os Ariús foram um grupo indígena brasileiro que habitava a região da Borborema, onde acabariam por criar e assimilar-se ao que viria a ser o núcleo de Campina Grande.

Abaixo apresentaremos uma breve caracterização das Instituições, sem comprometer o critério de sigilo em relação a identificação dessas instituições, que foram escolhidas para coleta de documentos a serem analisados de acordo com os objetivos elencados para pesquisa.

A **Escola Ariús** é uma escola situada em um bairro da periferia de Campina Grande, que atende da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental, dividido em doze turmas, nos turnos da manhã e tarde. A escola conta com 5 salas de aula bem estruturadas; 1 sala adaptada para Educação Infantil; Bloco de secretaria, direção e cozinha; 1 laboratório de informática amplo e em funcionamento; Sala de Recursos; sala de leitura; 1 WC adaptado para deficientes; banheiros para alunos e funcionários separados; quadra poliesportiva e uma área externa formada por jardins, corredores e horta escolar bem cuidadas. Enfim, a sua estrutura física é muito boa, pois é uma escola recém reformada, sendo toda dentro dos padrões de acessibilidade (PPP2014-2018)¹³.

A **Escola Borborema** também é uma escola situada na periferia de Campina Grande, caracterizada como área carente e de risco, sem opções de lazer, cultura e saneamento básico. Porém, atende a um público bem maior que a Escola Ariús, possui um total de 185 alunos, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I e 320 alunos no Ensino Fundamental II, portanto um total de 520 alunos. A escola funcionava nos turnos da manhã e tarde, oferecendo atividades diversificadas para os mesmos como: Atividades de Leitura, Aula de Capoeira, Programa Novo Mais Educação e Ações de Atendimento de Educação Especializada através da Sala de AEE (PPP, 2015).

A **Escola Tropeiros**, atende a 498 alunos com faixa etária entre 04 a 60 anos, que residem na zona urbana, em um bairro de classe média baixa e outras de classe baixa, cujas famílias apresentam níveis sócio-econômico e cultural, bem distintos: umas, alfabetizadas, outras com nível superior. De acordo com o PPP, a Comunidade em que a escola está inserida apresenta falta de segurança, altos índices de violência, poucas atividades de lazer para os jovens, o desemprego ou subemprego estão entre os fatores que podem comprometer toda esta geração de estudantes.

A comunidade escolar é classificada em classe baixa, a maioria vive do auxílio do bolsa família do governo federal, trabalhos informais, só uma pequena minoria tem emprego

¹¹Região serrana no interior da região Nordeste do Brasil, que abrange os estados de Pernambuco, RioGrande do Norte e Paraíba. É nesse Planalto que fica localizada a cidade de Campina Grande.

¹²Também conhecidos como Tropeiros da Borborema, foram homens que conduziam tropas de burros realizando o comércio de muitos produtos, tendo destaque o comércio do algodão da Serra da Borborema. ¹³ Construído em 2014 revisado em 2018.

com carteira assinada e recebe mais de um salário mínimo. Conforme as assinaturas dos responsáveis no ato das matrículas, ainda têm pais analfabetos, a maioria não concluiu o Ensino Fundamental ou Ensino Médio, uma pequena minoria tem curso superior ou está cursando (PPP, 2015).

Das três escolas selecionadas para coleta documental a **Escola Tropeiros** é a única que funciona no turno diurno e noturno. No diurno com os segmentos da Educação Infantil ao Fundamental II e no noturno com a modalidade EJA. De acordo com o PPP, a matrícula inicial de 2015, são 35 alunos da Educação Infantil, 138 do Ensino Fundamental I, 245 no Ensino Fundamental II e 80 na Educação de Jovens e Adultos - Fundamental I e II, um total de 498 alunos, organizados por turma, turno e faixa etária(PPP, 2015).¹⁶

2.2 Procedimentos metodológicos

A pesquisa documental cumpriu três momentos, considerando que por documentos são entendidos, de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009, p. 147)

não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados.

No primeiro momento, foram selecionados os documentos a serem tratados, tais como leis que abordam a inclusão educacional de uma forma geral; em seguida, partimos para os decretos e portarias que determinaram o AEE no contexto do ensino regular na educação brasileira, buscando compreender a realidade da educação inclusiva, e tendo como foco o AEE em escolas da Rede Municipal de Campina Grande, de forma indireta por meio da análise dos inúmeros documentos produzidos nas escolas, entre eles, o PPP e os cadernos de acompanhamento do atendimento educacional especializado dos professores do AEE.

No segundo momento do processo investigativo, realizamos uma exploração e classificação dos documentos selecionados na etapa anterior. Para esse exercício, foi

necessário descrever e ordenar cronologicamente cada fonte a ser apresentada no trabalho e, posteriormente, estabelecer categorias distintivas entre elas, com o objetivo de

¹⁶ Informações retiradas do PPP da escola, enviado para pesquisadora em formato PDF, atualizado em 2015.

classificá-las. Tal distinção contribuiu para o entendimento da natureza e da pertinência de cada uma delas para a realização da pesquisa.

No terceiro momento e última etapa, contemplamos e optamos para a análise dos dados adotando o procedimento da análise interpretativa, que “é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, é dialogar com o autor” (SEVERINO, 1991, p.52).

De acordo com Severino (2007, p.122) a pesquisa documental é entendida

como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

De acordo com Calado e Ferreira (2005) a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do seu estudo. Para os autores, a pesquisa documental permite ao pesquisador descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corroborar com a produção de conhecimento teórico relevante.

Partimos do pressuposto que o trabalho com os documentos exige uma postura crítica do pesquisador em sua interpretação, coerente com a temática proposta e as questões de pesquisa. Sua análise inicia-se pela avaliação preliminar de cada documento, realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-

chave (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

De acordo com Cellard (2012, p. 304) o pesquisador “desconstrói, tritura o seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento”. Nesse sentido, o levantamento documental ajudou a mapear a trajetória da educação inclusiva nas políticas brasileiras e, principalmente, conhecer as bases legais

norteadoras para implementação das do AEE e por conseguinte do AEE no ensino regular no contexto nacional ao contexto local.

Em consonância com as orientações de Cellard (2012), após um levantamento preliminar em busca de documentos, realizamos um segundo levantamento mais detalhado, devido a quantidade de material recolhido, sistematizados nos Quadros que serão expostos mais adiante. Procuramos estabelecer “diálogos” entre os materiais empíricos prospectados, já que, como afirma o autor supracitado, não há como exigir informações adicionais de um documento, é preciso aceitá-lo mesmo em sua incompletude e cotejá-lo com os demais materiais visando o adensamento das informações coletadas.

Após essa fase, os documentos foram analisados em consonância com o nosso objeto de pesquisa e as categorias de conteúdo elegidas para este trabalho, tomando como base o corpus selecionado, quais sejam: concepção de inclusão escolar; serviço de atendimento educacional especializado e visão de pessoa com deficiência. Procuramos realizar uma análise numa perspectiva crítica dos dados expostos na pesquisa, considerando o contexto econômico, político e social em que a política de inclusão se insere e as contradições que dela decorrem, à luz de autores que tratam dessa questão e que foram referenciados neste trabalho.

A pesquisa documental nos permite fazer uma análise entre o que está posto na legislação e o que se efetiva no contexto escolar, segundo o que está registrado ou não nos documentos analisados. Nesse sentido, concordamos com Mazzotta (2011) quando afirma que embora tenhamos uma legislação e políticas públicas voltadas para inclusão escolar, esta, ainda, permanece inadequada, a realidade ainda deixa a desejar em vários sistemas de ensino. Portanto, uma análise dos documentos oficiais no contexto nacional e local nos permitirá uma visão crítica sobre a temática em questão.

No presente estudo, a pesquisa documental balizou a definição da composição do *corpus* documental, indicados por meio de quadros com os principais marcos legais, nacionais e locais, os quais elegemos para serem analisados. Estes são base para compreendermos como as políticas públicas de educação especial estão postas na legislação oficial, especificamente, no que se trata da inclusão de pessoas com deficiências no contexto escolar regular. Tal ocorrência possibilita observar avanços ou retrocessos na implementação de uma política pública que efetive o direito humano

à educação na área de Inclusão Escolar, no período abarcado na investigação (2008-2018), informando o nome documento e sua finalidade. No primeiro quadro, trazemos os

marcos legais do AEE, cuja referência documental é o documento orientador Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008). Estes balizaram nossas discussões e análises ao longo do trabalho de dissertação fazem parte de um movimento mundial pela inclusão etêm como referência os documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário.

Quadro 02- Marcos legais nacionais do AEE

DOCUMENTO	FINALIDADE
Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008- OBS: REVOGADO pelo Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13de novembro de 2007.
Resolução CNE/CEB Nº4, de 2 de Outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº11/2010	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.
Manual e Documento de Orientação do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2010)	Informar os sistemas de ensino sobre as ações Programa, para apoiar a organização e oferta Atendimento Educacional Especializado – AEE
Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão- de 7 de junho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa c Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Fonte: Quadro elaborado com base na leitura dos documentos oficiais nacionais

O Decreto nº 6571/2008, considerado um marco Político-Legal do Atendimento Educacional Especializado-AEE, regulamentou o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescentou o dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13de novembro de 2007.

Neste contexto legislativo, o AEE passa a integrar à proposta pedagógica de todas as escolas para garantir o acesso de todos os educandos à escolarização de qualidade. A partir de então, de acordo com o § 1º, passa a ser tido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O Art. 2º deste Decreto expõe quais são os objetivos do AEE:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos público alvo da educação especial;

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; IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB Nº 4, de 2 de Outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado e complementa o Decreto

6.571 (BRASIL, 2008), surge para reforçar a importância da discussão e implementação do atendimento do aluno com deficiência na classe comum e a oferta do AEE. Nesse sentido,

Art. 1º Para a implementação do Decreto 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.” (p. 1).

Portanto, a proposta da resolução nº 04/2009 vem reforçar que o AEE, não substitui o ensino comum, porém tem a função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Nesse sentido, Dias (2011, p. 59) defende que, em termos de legislação, “ocorreu uma grande conquista para os alunos com deficiência uma vez que o Estado assumiu os custos do AEE complementar ou suplementar e “reconheceu o direito à diferença como direito à equiparação de oportunidades”.

Em 2011 o Decreto nº 7.611 de 2011 (BRASIL, 2011) revogou o Decreto nº 6571/2008, e traz uma proposta de romper com uma prática, que mesmo referendada historicamente, foi muito questionada na área da educação especial, pois era caracterizada pela escolarização em espaço especializado, nas escolas ou em classes especiais, mas distante das classes comuns e das escolas regulares. Este Decreto determina que o Estado deverá prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado, de acordo com as necessidades individuais. O objetivo é assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem, prestado de forma

complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular. Assim, passa a atuar como apoio o Programa Federal de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecendo o seu financiamento no âmbito do FUNDEB.

A partir desses decretos, essa prática tende a se alterar significativamente e a escolarização dos alunos com deficiência passa a compor os discursos, considerando a perspectiva legal, pois esse atendimento passa a se constituir oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. Nesse sentido, Carvalho (2004) defende que pouco ou nada se tinha sobre a educação inclusiva, seja em termos da universalização do acesso, seja em termos da qualidade do que era oferecido.

A Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010, que dispõe sobre Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, diz que compete a escola:

- a) Contemplar, no Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a oferta do atendimento educacional especializado, com professor para o AEE, recursos e equipamentos específicos e condições de acessibilidade;
- b) Construir o PPP considerando a flexibilidade da organização do AEE, realizado individualmente ou em pequenos grupos, conforme o Plano de AEE de cada aluno;
- c) Matricular, no AEE realizado em sala de recursos multifuncionais, os alunos público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns da própria escola e os alunos de outra(s) escola(s) de ensino regular, conforme demanda da rede de ensino;
- d) Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, a matrícula de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns; e as matrículas no AEE realizado na sala de recursos multifuncionais da escola;
- e) Efetivar a articulação pedagógica entre os professores que atuam na sala de recursos multifuncionais e os professores das salas de aula comuns, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
- f) Estabelecer redes de apoio e colaboração com as demais escolas da rede, as instituições de educação superior, os centros de AEE e outros, para promover a formação dos professores, o acesso a serviços e recursos de acessibilidade, a inclusão profissional dos alunos, a produção de materiais didáticos acessíveis e o

desenvolvimento de estratégias pedagógicas; g) Promover a participação dos alunos nas ações intersetoriais articuladas junto aos demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho, direitos humanos, entre outro (BRASIL, 2010)

Nesse sentido, esses direitos estão diretamente ligados ao pensar uma educação que tem como pressuposto a valorização da diversidade e da individualidade de cada sujeito, e assim, que a escola possa proporcionar mudanças na organização pedagógica das escolas/instituições de ensino, uma maior integração entre as áreas do conhecimento, reestruturação metodológica e das propostas de ensino, uma avaliação da aprendizagem fundamentada em objetivos claros e concretos a partir das conquistas pessoais de cada aluno, garantia de atendimento educacional especializado, dentre uma série de outros princípios éticos, estéticos e intelectuais. De acordo com Fernandes e Tomás (2006), pensar a garantia desses direitos nada mais é do que perceber o sujeito como um sujeito de direitos, sem falar do contexto educacional de modo geral, pois,

O que se encontra em causa é, simultaneamente o mais simples e o mais radicalmente comprometedor do trabalho político e pedagógico: a organização das escolas como lugares de afirmação das crianças enquanto alunos que são sujeitos sociais e sujeitos sociais que se desempenham na escola como alunos. Isso implica [...] o trabalho complexo da articulação do mérito, da igualdade e do respeito (p. 157).

O Decreto nº 7.611/2011, no inciso 2º do art. 5º, é definido o apoio técnico e financeiro a ser prestado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de promover o AEE tanto na educação básica quanto na educação superior por meio das seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;

II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de

prédios escolares para acessibilidade;

VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;

VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011).

Em 2015, surge um outro marco muito importante para política de educação inclusiva: a Lei Brasileira da Inclusão das Pessoas com Deficiência – LBI, Lei nº 13.146. Essa lei ficou conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência e definiu em seu art. 3º as barreiras como sendo quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança. Além disso, a LBI estabeleceu seis tipos principais de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações, atitudinais e tecnológicas. Sendo assim, para a caracterização da deficiência, além da avaliação das Estruturas, Funções do Corpo, dos Fatores Ambientais, Atividades e Participação como estabelecidos na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, as apreciações dos tipos de barreiras descritas na LBI são também fundamentais para a consideração da deficiência na perspectiva do modelo social e da Convenção. Isto é, da deficiência como restrição de participação social.

De acordo com Mazzilli (2005), a Lei nº 13.146/2015, consagrou em definitivo a expressão “pessoa com deficiência” como a mais adequada ao tema, em detrimento de outras terminologias outrora adotadas, como “pessoas excepcionais” ou “portadores de necessidades especiais”, muitas vezes, utilizadas como meras estratégias linguísticas para disfarçar uma realidade. Esta Lei estabeleceu várias garantias a tais sujeitos especiais de direito, adaptando o sistema legal brasileiro aos comandos da Convenção de Nova Iorque de 2007, reconhecido marco histórico na garantia e promoção dos direitos humanos de todos os cidadãos e, em particular, das pessoas com deficiência. No entender de Pablo Stolze (2015), este importante estatuto, pela amplitude e alcance de suas normas, traduz verdadeira conquista social, consubstanciando um sistema normativo inclusivo que homenageia o princípio da dignidade da pessoa humana em diversos níveis.

Em 2010 foi liberado pelo MEC o Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010) e em 2012 o Documento Orientador Programa Implantação Salas de Recursos Multifuncionais, que trouxeram

um esboço de organização para que os municípios passassem a organizar suas Salas de Recursos Multifuncionais, onde passariam a acontecer em espaços na escola comum, com

equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos, que auxiliam na promoção da escolarização dos alunos, público-alvo da educação especial, eliminando barreiras que impedem a sua plena participação, com autonomia e independência, em ambiente educacional e social (BRASIL, 2012, p. 6). Os Documentos trouxeram a definição do público-alvo do AEE, que são os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, definidos como:

Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;

Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2012, p. 7).

Os documentos, acima mencionados, também trazem recomendações, não só sobre como deve acontecer a oferta do AEE, a organização e funcionamento da SRMF como: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Também trazem recomendações sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e como o AEE está posto neste, bem como a formação dos professores, a carga horária semanal destes alunos, a metodologia aplicada da SRMF, do mesmo modo a articulação entre o professor do AEE e os professores da sala regular, entre outras orientações (BRASIL, 2010; 2012).

Nesse sentido, Oliveira (2009) ressalta que a política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a

prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum. Dessa forma, a discussão sobre como garantir a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, em espaços de escola regular, ganhou forças e se firmou, em respeito às suas dificuldades e especificidades, visto que também eles gozam do direito fundamental de cidadão.

Portanto, concordamos com Evangelista (2011, p.7) quando afirma que:

Trata-se do papel posto para os intelectuais: encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história. Podemos afirmar que trabalhar com documentos significa aceder à história, à consciência do homem e às suas possibilidades de transformação.

No quadro 02, apontamos alguns marcos legais da educação inclusiva no ensino regular no Brasil, sendo materializada pelo AEE, porém, é importante ressaltar que muitas leis regulamentam o sistema e a política educacional; elas enfatizam um olhar para as diferenças, a diversidade e a inclusão. Assim, com a análise das leis e de estudo mais aprofundado, devemos perceber que a legislação pode estar voltada para o processo de inclusão das pessoas com deficiência, mas a inclusão real é um processo de construção, uma vez que ela não se restringe às pessoas com deficiência e sim a todos os sujeitos que não têm possibilidade de estar de uma forma ou de outra inseridos no âmbito educacional. Após esse levantamento e contextualização dos documentos oficiais referentes à política de inclusão no contexto nacional, partimos para o levantamento documental local, que incluiu os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de três escolas que foram pioneiras na oferta do AEE no município; o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), N°01/2018, do Ministério Público do Estado da Paraíba-Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Educação; e os Cadernos de Acompanhamento do AEE dos alunos público alvo da Educação Especial/Inclusiva.

Apresentamos, no Quadro 03, a seguir, o mapeamento desses documentos e suas finalidades. Esclarecemos que estes serão analisados no Capítulo 4 que tratará dos resultados e discussão dos dados abordando o AEE em unidades escolares da rede municipal de Campina Grande/PB à luz da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008-2018).

Quadro 03-*Corpus* documental relacionados ao AEE na rede municipal de

Campina Grande-PB(2018)

DOCUMENTO	FINALIDADE
Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), N° 01/2018.	Dispõe de acordos firmados entre Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande com a Promotoria de Justiça de Educação/2018.

<p>Projeto Político Pedagógico (PPP) de Unidades Educacionais da rede municipal de ensino de Campina Grande-PB</p>	<p>Institucionaliza a oferta do Atendimento Educacional Especializado no PPP de cada escola.</p>
<p>Cadernos Acompanhamento do AEE dos alunos público-alvo da Educação Especial/ Inclusiva (2018), que traz o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).</p>	<p>Registra o planejamento, observações e acompanhamento dos alunos do AEE. E o PAEE, descreve o trabalho pedagógico realizado individualmente com cada aluno do AEE.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos documentos referenciados

O exame e a análise crítica dos documentos ora apresentados, conforme orientações dos autores Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), nos permitirá questionar o processo de inclusão do alunado do AEE nas escolas públicas regulares. Questiona-se também em que medida essa política pública contribui, ou não, para a construção de uma escola pública democrática de qualidade para todos, levantando questões sobre o impacto que uma política pública pode gerar nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação nas chamadas escolas regulares.

2.3 Organização e análise dos dados

De posse de todos os dados documentais, ordenamos os dados recolhidos, através da leitura contínua das informações presentes em tais documentos. Assim, as fontes foram consultadas com a finalidade de identificar a natureza das informações contidas, os elementos centrais retratados, para registrá-las e, por conseguinte, organizar os conteúdos.

Em seguida, passamos ao exame do conteúdo dos documentos, a fim de compreendermos os pressupostos que balizaram a produção dos documentos buscando compreender como aconteceu a oferta do AEE em unidades educacionais da rede municipal de Campina Grande/PB e as concepções subjacentes.

Para análise dos dados, foi realizado um entrelaçamento das questões

teoricamente elaboradas e do quadro empírico com as informações apresentadas nos documentos, tendo sempre como fio condutor as categorias que emergiram da leitura dos documentos, quais sejam: concepção de inclusão escolar; visão sobre alunos com deficiência; trabalho pedagógico no AEE; infraestrutura das SRMFs.

Visando responder às questões de pesquisa, na análise das categorias de conteúdo elegidas central da presente dissertação procedemos à triangulação dos dados coletados com o referencial teórico em que nos fundamentamos.

A fim de analisarmos os dados, procuramos estabelecer conexões entre os referenciais teóricos da pesquisa e os dados documentais com base nos objetivos, acreditando na possibilidade de promovermos relações entre o geral e o particular,

Recorremos à análise interpretativa (SEVERINO, 1991), por entendermos ser essa uma metodologia de análise que nos permitirá tomar contornos com maior abertura, Nas palavras do autor:

interpretar em sentido restrito é tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é

ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outros, é dialogar com o autor. (SEVERINO, 1991, p.59),

A opção por essa perspectiva de análise, dentre outras, tem a finalidade de interpretar os documentos para compreender o conteúdo dos mesmos a partir de um olhar crítico, considerando o contexto econômico, político e social em que a política de inclusão se insere e as contradições que dela decorrem, à luz do referencial teórico. Assim, tentamos focar o nosso olhar para além das informações postas nos documentos oficiais sobre a inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial, seu acesso e permanência condições de participação e progressão dos alunos do AEE, enfim, buscando apreender a lógica subjacente a suas formulações nos documentos analisados.

No tópico que segue, abordamos nossos referenciais teóricos sobre a política de inclusão no Brasil situando-a no contexto da década de 1990 e apresentando, mais especificamente, o debate sobre a política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva instituída ao longo dos anos 2000.

3 A POLÍTICA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 2000: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

As políticas de educação brasileiras nos anos de 1990⁴, sofreram intervenções mais acentuadas de organismos Internacionais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas (ONU) e o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD). Houve a implantação e implementação de políticas educacionais focadas na minimização da responsabilidade do Estado para com a educação, colocando a gestão escolar em um processo de ajuste estrutural que ao acompanhar o processo de reconfiguração do modo capitalista de produção, define um novo padrão de Estado e de

⁴ Contextualizamos com marcos históricos dos anos de 1990, pois trata-se de um período proposição de políticas de inclusão para as pessoas com deficiência, nos contextos internacional e nacional, que reverberaram na educação brasileira trazendo mudanças na legislação e no paradigma da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para o atendimento às pessoas com deficiência, presentes principalmente em documentos normativos resultantes de acordos internacionais do qual o Brasil foi signatário.

políticas sociais, sustentados pelos princípios do neoliberalismo e seu discurso de ineficiência do Estado e das instituições a ele relacionadas, dentre elas, a escola.

No entanto, as políticas educacionais não estão sozinhas na sociedade, ao contrário, relacionam-se de maneira intrínseca à realidade social mais ampla, buscando na educação um alicerce. Assim, as reformas sociais em curso propõem mudanças, dentre elas, a reforma do Estado. Como nos esclarece Michels (2006, p.408),

Para a manutenção do capitalismo, o neoliberalismo (ou neoconservadorismo) vem propondo modificações em relação ao papel que o Estado deve desempenhar. Este deixa de ser um “Estado intervencionista” e de bem-estar (lembrando que este último não se consolidou no Brasil de maneira efetiva) para constituir-se em um Estado regulador” [...] O Estado, até então burocratizado e maximizado como provedor, cede lugar a um Estado mínimo para prover, mas máximo para regular e gerenciar (destaques da autora).

De uma forma geral, a política implantada na década de 1990 no Brasil, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apoia-se em cinco eixos: gestão, financiamento, avaliação, formação de professores e currículo e têm sido amplamente discutidos por pesquisadores nacionais (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA, 2000; VIEIRA, 2000; MICHELS, 2006; GARCIA, 2009).

No eixo da gestão, a saber, a reforma educacional assume a racionalidade administrativa como paradigma e apresentam como seu principal traço a tentativa de “modernização” administrativa do aparato público. Toma-se, por base a crítica ao modelo centralizado de planejamento, substituindo o planejamento centralizado pela flexibilização da gestão, indicando um novo modelo de gestão do ensino público. “Agora descentralizada, a gestão deve assumir uma forma mais flexível e participativa” (MICHELS, 2006, p. 410).

Nessa esteira, os processos de descentralização da gestão educacional pela via da municipalização, assumem lugar de destaque. Esta, segundo a referida autora, vem sendo utilizada pelo governo federal muito mais como um processo que possibilita à União o repasse do encargo sobre a educação básica. Citando Portela de Oliveira (2002, p.410), “a municipalização é, certamente, a transferência de encargos de uma esfera à outra, mas isso não significa, necessariamente, um processo de ‘democratização’, sentido com o qual é positivamente percebido pelo senso comum”.

Conforme ainda Michels (2006,p. 411), tais mudanças relacionadas à gestão chegam à escola e alteram sua organização e seu cotidiano: “Na atualidade, a proposição tem sido descentralizar até chegar à escola, concentrando na unidade escolar a responsabilidade em “gerenciar” os problemas que ela própria e a comunidade ao seu entorno apresentam”). Faz-se necessário, portanto, que os profissionais da educação, principalmente os professores, assumam a função de gestores da educação, tornando-se imperativo a focalização na formação desse profissional.

A formação de professores, outro eixo central, é destacada em vários documentos internacionais, visto a importância do papel dos professores para responderem às demandas das “novas” tarefas da educação, sendo estes colocados no centro de debates educativos e dos

projetos de formação do governo brasileiro. Vale ressaltar que o BM¹⁷, propôs um “pacote” para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, incluindo a América Latina, e que este foi elaborado, basicamente, por economistas e técnicos dentro da lógica e da análise econômica, talvez por isso justamente no âmbito curricular e pedagógico essas propostas evidenciem suas maiores fragilidades (TORRES, 2003). Nas palavras do autor o verdadeiro propósito desse banco

[...] é o de colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada às suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projetos similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes (TORRES, 2003, p. 179).

A formação em serviço é uma estratégia indicada, pelo BM em documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1995), como eficaz para melhorar o conhecimento dos professores e, principalmente, diminuir o custo dessa preparação; a educação a distância é outra a forma considerada mais apropriada de formar os docentes. Com efeito, tais proposições internacionais estão fortemente presentes no projeto de formação de professores apresentado pelo governo brasileiro e ganha destaque na política educacional, principalmente a partir da promulgação das Novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, permanece a tendência do Estado em imprimir uma maior racionalidade à gestão da educação pública no Brasil, buscando cumprir metas, solucionar problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas. Momento, também, em que a educação passa por reformas em sua estrutura e orientações, dentre as quais Draibe, (1999) destaca: redistribuição de recursos; descentralização da execução dos gastos; reforço da progressividade e redistributividade dos recursos; reequilíbrio regional da alocação; descentralização; desconcentração dos

¹⁷O Banco Mundial (BM) fundado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, teve o objetivo de auxiliar financeiramente, através de levantamento de recursos privados, a reconstrução dos países

destruídos pela Segunda Guerra. Passou a participar, como agente financiador, dos assuntos referentes à educação, a partir da década de 1960. O financiamento não é o único nem o mais importante papel do BM em educação. Ele transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e fonte referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial. Nestes termos, o BM é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional e de fundos externos para esse setor (Torres, 2003).

recursos e funções; participações dos pais; parcerias com a sociedade civil; modernização dos conteúdos; diversificação das carreiras; criação de sistemas nacionais de capacitação docente; e criação de um sistema nacional integrado de avaliações educacionais.

Nas políticas educacionais, se evidencia a preocupação com a questão da “qualidade”, que tem como foco as concepções do mundo empresarial, ou seja, com padrões de eficácia, eficiência, efetividade, modernização, otimização dos recursos e maximização dos resultados. Para Vieira (2007), a preocupação com a qualidade

[...] corre o risco de se transformar em mais um modismo na escola. Assim, ao refletir sobre o seu significado, impõe-se a necessidade de um exame mais profundo da questão, buscando ultrapassar o terreno do debate tal como tem-se apresentado hoje, ou seja, a partir de uma visão gerencial e administrativa (VIEIRA, 2007, p.36).

Assim, entrava em cena o modelo neoliberal, defendendo um Estado mínimo, em que os cortes de verbas sociais passam a ser o norte principal dessa nova postura estadista. Com efeito, o Estado passa a ser regulado pelas grandes instituições econômicas (BID, BIRD e FMI) que impulsionam políticas de cunho neoliberal, no sentido de estreitarem a dependência do país a globalização produtiva e de capitais (NEVES, 1995).

Como parte da chamada “globalização das agendas educacionais” (VIEIRA, 2007), destacamos as recomendações das agências internacionais, para universalização da educação básica, explicitado no pacote proposto pelo BM para a reforma da educação de primeiro grau nos países em desenvolvimento, incluindo a América Latina.

Na esteira dessas proposições, que visavam a universalização da educação básica nos países em desenvolvimento, ganhou força a política de inclusão no Brasil, a partir de 1990, decorrente de deliberações em diversas conferências, dentre elas:

- A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujos resultados foram sintetizados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que estabelece o compromisso de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) de todas as crianças, jovens e adultos;
- Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, e a Declaração de Salamanca, produto de encontro realizado, em 1994, na Espanha, em que foi proposta a adoção de linhas de ação em Educação

Especial. Nessa última, foram discutidos termos, como acesso e qualidade, e reconhecidas a necessidade e a urgência de adotar, como uma questão legal e/ou de política, o princípio da educação inclusiva; e a

- Convenção Interamericana para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência realizada na Guatemala, em 1999, que contribuiu para um entendimento das políticas de inclusão na perspectiva de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras possibilidades.

Além dos eixos da gestão e da formação docente, a inclusão de alunos com deficiência é, então, vista também como eixo da reforma educacional, que, articulados entre si, atribuem à escola uma nova organização (MICHELS, 2006). Segundo essa autora, a inclusão escolar de todas as pessoas no sistema regular, dentre elas, as chamadas pessoas com deficiência aparecem, então, como “propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para “compensar” as diferenças sociais (MICHELS, 2006, p.407). Entretanto, ela esclarece que a política educacional se constitui em “terreno de contestação”, pois é nesse terreno que

[...] os sujeitos envolvidos não tomam a política como algo pronto e acabado. Ao contrário, por mais que as legislações e as normas instituídas conformem práticas, estas serão apreendidas por sujeitos que darão vida a estes encaminhamentos políticos. Os sujeitos envolvidos entendem as indicações políticas de maneira distinta, conforme suas vivências, seus interesses, sua organização profissional, entre outros. Cada instituição educacional acaba por “implementar” as políticas à sua maneira [...]. (MICHELS, 2006, p.408).

Nesse sentido, corroboramos com a opinião da referida autora de que é no embate entre a proposição política e o cotidiano da escola que esta vai constituindo-se e organizando-se, sendo primordial refletir nessa relação sobre a política educacional em curso e o papel atribuído à educação e à escola no Brasil.

Como dissemos anteriormente, na reforma educacional no Brasil, que se inicia nos anos de 1990, as reformulações apresentadas atingem a organização da educação brasileira e trazem mudanças na legislação e no paradigma de atendimento às pessoas com deficiência, presentes principalmente em documentos normativos resultantes de acordos internacionais do qual o Brasil foi signatário - Conferências Internacionais de

Jomtien e de Salamanca-, comprometeu-se a não medir esforços no sentido de construir um sistema educacional fundamentado no princípio da inclusão.

Neste contexto, o atendimento aos alunos com deficiência passa a ser tido como dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e “preferencialmente” na rede regular de ensino dando, assim, a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Porém, o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno público-alvo da educação especial ainda são as parcerias, como mostra documento da Secretaria de Educação Especial que afirma: "É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade" (BRASIL, 1994, p. 29).

É importante considerar que, no contexto atual, ainda se vivencia situações de que as pessoas com deficiência não estão matriculadas em escolas regulares ou, quando têm a vaga garantida, vivenciam dificuldades diárias no processo de aprendizagem. Dessa forma, a inclusão escolar é, antes de tudo, um rompimento com a segregação social historicamente imposta às pessoas com deficiência e/ou com transtorno do desenvolvimento (MAZZOTTA e D'ANTINO, 2011).

Comungamos com as ideias de Dias (2007) quando afirma que, no Brasil, a educação tem a marca histórica da exclusão, consubstanciada pela enorme desigualdade social existente no país, desde a época da sua colonização até os dias atuais. É nesse contexto histórico que o cenário educacional brasileiro atual se volta para a adoção de políticas formais de universalização do ensino. Para tanto, se faz necessário o aprimoramento e a efetivação de ações visando o atendimento às diferenças sendo imprescindível ampliar as discussões sobre as políticas de educação inclusiva e a efetivação destas no contexto da escola pública.

Não podemos deixar de mencionar que o reconhecimento do direito a uma educação inclusiva está atrelado às conquistas dos movimentos sociais de e para pessoas com deficiência, bem como a resultados de pesquisas que evidenciam o desenvolvimento das pessoas com deficiência em ambientes menos restritivos (KASSAR, 2011).

Na década de 1990, também, a sociedade civil ganhou força e começaram a surgir as mobilizações, organizações e o surgimento de novos movimentos sociais e a aprovação de outras leis que contribuíram significativamente para o início do processo de redemocratização no país. Nesse bojo, o discurso da exclusão vivenciado cotidianamente pela sociedade e em especial pelas pessoas que trabalham diretamente com as diversas formas de deficiência, ganha mais espaço e relevância no âmbito educacional, que passa

a buscar vencer a exclusão escolar, uma vez que esta corrobora com a segregação social e compromete o processo de construção da cidadania.

No contexto brasileiro, esse processo de busca pela construção da cidadania aconteceu de forma tardia o que levou, segundo Piana (2009), os dirigentes a compensarem o tempo perdido, implementando um conjunto de medidas em diversos setores da economia e das políticas públicas, sendo a área educacional influenciada em todos os níveis e modalidades de ensino, num curto espaço de tempo. A educação passa a ser vista como um dos principais mecanismos para se chegar até a cidadania, sendo colocada frente ao desafio de criar um ambiente propício à participação e mobilização social. Esse foi um movimento que atingiu todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial.

Portanto, a nosso ver, a reforma educacional ocorrida na referida década se mostrou muito ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com deficiência, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às ONGs, as medidas que assegurariam tal política. Nesse sentido, Miranda (2019) discute que, a partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Para o autor, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõe a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

De acordo com Höfling (2001), as ações delineadas pelo Estado não se instalam automaticamente, elas têm movimento, contradições e podem produzir resultados diferentes dos almejados. Explica que “[...] especialmente por se voltar para o desrespeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder.” (HÖFLING, 2001, p. 35).

Nessa perspectiva, podemos inferir que apesar de existirem legislações que há décadas sinalizam para a educação das pessoas com deficiência, no contexto escolar essas políticas esbarram em questões que impedem ou dificultam essa materialização dos direitos desses sujeitos, que precisam ser discutidas no cotidiano das instituições.

No subtópico, a seguir, abordaremos, mais especificamente, a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008, contextualizando aspectos históricos e outros marcos legais que balizam as proposições e materialização da inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

3.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008): diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado – AEE

No Brasil, historicamente, a Educação Especial foi se constituindo como um sistema paralelo ao sistema educacional geral e apresenta fases/momentos distintos para tratamento dado às pessoas com deficiência (BRASIL, 2001; BLANCO, 2003; BARBOSA, 2006; JANNUZZI, 2014): a primeira, “fase da exclusão”, corresponde ao período anterior ao século XIX, na qual a maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna à educação escolar; a segunda que constitui a “fase de segregação”, no final do século XVIII e início do século XIX, quando surgiram instituições especializadas no tratamento para pessoas com deficiências., levantando-se a hipótese de, nesse período, ter surgido a educação especial; a terceira “fase da integração”, segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, quando a pessoa com deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar; e a “fase da inclusão”, a partir de 1990, que tem seu início com os movimentos de crítica ao modelo de integração e reforçava-se cada vez mais a ideia de educação inclusiva para alunos com deficiência.

Como mencionamos anteriormente, ao aderir às metas das Conferências Internacionais de Jomtien e de Salamanca, o Brasil comprometeu-se a não medir esforços no sentido de construir um sistema educacional fundamentado no princípio da inclusão. A posição favorável do governo brasileiro à política de educação inclusiva se sustenta em um conjunto de documentos legais e normativos. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca deu origem a um pensamento voltado para a implantação de escolas regulares com orientação inclusiva, passando a ser um guia que norteou todos os documentos oficiais no mundo inteiro (DORZIAT, 2009).

A promulgação da Constituição de 1988 marca a conquista do Estado Democrático de Direito das pessoas com deficiência, que passaram a ter a possibilidade dos seus direitos sociais reconhecidos. O marco importante é o reconhecimento do direito educacional explicitado na Carta Magna. A educação passa a ser assegurada como um

direito universal a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de qualquer espécie em condições de igualdade para todos. No Artigo 206 estabelece que “O ensino será ministrado com base nos princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola”. E o artigo 208 afirma: “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”.

De acordo com Mantoan e Santos (2010), a luta dos movimentos sociais e o reconhecimento das inovações prescritas na Constituição de 1988 impuseram novos posicionamentos educacionais em torno da inclusão total e irrestrita a todos os alunos com deficiência nas salas regulares. Esse percurso tem sido trilhado num movimento que tem ganhado adesões dos que antes se opunham às suas ideias. No entanto, algumas foram surgindo ao longo desse caminho. De acordo com esses autores,

Em nossas escolas comuns, ainda impregnadas pelas orientações da política de Educação Especial de 1994 e pelo conservadorismo do ensino formal, há muitos limites a serem ultrapassados; caminha-se lentamente para uma concepção inclusiva de educação, devido às pressões corporativas; à falta de esclarecimento e ousadia dos que atuam nas redes educacionais (MANTOAN E SANTOS,2010, p. 26).

No ano de 1990 entra em cena o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, veio, pela primeira vez na história do país, estabelecer a criança e o adolescente brasileiros como sujeitos do direito. Em seu Art. 53, inciso I, veio assegurar, a todos, dentre outros, o “direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; no Art. 54, estabelece que “é dever do Estado assegurar

I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]

Nesse mesmo artigo, o parágrafo 1º determina que “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”. O estudioso Georg Jellinek (2010), citado por Duarte (2004, p.113) afirma que “o direito público subjetivo configura-se

como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constringer, judicialmente, o Estado a executar o que “deve”. Ou seja, trata-se de um direito que confere ao indivíduo a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata contida num determinado ordenamento jurídico em algo que possua como

próprio, a partir do momento em que aciona as normas jurídicas (direito objetivo) e transforma-as em seu direito (direito subjetivo).

Em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dedica a um capítulo a Educação Especial como modalidade educativa. Em seu art. 58 a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, é assim conceituada:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

No Art. 59, são estabelecidas as formas de apoio que os sistemas de ensino deverão assegurar para os educandos com necessidades especiais, entre tantas coisas: currículos, técnicas, recursos educativos; professores especializados ou devidamente capacitados para atuar com qualquer educando nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade (BRASIL, 1996).

Em 1998, foram publicados Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, como o objetivo de consolidar o movimento social em prol da inclusão de todas as crianças na escola. O documento traz orientações para os educadores, apontando referências para a identificação, no ensino regular, que necessitariam de adaptações curriculares, norteando o trabalho pedagógico da escola com estes alunos.

Em consonância com a LDBEN 9394/96, em 2001 é publicada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que em seu artigo 2º, determina que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001). Ainda em 2001, é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Dentre suas prioridades para a década da educação está a elevação global do nível de escolaridade da população, tendo em vista as exigências dos órgãos mundiais de financiamento, como o Banco Mundial. Além dessa premissa, o PNE apresenta como objetivos a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das

desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência nessas etapas de aprendizagem (BRASIL, 2001).

No PNE de 2001, a Educação Especial ganha um capítulo exclusivo, (capítulo 8), que traz algumas diretrizes a serem respeitadas para a inclusão de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, reafirmando o que institui a Constituição Federal de 1988. Para tanto, é frisada a necessidade de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos para que as demandas trazidas por essas crianças às salas de ensino regular e ao AEE sejam supridas. O PNE apresenta como duas das metas a serem alcançadas durante a ‘Década da Educação’ a universalização, em um período de dez anos, do atendimento dos alunos com deficiência na educação infantil e no ensino fundamental e a implantação, se necessário, de classes especiais, salas de recursos ou outras alternativas pedagógicas que favoreçam e apoiem a integração dos educandos com deficiência em classes comuns (BRASIL, 2001).

O ano de 2003, marca o compromisso de fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, apoiando o processo de implementação nos municípios brasileiros, pelo MEC, por meio da SECADI. Nessa esteira, são instituídas uma série de ações por meio Programas que visavam assegurar as condições necessárias para a inclusão dos alunos público alvo da educação especial e o AEE, dentre os quais destacamos: Programa Educação Inclusiva, direito à diversidade (2003-2006), tinha como objetivos disseminar e apoiar o processo de implementação das políticas públicas da Educação Inclusiva nos 5.562 municípios brasileiros e Distrito Federal.

Assim, considerando que o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, no ano de 2007 o MEC publicou a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, e no Art.1º estabelece a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Em seu parágrafo único define a sala de recursos de que trata o caput do Artigo 1º, como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2008), objetivou disponibilizar aos sistemas públicos de ensino equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a oferta do atendimento educacional especializado nas escolas públicas de ensino regular.

Assim, considerando que o atendimento educacional especializado constituiu-se em estratégia pedagógica da escola para oferecer respostas às necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo o seu acesso ao currículo, no ano de 2007 o MEC publicou a Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, e no Art.1º estabelece a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O objetivo foi apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino. Em seu parágrafo único define a sala de recursos de que trata o caput do Artigo 1º, como um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (BRASIL, 2007).

Este Programa conta com a contrapartida das Secretarias de Educação, na disponibilização do professor para atuar nas salas de recursos multifuncionais, assim como, o espaço físico específico para o Atendimento Educacional Especializado-AEE, tema que desenvolveremos no próximo tópico.

No ano de 2008, entra em cena o importante marco para a Educação especial no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que traz como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

As diretrizes trazem para o contexto educacional brasileiro a necessidade de se oferecer, paralelamente ao ensino regular, o AEE, com o objetivo de garantir o apoio ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais inseridos nas classes comuns. Este serviço deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino regular, não devendo ser aceito como substituto da escolarização. No entanto, não devemos perder de vista as relações existentes entre escola, sistemas de ensino e políticas públicas. E, nesse campo, de um lado está a escolas, do outro as políticas públicas que atravessam a escola, porém entre ambas a necessidade de compreender suas conexões. No caso das políticas de inclusão, é necessário conhecê-la para participar de sua implantação nas escolas, pois essas políticas definem diretrizes do ensino especial e atingem direto e indiretamente o ensino regular. Portanto, conhecer e discutir as políticas é direito e dever de todos os cidadãos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em sua sistematização, foi apresentada de forma objetiva em dezenove páginas e seis seções, a saber: I. Apresentação; II. Marcos Históricos e Normativos; III. Diagnóstico da Educação Especial; IV. Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; V. Alunos Atendidos pela Educação Especial; VI. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; VII. Referências Bibliográficas. Instaurou um novo marco teórico e organizacional na educação brasileira, definindo a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização; o conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes; e o público alvo da educação especial constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Logo em sua apresentação o documento destaca que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação

inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade

contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos (BRASIL, 2008, s/p).

Nesse sentido, fica descrito na política de educação inclusiva que é um direito do aluno com deficiência ser incluído na classe comum, ter o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem, como consta na Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que institui diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade educação especial,

Art. 1º Para a implementação do Decreto 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (p. 1).

De acordo com Mantoan (2015), em 2010 entra em cena na política educacional brasileira na perspectiva inclusiva a Resolução CNE/CEB n. 4/2010, que trouxe as Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, tornou-se um divisor de águas no processo de transição entre o modelo de Educação Especial segregacionista e a Educação Especial Inclusiva. Nesse sentido, o artigo 1º da Resolução determina que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010 p. 69).

Também em 2010, a Secretaria de Educação Especial/SEESP inicia a distribuição do Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais tem como objetivo informar os sistemas de ensino sobre as ações deste Programa, com a finalidade de, apoiar a organização do atendimento educacional especializado – AEE aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados no ensino regular. A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino deveria atender à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização. O MEC em 2012 trouxe o *Programa Escola Acessível*, no qual, buscou-se promover condições de acessibilidade ao ambiente físico; aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Um olhar problematizador a respeito do tratamento às diferenças. As proposituras de educação inclusiva na legislação atual e no contexto da escola são necessárias, pois socialmente essas práticas vêm sendo tratadas por um viés romântico e se está deixando de perceber a complexidade que existe nessa abordagem. Nesse sentido, é preciso refletir sobre o que vem sendo chamado de Educação Inclusiva pelos representantes das instituições sociais, se estas visões e proposições vêm procurando realmente incluir as diferenças ou volta-se para sua atenuação e normalização. Visto que a diferenciação, os desvios da regra ou da norma configuram-se como certo tipo de ameaça às convenções e aos poderes pré-estabelecidos.

O desafio posto é que não basta assegurar a matrícula do aluno com deficiência em classes comuns do ensino regular, é preciso assegurar o atendimento as suas necessidades de forma que este avance progressivamente de acordo com as suas especificidades. Mesmo com a garantia da legislação brasileira de que o aluno com deficiência terá acesso à oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), medida que contribui, mas não resolve, uma vez que ainda temos carências, como a falta de professores capacitados em AEE e a inexistência das próprias salas de atendimento adequadas, a demanda é cada vez mais crescente por esta modalidade de ensino nas escolas públicas, como revelam os estudos do Observatório Nacional de Educação Especial-

ONEESP (MENDES, 2010), entre outros. Por isso, o processo de inclusão/exclusão deve ser problematizado, pois lida com sistemas educativos que contribuem para a manutenção de relações de poder presentes na sociedade neoliberalmente globalizada.

Nesse sentido, para Mazzotta (2005), tanto na macropolítica internacional, como na micro política das secretarias de educação, ainda permanece a marca da ruptura, da descontinuidade, do fazer-desfazer na atenção à pessoa com deficiência. Tanto no modelo integrador como no modelo inclusivo, percebemos “sob discursos aparentemente diferentes, permanecer a mesma concepção de educação especial e sua clientela” (MAZZOTA, 2005, p. 191), qual seja, a sua marginalização, explícita ou velada, dos sistemas escolares como um todo.

Tendo em vista essa contextualização, entendemos ser importante apresentar, mais especificamente, quem são os alunos público-alvo do AEE e situar e discutir as concepções de pessoas com deficiência no contexto da história da educação especial e na atualidade, tendo como referências o modelo social e dos direitos humanos de deficiência que reconhece as diferenças e singularidades de cada aluno, ou seja, como sujeito de direitos (SASSAKI, 2003; MOTA ROCHA, 2002; MANTOAN, 2006; 2015) que respaldam o presente estudo.

3.1.1 Os sujeitos da Educação Especial Inclusiva e perspectivas de deficiência

Conforme mencionamos na introdução do tópico anterior, ao longo da história educacional a concepção sobre as pessoas com deficiência vem ganhando espaços de discussão na sociedade e apontando para um rompimento com os tradicionais paradigmas segregativos e a adoção de procedimentos que possam contribuir para garantir a essas pessoas as condições necessárias à sua participação como sujeitos sociais e de direitos. Esse processo histórico que ganhou força com a Declaração de Salamanca (1994) que propôs o paradigma da inclusão social, afirmando a necessidade de todos se comprometerem com a eliminação das barreiras que vêm excluindo uma parcela considerável da população mundial, dentre a qual se encontram as pessoas com deficiência física, sensorial e mental.

Entretanto, a luta pela inclusão partiu de um contexto de invisibilidade à convivência na sociedade, trajetória representada pelas medidas caritativas e o

assistencialismo, correspondentes a ações imediatistas e desarticuladas, que mantiveram as pessoas com deficiência isoladas nos espaços da família ou em instituições de confinamento. Nesse sentido, Sasaki, (2003) ressalta que na primeira metade do século XX, surgiu o modelo biomédico da deficiência, que interpreta a deficiência como incapacidade a ser superada. Esse modelo está vinculado à integração social. A seguir, instalou-se a transição para o modelo social da deficiência, relacionado à inclusão. Na atualidade aplica-se o paradigma dos direitos humanos para garantir a dignidade da pessoa com deficiência, o combate à violação de seus direitos, sua autonomia e acesso a todas as prerrogativas sociais.

No modelo biomédico, considera-se a deficiência como consequência de uma doença ou acidente, que deve ser objeto de tratamento para a habilitação ou a reabilitação do máximo de capacidades, aproximando-se da cura. Este paradigma tem como foco as limitações funcionais que se encontram na pessoa, desconsiderando as condições do contexto social. O modelo biomédico corresponde à integração da pessoa com deficiência à sociedade, situação na qual os esforços de participação são desenvolvidos pela pessoa e sua família, sem que haja mudanças da sociedade. O modelo (bio)médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes (SASSAKI, 2003).

Nesse modelo as políticas públicas destinadas às pessoas com deficiência são específicas, isoladas e habitualmente restritas à saúde, assistência e educação especial em escolas segregadas. Na integração as pessoas com deficiência são representadas pelos profissionais e familiares, sem voz e sem atuação direta nas políticas públicas. Em muitas sociedades subsiste modelo de integração.

De acordo com Diniz (2009), foi a partir da consolidação dos estudos sobre a deficiência na década de 1960 e do movimento de reivindicação de direitos, da luta contra a opressão e pelo protagonismo das pessoas com deficiência, que surgiu o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo meramente biológico. O modelo social tem por foco as condições de interação entre a sociedade e as pessoas com limitações funcionais. As pessoas com deficiência são sujeitos de direitos, com autonomia e independência para fazer suas escolhas, contando com apoios sociais. O modelo social visa à transformação das condições sociais, mediante políticas públicas inclusivas.

Para Sasaki (2003), no modelo social da deficiência cabe à sociedade eliminar

todas as barreiras físicas, programáticas e atitudinais para que as pessoas possam ter acesso aos serviços, lugares, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento

pessoal, social, educacional e profissional. Nesse modelo, as políticas universais contemplam as especificidades do segmento das pessoas com deficiência (BERMAN- BIELER, 2005). As intervenções são realizadas na esfera atitudinal e na provisão de acessibilidade nas construções e espaços urbanos, nos transportes, nas diversas formas e sistemas de comunicação, de informação, assim como acesso à tecnologia assistiva.

De acordo com Pastore (2000), o Brasil é possuidor de um dos maiores contingentes de pessoas com deficiência (16 milhões) do mundo, sendo que destes, 60% encontram-se em idade de trabalhar, mas 98% dos mesmos estão desempregados. Este último dado revela que a imensa maioria dessas pessoas não está conseguindo se inserir nas atuais relações sociais de produção e, desta forma, sem condições de prover seus meios de vida e ainda ficando à margem do atual processo histórico. Portanto, se faz necessário discutir o atendimento educacional ofertado a esses sujeitos, alunos com deficiência nas escolas da rede comum de ensino. De modo a discutir a oferta de acesso e de desenvolvimento dos alunos com deficiência numa perspectiva realmente inclusiva. Nesse sentido, a inclusão que tem como premissa:

[...] a inserção na escola de pessoas com deficiência nos níveis pré-escolar, infantil, fundamental, médio e superior. Esse paradigma é o da inclusão social—as escolas (tanto comum como especial) precisam ser reestruturadas para acolherem todo espectro da diversidade humana representado pelo alunado em potencial, ou seja, pessoas com deficiências físicas, mentais, sensoriais ou múltiplas e com qualquer grau de severidade dessas deficiências, pessoas sem deficiências e pessoas com outras características atípicas etc (SASSAKI, 1998, p.9).

Nesse sentido, a educação inclusiva assume que não é a pessoa com deficiência que precisa atingir um padrão de normalidade para estar inserida na escola. Entende-se, pelo contrário, que o sistema educacional é o responsável por criar condições de promover uma educação de qualidade para todos e prover adaptações que ofereçam igualdade de condições para as pessoas com deficiência percorrerem suas trajetórias formativas (SANTOS, 2002).

Sendo assim, pensar numa educação voltada para pessoa com deficiência é antes de mais nada entender o que é a pessoa com deficiência e a garantia de

igualdade entre pessoas com e sem deficiência. Nesse sentido, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que foi ratificada pelo Brasil em 2008, vem ampliando o debate do tema deficiência, que deixa de ser encarado como questão individual da vida

privada dos indivíduos para se tornar uma questão de justiça (NUSSBAUM, 2013). Nessa convenção – que consistiu no primeiro tratado internacional de direitos humanos incorporados pelo ordenamento jurídico brasileiro com o status de emenda constitucional declarou-se que:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana.” (SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS, 2010)

Com essa perspectiva, a educação inclusiva deve buscar contemplar e atender a todos os alunos com deficiência, em suas diversidades, ou que em algum momento necessitem de cuidados especiais durante o processo de aprendizagem. A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No documento referência da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as definições do público-alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.15).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentado pelo Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, os alunos conceituados como público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

Estudantes com deficiência - aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade;

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereotípias motoras. Fazem parte dessa definição estudantes com autismo infantil, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância;

Estudantes com altas habilidades ou superdotação - aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2008, p.02)

A matrícula no ensino regular é o que efetiva o acesso do aluno no AEE, entretanto, a obrigatoriedade de aceitação do AEE pelo aluno ou seus responsáveis é facultativa. Por isso, a participação ou não no AEE pelo aluno não acarreta restrição ou impedimento da sua matrícula no ensino comum (FÁVERO et al., 2007). A frequência ao AEE é um direito que o aluno poderá exercer ou não. Além disso, o AEE não se destina exclusivamente a alunos com deficiência. Seu público alvo inclui, ainda, alunos com transtornos globais de desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, de acordo com o Art. 2º da Resolução Nº 4 de 2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Portanto, conforme a mesma resolução o AEE não substitui as classes comuns, podendo ser oferecido, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização. Podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009 p. 2).

SECADI / DPEE traz orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, diz o seguinte:

[...] não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (BRASIL/MEC, 2014, p.3).

Nesse contexto, os sistemas de ensino têm o compromisso de oferecer este atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, cabendo a todos os sistemas de ensino, municipal, estadual e federal se organizar para a oferta deste tipo de atendimento, conforme indicado na citação acima, sendo de caráter obrigatório a oferta aos alunos público-alvo da Educação Especial.

As atividades do AEE também são indicadas no documento da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializadopúblicos ou conveniados (BRASIL, 2008, p. 10).

Considerando o exposto, explicitamos que adotamos em nosso estudo a perspectiva social da deficiência e o conceito de “pessoa com deficiência”, sem deixar de ressaltar que as discussões sobre deficiência vão além de condições naturais e biológicas dos sujeitos que as possuem, porém, envolve toda uma questão de identidade, construída culturalmente, pois

estamos tratando de sujeitos sociais e históricos que vão construindo e formando suas identidades a partir dos contextos sociais vivenciados.

A terminologia “pessoa com deficiência” é referenciada no Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os

Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, em 2007. Todavia, buscaremos manter as nomenclaturas utilizadas nas mídias ou documentos serão mantidas para fins de análise e possível contraponto.

Trazemos, ainda, os estudos de Mota Rocha (2002) que apresenta uma terminologia que diferencia-se da apresentada nos documentos oficiais, dentro de uma visão crítica, utiliza o termo Indivíduos em situação de deficiência (ISD) para nomear os sujeitos que apresentam deficiências na sociedade. Esta visão concebe o sujeito a categoria de indivíduo e não de pessoa, reconhecendo o princípio moderno do igualitarismo: “os indivíduos têm, na condição humana, a igualdade fundamental que não deve ser abolida por qualquer outro princípio” (MOTA ROCHA, 2002, p. 195). Nesse sentido, a autora afirma que a efetivação das práticas educacionais inclusivas não será garantida somente por meio de leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas regulares a aceitarem os ISD, porque sua presença física não é garantia de inclusão. Portanto, a construção de um modelo incluyente requer vencermos que mecanismos marginalizadores que refletem a dificuldade, a indiferença e/ou a recusa de transformação das deterioradas condições sociais de ensino, rumo ao modelo de escola incluyente (MIRANDA, 2003; MOTA ROCHA, 2002).

Na pesquisa realizada por Melo (2018), em que buscou analisar as concepções de deficiência e de deficiência intelectual e suas implicações para a mediação docente nos processos de ensino-aprendizagem no AEE com os Indivíduos em Situação de Deficiência Intelectual (ISDI), encontramos uma importante discussão sobre as concepções da deficiência enquanto “privação cultural” e “construção social”. Em relação a primeira perspectiva, Melo recorre aos estudos de Patto (1990) e Mota Rocha (2002) para explicitar que no pensamento educacional, prevalecia uma teoria da privação, que transformava diferenças individuais em patologias, defeitos e deficiências como causas do insucesso escolar.

Nesse sentido, a deficiência ou o atraso seriam sinônimo de ausência de condições extraescolares para aprender, dentro de um contexto em que se evidencia a culpabilidade dos indivíduos, pelo insucesso da escolarização, produzindo a desumanização destes indivíduos, concebidos como objetos de favor na relação pedagógica elementar construída na e pela escola pública. Aqui, apresenta-se a ideologia da normalidade como um dos elementos fundantes dessa concepção, partindo da noção de um padrão normatizador, no âmbito escolar, diferenciando alunos normais daqueles que fogem ao padrão, gerando incomodo, desconforto e rejeição, estigmatização, prevalecendo o olhar sobre os aspectos “negativos” (o que falta).

Para Mota Rocha (2002) trata-se de uma rejeição destes indivíduos e suas identidades

singulares, que são descaracterizadas e inferiorizadas, produzindo exclusão e desqualificação social, vistos como peso, gasto e população descartável do sistema, já que passam a serem considerados improdutivos, na perspectiva da ideologia da produtividade. Portanto, nesta concepção a deficiência é vista como uma determinação divina, e o sujeito da aprendizagem compreendido pela concepção filosófica naturalista ou empirista.

Esta perspectiva de deficiência enquanto privação cultural, traz consequências como o levantamento de barreiras para a inclusão, que podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Nesse sentido, Melo (2018) citando Carvalho (2007) problematiza que as barreiras atitudinais estão entre os maiores obstáculos da inclusão, pois envolvem estruturas perceptivas, afetivo-emocionais que interferem nas predisposições de cada professor e interferem diretamente na dinâmica da sala de aula, na medida em que configuram, consciente ou inconscientemente, a relação pedagógica. A autora, também cita como consequência a ser considerada a pedagogia da classificação, expressão da ideologia da normalidade, descaracteriza as identidades dos sujeitos, produzindo a exclusão e a desqualificação social de indivíduos com deficiência que, de acordo com Mota Rocha (2002), passa a ser visto como população descartável, como peso, gasto, déficit.

Outra consequência da concepção de privação cultural é a pedagogia da negação, que por não acreditar no potencial e capacidade de crescimento dos indivíduos com deficiência, os professores acabam por privilegiar o caminho das aprendizagens mecânicas, propondo tarefas baseadas na repetição e na memorização, não estabelecendo mediação com foco, investindo em atividades desprovidas de significado e de sentido, antecipando o fracasso e insucesso dos alunos, causando, conseqüentemente, prejuízos as suas aprendizagens (MELO, 2018).

Em contraposição à concepção de deficiência enquanto privação cultural, Melo (2018), baseada nos estudos de Mota Rocha (2002) e Poulin (2010), apresenta, o modelo social e sistêmico que considera a influência das relações sociais e da subjetividade do sujeito na produção das deficiências e “entende a deficiência enquanto “construção social”, compreendendo-a como um processo histórico e socialmente situado, produzido pelas relações de poder em sociedades desiguais, quando se transforma a diferença em desigualdade” (p. 57). Esta perspectiva se referencia no conceito vigotskiano sobre deficiência. Portanto, demanda a compreensão da diferença entre “ser deficiente e estar em situação de deficiência”, pois ao usar-se o termo ser deficiente estamos responsabilizando o sujeito que, de vítima, passa a ser causador do seu próprio atraso, tendo como consequência a leitura paralisante ou fatalista; estar em situação de deficiência indica que esta é expressa no sujeito, mas não foi produzida por ele, conforme explicam Batista; Mantoan (2006) e Patto

(1990), citados por Melo (2018). Essa distinção é importante porque

a língua escrita posiciona os sujeitos, enquanto os constitui: como sistema simbólico compartilhado e arbitrário cultural hegemônico de sociedades grafocêntricas e desiguais, em culturas impressas e eletrônicas, tem estreita articulação com as ações políticas dos grupos sociais e suas próprias identidades, quase sempre nos modelos classificatórios identitários construídos pela ideologia da deficiência/normalidade (MELO, 2018, p. 55).

Tais concepções de deficiência são fundantes para as reflexões que perpassam nosso objeto de investigação e, em particular, quando tratamos do documento referência no contexto escolar, o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois é nele que deve estar previsto o AEE dos alunos com deficiência, sendo organizado pelo conjunto de profissionais: gestores escolares, secretaria de educação e educadores de cada escola na articulação com a comunidade para garantia da oferta do AEE.

3.1.2. O AEE e sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico da escola inclusiva

Atualmente, o movimento mundial pela educação inclusiva exige uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Entretanto, é preciso reconhecer a necessidade de confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

É no contexto escolar, com o envolvimento de toda a comunidade escolar, que se pode suscitar discussões em torno da educação inclusiva, elucidando as questões legais, mal interpretadas e desconhecidas que impedem a reflexão e o desenvolvimento dos debates sobre os rumos da Educação Especial. Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) torna-se mais um compromisso legal, disponibilizando documentos legais, conceitos e procedimentos fundamentais para a inclusão educacional.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) nasceu após a Constituição de 1988, para dar autonomia às escolas na elaboração da própria identidade, passando a ser apontado como

referencial para as instituições de ensino. Sendo assim, torna-se marco na LDBEN 9394/96, que intensifica as recomendações sobre a sua elaboração, que fica a cargo de cada instituição educacional, sua construção de forma autônoma e coletiva

De acordo com Libâneo (et.al, 2012) o PPP é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (p.470). O autor, também ressalta que o PPP representa uma concepção de educação que considera a Pedagogia como reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. Para o autor, a ação pedagógica não se refere apenas ao “como se faz”, mas principalmente ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas.

Na interpretação de Veiga (2010, p. 13), “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária”; nestes termos, o “político e pedagógico têm assim uma significação indissociável” (p.13). Por suas palavras:

O PPP explicita a filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da

identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. Esta ideia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente (VEIGA, 2010, p. 110).

Veiga (2010), também esclarece que o projeto político-pedagógico elaborado pela comunidade escolar é o que definirá critérios para a própria organização curricular e a seleção dos conteúdos que serão trabalhados, entende-se que a sistematização do processo ensino-aprendizagem precisa favorecer o aluno na elaboração crítica dos conteúdos”, através de “métodos e técnicas de ensino e pesquisa que valorizem as relações solidárias e democráticas” tais como “pesquisa de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, debate [...] estágios, cursos e outros” (p.22 e 23). Portanto, um documento norteador das práticas pedagógicas e administrativas da escola.

O PPP, então, passa também a organizar os espaços escolares e contribuir no assessoramento de práticas pedagógicas, na garantia do AEE, na articulação com a comunidade na construção da cultura, política e prática inclusiva e, principalmente, na promoção da eliminação das barreiras atitudinais, arquitetônicas e curriculares impeditivas para assegurar o acesso, a permanência e a participação no ensino regular e o avanço da aprendizagem dos alunos da Educação Especial.

Nesse sentido, a oferta do AEE torna-se parte integrante do PPP da escola compondo todos os aspectos de organização, tais como: planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos, das estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização, não mais como algo à parte, mas como uma oferta como outras do ambiente escolar. Portanto, prevendo as ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. De acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, Art. 10:

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização: 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 atuam no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção [...] (BRASIL, 2009, p. 02).

Vemos, assim, que além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno.

Ao delimitar os tempos escolares, o PPP insere os calendários, os horários de turnos e contraturnos na organização pedagógica escolar, adaptações curriculares, possibilitando a flexibilização dos objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, entre outros. Atende, portanto, às diferentes demandas, de acordo com os espaços e os recursos físicos, humanos e financeiros de que a escola dispõe.

No caso do AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos. Essa construção de uma filosofia inclusiva deve pensar estratégias de aprendizagem, de acolhida dos alunos e famílias, materiais de apoio, qualificação da equipe de professores, acreditando sempre na capacidade de aprender de cada aluno, respeitando seu ritmo próprio e suas vivências. Conforme Silva (2007, p. 48):

Mais do que simplesmente receber alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, a inclusão constitui-se um desafio que implica mudar a escola toda, desde o Projeto Político Pedagógico, a filosofia, até a postura profissional dos docentes e o tipo de relação que se estabelece com os alunos.

De acordo com Zilmer e Dubois (2012) as práticas pedagógicas inclusivas apontadas pelo Projeto Político Pedagógico, que devem ter “como ponto de partida a realidade de cada aluno, as experiências de vida de cada um, independentemente do diagnóstico que os acompanha e das suas formas peculiares de aprendizagem” (ZILMER; DUBOIS, 2012, p. 19). Portanto, ressalta-se a importância do Projeto Político Pedagógico para o desenvolvimento do processo de Educação Inclusiva, sendo pensado com a equipe de professores e comunidade escolar.

3.1.3. Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) para oferta do AEE

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da portaria ministerial nº 13/2007, que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite (BRASIL, 2013).

As SRMs são propostas como espaços a serem organizados para oferecer aos alunos público-alvo do AEE suporte às necessidades educacionais, favorecendo o acesso ao conhecimento (BRASIL, 2008). Vale lembrar que a matrícula do aluno com deficiência no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular e que esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada sem fins lucrativos.

De acordo com a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, as SRMs foram criadas com os objetivos de apoiar a organização da Educação Especial na perspectiva inclusiva; assegurar aos alunos público-alvo acesso ao ensino regular em igualdade de condições aos demais alunos; bem como disponibilizar recursos pedagógicos e de

acessibilidade às escolas regulares e proporcionar o desenvolvimento profissional(BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o mesmo documento aponta que as SRMs podem ser do Tipo I ou do Tipo II, ambas dotadas com as especificações: equipamentos, materiais didático- pedagógicos, e. Mobiliário: As SRMs do Tipo II estão destinadas para o atendimento a alunos com deficiência visual. Além dos recursos das salas do Tipo I, elas são equipadas também com máquina e impressora Braille, reglete, punção, Soroban, guia de assinatura, kit de desenho geométrico e calculadora sonora (BRASIL, 2010). Mais adiante, detalharemos melhor a composição das Salas de Recursos Multifuncionais; a seguir, trazemos uma ilustração dos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE.

Figura 02- Materiais e equipamentos para estudantes do AEE



Fonte: Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais(BRASIL, 2012)

De acordo com o documento de Orientação para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010), é fundamental a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o município de Campina Grande se organizou para implantação das SRMFs e oferta do AEE de acordo como previsto na Resolução nº 02/2001, que determina que cabe aos gestores dos sistemas de ensino as diretrizes para implantação das SRMs, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, conforme as demandas da rede, atendendo os seguintes critérios do Programa:

- A secretaria de educação a qual se vincula a escola deve ter elaborado o Plano de Ações Articuladas – PAR, registrando as demandas do sistema de ensino com base no diagnóstico da realidade educacional;
- A escola indicada deve ser da rede pública de ensino regular, conforme registro no Censo Escolar MEC/INEP (escola comum);
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) público alvo da educação especial em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala Tipo I;
- A escola de ensino regular deve ter matrícula de aluno (s) cego (s) em classe comum, registrado (s) no Censo Escolar/INEP, para a implantação da sala de Tipo II;
- A escola deve ter disponibilidade de espaço físico para o funcionamento da sala e professor para atuação no AEE. (BRASIL, 2010, p).

As Salas de Recursos Multifuncionais disponibilizam equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE. As salas tipo I e de tipo II, organizam-se conforme abaixo:

Quadro 4: Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos

Especificação dos itens da Sala Tipo I: Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptops	01 Esquema Corporal
01 Estabilizadores	01 Bandinha Rítmica
01 Scanners	01 Memória de Numerais I
01 Impressoras laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclados com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Acionadores de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo

01 Mouses com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupas eletrônica	01 Dominós de Associação de Ideias
Mobiliários	01 Dominós de Frases
01 Mesa redondas	01 Dominós de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominós de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominós tátil
01 Armários	01 Alfabeto Braille
01 Quadros branco	01 Kits de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais BRASIL, 2010).

E as salas do Tipo II contém todos os recursos da sala tipo I, adicionados os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, conforme abaixo:

Quadro 5: Especificação dos itens da Sala Tipo II: Equipamentos

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquinas de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punções
01 Sorobans
01 Guias de Assinatura
01 Kits de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais BRASIL, 2010).

Nesse contexto, o município de Campina Grande-PB aderiu, no ano de 2008, ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Plano Ações Articuladas (PAR). Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação apresentou a demanda no PAR e indicou as unidades educacionais a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC. Inicialmente, foram implantadas 03(três) SRMFs em três escolas da rede municipal de ensino. Com o passar do tempo e com o aumento da demanda de alunos as SRMFs foram sendo estendidas para outras escolas da rede municipal. Atualmente a Secretaria Municipal de Educação, conta com 50 (cinquenta) SRMFs em funcionamento(PAR, 2008)

O Programa Implantação SRMFs no município de Campina Grande, deve seguir as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, que tem como objetivos apoiar a organização da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Assegurar o pleno acesso dos estudantes público alvo da educação especial/Inclusiva, no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar. E nesta perspectiva para atingir tais objetivos, o MEC realiza as seguintes ações: Aquisição dos recursos que compõem SRMFs; Informação sobre a disponibilização das SRMFs e critérios

adotados; Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas;
Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE;
Cadastro das escolas com SRMFs implantadas; Promoção

da formação continuada de professores para atuação no AEE; Publicação dos termos de doação; e Atualização das SRMFs implantadas pelo Programa.

As primeiras escolas a receberem essas salas foram: a escola Ariús e a escola Borborema, motivo que nos levou a escolha destas para coleta documental que analisaremos nos pontos à frente.

O Plano Municipal de Educação de Campina Grande, Lei Nº 6.050 de 22 de junho de 2015, em consonância com a política nacional reflete reivindicações de importantes movimentos sociais que defendem uma perspectiva de acolhimento das diferenças nas escolas comuns e traz em seu corpo a garantia da criação de mais SRMs com a oferta do AEE para os alunos com deficiência no ensino regular, conforme descrito na Meta 04:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação 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 CAMPINAGRANDE, 2015, p. 15).

No município de Campina Grande, os objetivos da Educação Especial, seguem as orientações da legislação nacional. Nesse sentido, nos debruçando sobre os marcos legais que orientam as políticas de inclusão na rede municipal de ensino de Campina Grande, podemos perceber que estes apontam para a necessidade de mudar a escola para além de modelos “normatizantes” que são geradores de exclusão. Se entendermos enquanto caminho para desenvolver as potencialidades e capacidades, para preparar para o exercício laboral e para exercício da cidadania, é imprescindível romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem sanados, reorganizando as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. Portanto, concordamos com a ideia de Mantoan (2010) quando nos diz que é a escola que tem de mudar e não os alunos, para terem direito a ela.

No tópico a seguir, discutiremos a oferta do AEE em unidades escolares

da Rede Municipal de Campina Grande , a luz dos documentos da política de inclusão educacional, nos contextos nacional e local.

4 O AEE EM UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE/PB À LUZ DE DOCUMENTOS REFERÊNCIA DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008-2018)

Desde as últimas décadas do século XX, o movimento a favor da educação inclusiva vem ganhando dimensões políticas, pedagógicas e sociais. Foram gerados políticas e programas que incidem diretamente na (re)organização dos sistemas de ensino no Brasil, a partir da criação de Leis, que foram resultado das lutas de movimentos sociais em prol da igualdade de direitos.

Nesse sentido, a imersão no nosso objeto de estudo, através do olhar para a legislação nacional e local nos permitirá compreender algumas nuances do Atendimento Educacional Especializado, nos últimos anos, seu papel dentro do escopo das propostas e diretrizes da atual política de educação especial no país e, em particular, no município de Campina Grande.

A organização do AEE na rede municipal vem apontando para o processo de inclusão dos alunos, público-alvo da Educação Especial. Aspecto que vem sendo evidenciado pelo aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas públicas. Tal fato representa uma evolução em termos de acesso e escolarização desse alunado. De acordo com o Resumo Técnico do Censo da Educação Básica do Estado da Paraíba, aumentou o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns no ensino fundamental aumentou entre 2008 e 2018. Em 2008 era 99,2% na Educação Infantil e de 98,2% no Ensino Fundamental. No censo escolar divulgado em 2018, esse percentual aumentou um pouco, a Educação Infantil apresentou um percentual de 99,9% e o Ensino Fundamental 99,2%. O censo escolar, também mostra o avanço no percentual de alunos de 4 a 17 anos incluídos em classe comum e que têm acesso às turmas de atendimento educacional especializado (AEE) também cresceu no período, passando de 44,7%, em 2008, para 46,8%, em 2018¹⁹(INEP, 2018).

No entanto, resta um longo caminho a ser trilhado, posto que o acesso, por si só, não garante a permanência, a aprendizagem e a efetiva participação social desses sujeitos, tal como preconizado na/pela Política de educação especial.

Nesse sentido, nos debruçando sobre os marcos legais que orientam as políticas de inclusão na rede municipal de ensino de Campina Grande, podemos

perceber que estes apontam para a necessidade de mudar a escola para além de modelos “padronizados” que

¹⁹ Fonte: Resumo Técnico do Estado da Paraíba Censada Educação Básica 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2018.pdf.

são geradores de exclusão. Se entendermos enquanto caminho para desenvolver as potencialidades e capacidades, para preparar para o exercício laboral e para exercício da cidadania, é imprescindível romper com os preconceitos e compreender as diferentes características como valor e não como problemas a serem sanados, reorganizando as escolas com o objetivo de garantir e qualificar socialmente o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. Portanto, concordamos com a ideia de Mantoan (2010) quando nos diz que é a escola que tem que mudar e não os alunos, para terem direito a ela.

4.1 A regulamentação do AEE pela SEDUC-CG a partir do disposto na legislação nacional referente à política de inclusão (2008-2018)

A Resolução nº 4/2009, prevê em seu Art. 10º, que o Atendimento Educacional Especializado precisa estar incluído no Projeto Político Pedagógico das escolas, cuja organização requer:

4.1.2. Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

4.1.3. Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

4.1.4. Cronograma de atendimento aos alunos;

4.1.5. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

4.1.6. Professores para o exercício do AEE;

4.1.7. Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação,

higiene e locomoção;

4.1.8. 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.

Nesse sentido, atendendo a legislação educacional vigente a partir de 2008, o AEE passou a fazer parte do contexto pedagógico de escolas públicas numa perspectiva inclusiva de educação. Em 2012, entra em vigor nas políticas de inclusão a Lei Federal nº 12.764/2012, que em seu Art. 3º determina que são direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: o acesso à educação e ao ensino regular e profissionalizante em casos de comprovada necessidade, ser incluído nas classes comuns de ensino regular, tendo direito

ao acompanhante especializado. Esses alunos, também são acompanhados pelo professor do AEE, que procurará, em conjunto com o professor da sala regular adaptar as metodologias e o currículo para atender as suas especificidades. Complementando, este contexto, em a Lei Federal nº 13.146/2015, em seu Art. 3º determina que:

VI – Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;

XII – atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal. Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XVII – oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015).

O Plano Municipal de Educação de Campina Grande, Lei Nº 6.050 de 22 de junho de 2015, em consonância com a política nacional reflete reivindicações de importantes movimentos sociais que defendem uma perspectiva de acolhimento das diferenças nas escolas comuns e traz em seu corpo a garantia da criação de mais SRMs e do AEE para os alunos com deficiência no ensino regular, conforme descrito na Meta 04:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação 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 CAMPINAGRANDE, 2015, p. 15).

Ainda no contexto local, em 2016, o Conselho Municipal de Educação de Campina Grande aprovou o Regimento Interno das Unidades Educacionais do Sistema Municipal de Ensino²⁰ e em seu Capítulo I, que Trata da Organização da Unidade Educacional, em sua Seção IV, que trata da Educação da Pessoa com Deficiência em seu Art. 62 e 63 determina que:

A política da educação da pessoa com deficiência, hoje, na perspectiva da Educação Inclusiva, prevê a implementação de diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado – AEE, oferecidos aos alunos com deficiência (transtornos globais no desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação), visando a complementação e suplementação de sua formação. § 1º - O atendimento Especializado de que trata o caput deste artigo, deverá ser realizado em salas de recursos multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas regulares, por professores qualificados em AEE, em conformidade com os recursos materiais de tecnologia assistivas. § 2º - A Unidade Educacional deverá garantir a participação do professor nos planejamentos pedagógicos das atividades das salas multifuncionais para contemplar as necessidades específicas do AEE. Art. 63. Para que o aluno seja considerado deficiente deverá ser comprovada sua limitação, de acordo com a legislação vigente (CAMPINA GRANDE, 2016, P 20).

Este Regimento Interno para as Unidades educacionais do município ainda determina que a avaliação do rendimento escolar dos alunos com deficiência deverá ser processual e qualitativa, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento mental, limite, ritmo e tempo de aprendizagem, devem ser avaliados conforme as orientações vigentes na Resolução 02/2015.

§ 1º – A avaliação tratada no caput deste artigo deverá assegurar a progressão do aluno de um ano para outro.

§ 2º – Em não havendo o desenvolvimento das competências exigidas pelo ano cursado, a escola deverá expedir um certificado de terminalidade especial, possibilitando ao aluno sua inserção no mercado de trabalho.

§ 3º – o certificado de que trata o parágrafo anterior deverá ser assinado pela equipe multiprofissional. A este aluno será garantida a prioridade das vagas oferecidas pela escola mais próxima de sua residência (Art. 64 e 65, CAMPINA GRANDE, 2016).

²⁰Publicado no Semanário Oficial de 27 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2016/12/Semanario-Oficial-2.499-26-a-30-de-dezembro-de-2016.pdf>

Ao nos debruçarmos sobre os marcos legais que orientam as políticas de inclusão na rede municipal de ensino de Campina Grande e os documentos oficiais nacionais referentes à matéria que trata da política de inclusão, nos deparamos com o documentado Ministério Público da Paraíba - Promotoria de Justiça de Defesa dos Direitos da Educação, o Inquérito Civil Público nº 003.2017.000729, em adesão ao “Projeto É Incluindo que se Aprende” que celebra o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) nº 01/2018, conforme ilustra a seguir o excerto do documento:

Figura 3: Capa do Termo de Ajustamento de Conduta, TAC nº 01/2018



Fonte:TAC nº 01/2018 (Impresso).

Em atendimento aos documentos oficiais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência à educação, enquanto direito inalienável, no ano de 2018 a 23ª Promotoria de Justiça de Campina Grande (Defesa dos Direitos da Educação) instaurou o Inquérito Civil Público nº 003.2017.000729 em adesão ao “Projeto é Incluindo que se Aprende”, que tem como objetivo a implantação e adequação das salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas dos municípios, integrante do Planejamento Estratégico do Ministério Público da Paraíba. Esse inquérito teve a finalidade de apurar a situação das salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB, buscando a correção das irregularidades encontradas, como pode ser observado no excerto a seguir:

Figura 4: Parte da 1ª página do Termo de Ajustamento de Conduta nº 01/2018 (Impresso)

CONSIDERANDO os objetivos do PROJETO “É INCLUINDO QUE SE APRENDE”, no sentido de investigar e promover ações ministeriais concretas a fim de que o município possua a quantidade necessária de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), em funcionamento e devidamente dotadas de pessoal e equipamentos necessários, visando garantir condições para um aprendizado inclusivo completo e efetivo, garantindo o cumprimento da legislação que regula a espécie;

CONSIDERANDO que se constatou pela equipe técnica do Ministério Público da Paraíba, conforme Relatório de inspeção *in loco* constante dos Eventos 37/38 dos autos virtuais, que no Município de Campina Grande há irregularidades que precisam ser corrigidas quanto a esta problemática;

Fonte:TAC nº 01/2018 - (Impresso)

Com fulcro no Artigo 5º, § 6º, da Lei Federal nº 7.347/85 – LACP, assinado entre a Promotoria de Justiça e Secretaria de Educação/2018; foram realizadas visitas as unidades educacionais e sendo encontradas irregularidades o membro do Ministério Público passou a designar audiência, para notificar o prefeito, o secretário de educação e o procurador do município, além de outros agentes necessários, a fim de debater a questão, propondo a celebração de termo de ajustamento de conduta (TAC). Pelo TAC a Secretaria de Educação do município de Campina Grande, como exposto no excerto que segue:

Art. 1º - O Município de Campina Grande, através de sua Secretaria de Educação, assume a obrigação de manter um fazer consistente e equânime na reestruturação de suas salas de AEE, através de reordenamento do número de salas, de modo a atender o objetivo do Programa: garantir a inclusão e atendimento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a oferta em quantidade de salas suficientes; considerando que atualmente o Município possui 50 (cinquenta) salas de AEE e deverá apresentar plano de reordenamento até dezembro/ 2018, levando em consideração: melhoria de estrutura física nas salas que necessitem de reparos e que possam manter o funcionamento; fechamento das salas que não apresentam capacidade de desenvolver o serviço com a qualidade e estrutura necessária e sua instalação noutras Unidades Educacionais, onde haja demanda de atendimento e estrutura física.

Figura 5: Art. 1º do TAC/2018

Fonte:TAC nº 01/2018 - (Impresso).

Após a apresentação dos relatórios das visitas técnicas e obras em curso, naquele momento, a Secretária de Educação do Município de Campina Grande comprometeu-se a dar seguimento aos serviços necessários de adequação das salas de AEE e acessibilidade das unidades educacionais, conforme planejado na reestruturação, disposta no artigo 1º

do TAC 001/2018, estipulando como prazo para atendimento das demandas físicas dezembro de 2019 (CAMPINA GRANDE, 2018).

Ao analisar os Cadernos de Acompanhamento das três escolas é possível observar que na maioria dos cadernos as professoras fazem observação de que a SRMF necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, e equipamentos, principalmente na Escola Ariús, na qual observa-se essa reclamação em todos os cadernos de 2018. Tal realidade é condizente com o TAC/2018 que surgiu justamente da evidência da necessidade de uma estrutura física adequada, bem como de uma organização pedagógica capaz de atender aos métodos de ensino propostos pelo AEE conforme legislação vigente. Cabe ressaltar que, mesmo a escola possuindo determinados recursos é possível afirmar que as escolas não estão suprindo as demandas necessárias para a realização de um trabalho pedagógico, de fato, com qualidade e inclusivo (MATOS; MENDES, 2014), pois o processo de inclusão escolar é bastante desafiador, exige “recursos diferenciados e uma organização distinta do ensino” (ROSSETO, 2015, p. 112).

4.2. O AEE e sua implementação em unidades educacionais da rede municipal: o que prevê o Projeto Político Pedagógico (PPP)

Conforme ressaltamos nos tópicos anteriores, ao tratarmos da educação inclusiva, necessariamente precisamos nos reportar ao PPP de cada unidade escolar, visto que este é um instrumento norteador de todos os processos e práticas pedagógicas no interior de uma instituição escolar, sendo fonte orientadora de todo o processo de ensino (BRASIL, 1996). Essa orientação oficial, está embasada na perspectiva de que a instituição de ensino tem o dever de tomar para si, como uma tarefa essencial, o trabalho de planejar, discutir e refletir sobre sua intencionalidade educativa (VEIGA, 2010).

Mencionamos, ainda, que com a assinatura do TAC 2018, documento que foi assinado entre o Ministério, na figura do Promotor Alcides Leite Amorim e a Secretaria Municipal de Educação, na pessoa da Secretária de

Educação, em que estabelecia em seu Art. 2º que a secretaria se comprometia a definir o prazo até dezembro de 2018 para finalização dos Regimentos Escolares e do Projeto Político Pedagógico, determinando para que se incluisse as orientações para o funcionamento da política de Educação Inclusiva e as salas de AEE em tais regulamentos (CAMPINA GRANDE, 2018).

Neste contexto, nos debruçamos no PPP de três unidades educacionais, escolhidas por serem pioneiras na oferta do AEE , na rede municipal de Campina Grande. Para análises desses documentos, procuramos observar as categorias de análises da nossa investigação: concepção de inclusão escolar; serviço de atendimento educacional especializado e visão sobre pessoa com deficiência.

Construído em 2014 o PPP da **Escola Ariús**, com vigência até 2018, é mencionado como instrumento para a construção de uma escola realmente democrática que atenda às necessidades e interesses da comunidade em que está inserida bem como uma concepção pedagógica que busque a melhoria da qualidade do ensino e uma gestão democrática, compartilhada, cooperativa e comprometida com a transformação social. Tem como missão assegurar o ensino de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, formando cidadãos críticos, participativos e conscientes e seus direitos e deveres. Considera a educação como direito estabelecido na constituição de 1988, na LDBEN 9394/96, que dispõe sobre o direito do atendimento educacional especializado gratuito aos educados com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Um de seus principais objetivos é garantir a Educação Inclusiva “procurando proporcionar aos nossos alunos especiais a plenitude do existir,

para participar ativamente na construção de sua vida pessoal, tendo uma existência feliz e de qualidade” (PPP ESCOLA ARIÚS, 2014 p. 5).

Pioneira no AEE, entre as escolas da rede, a **Escola Ariús** foi uma das primeiras escolas a receber a Sala de Recursos do tipo II, em 2008 e passando a atender alunos com deficiência da própria escola e das escolas mais próximas do Núcleo IX. O texto desse documento traz o ponto “Propostas de atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial” (p.89), no qual apresenta a Educação Especial como modalidade de ensino da Educação Básica, de caráter transversal perpassando todos os níveis, etapas e modalidades atendendo adolescentes e adultos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades tendo o AEE como parte integrante do processo educacional e que seguindo orientações da LDBEN 9394/96, acontece através de práticas colaborativas entre o AEE e a sala regular.

Em relação ao serviço de atendimento educacional especializado e a visão de pessoa com deficiência, a **Escola Ariús** conceitua o AEE, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (p. 91). Os alunos, público-alvo do AEE, são mencionados como alunos com necessidades especiais, que apresentam deficiência intelectual, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e deficiência auditiva. O atendimento é realizado no contraturno, na SRMF, por uma professora com formação específica, elencando objetivos específicos para o atendimento destes alunos:

- _ Promover um ensino de qualidade através da melhoria dos índices dos resultados da avaliação dos alunos com deficiências inclusos;
- _ Organizar e estruturar a sala de recurso com equipamentos tecnológicos conectados à rede de internet;
- _ Promover reuniões de estudos e conselhos de classe com os professores das salas de recursos;
- _ Sensibilizar toda a escola, desde a equipe administrativa, corpo docente/discente para aceitação das

diferenças e da diversidade;

_ Promover uma maior integração entre professores regulares com alunos inclusos x professores das salas de recursos fortalecendo o trabalho colaborativo;

_ Promover e divulgar as atividades pedagógicas, eventos culturais e artísticos feitos pelos alunos e professores da sala de recurso:

_ Acompanhar e assessorar a flexibilização curricular realizada pelos professores das salas de aula sob orientação do professor especializado;

_ Envolver os alunos com deficiências inclusos nos projetos desenvolvidos pela escola;

_ Envolver a família no atendimento às necessidades dos alunos e promover orientação às mães; _ Visitar a sala de recursos para acompanhamento e monitoramento. (PPP, 2017, P.)

Na **Escola Ariús** apresenta indícios de um discurso que respeita a educação inclusiva, entretanto, as ações e discursos apresentados no PPP, ainda são incipiente. O próprio texto do PPP, aponta para algumas dificuldades a serem vencidas nos anos vindouros, como:

- Acompanhamento deficiente dos alunos com necessidades especiais (falta pessoas qualificadas);
- Fortalecer o ensino inclusivo;
- Refletir o sistema avaliativo (como instrumento voltado para ação- reflexão-ação, para garantir um processo avaliativo justo);
- Identificar e reformar o ambiente para melhorar a acessibilidade dos alunos com mobilidade reduzida ou deficiência física;
- Buscar acompanhamento profissional adequado aos alunos com deficiência, distúrbios de aprendizagem ou altas habilidades/superdotação (PPP, p. 88-89).

-

Portanto, vê-se que no PPP da **Escola Ariús**, apresenta-se uma preocupação com a

reelaboração da nova redação ao documento e a intensificação dos esforços no sentido de dar acesso à escola para todos, apontando dificuldades que precisam ser vencidas para garantia da educação inclusiva. Nesse sentido, Aranha (2001) defende que é preciso pensar na operacionalização da inclusão escolar, que consiste, não apenas em aceitar a diversidade dentro da sala de aula comum, mas promover uma reestruturação pedagógica e administrativa da escola, na qual o aluno com deficiência possa ser atendido de acordo com as suas necessidades. Para o autor a construção do PPP deve envolver toda a equipe da escola, considerando que esse processo tem que estar fundamentado

no reconhecimento e na aceitação da diversidade na vida em sociedade e na garantia do acesso a todas as oportunidades.

A **Escola Borborema**, foi construída na década de 1990 tendo seu primeiro PPP elaborado em 2013. Nele se aponta como missão da escola a garantia de educação de qualidade para os níveis infantil e fundamental, assegurando aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à sua formação, preparando-os para o exercício da cidadania, adotando práticas pedagógicas inovadoras, valorizando o trabalho individual e coletivo, buscando parceiros internos e externos (PPP, 2013 p. 9).

Essa Escola apresenta em seu PPP uma visão de educação inclusiva baseada em documentos como a constituição de 1988, a LDBEN 9394/96, o Estatuto da criança e do adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172/01 e a Resolução nº 4/2009 que estabelecem as diretrizes operacionais para o AEE. Tais diretrizes propõem um currículo com as adaptações necessárias para atender aos alunos com necessidades especiais, de acordo com o que pede a legislação. Nesse sentido, O PPP apresenta uma avaliação diferenciada para os alunos com necessidades educacionais especiais, contemplando um Plano Individualizado de Ensino (PIE), com adequações curriculares, de acordo com as necessidades de cada aluno, com atendimento na sala de recursos onde este é atendido pela professora e participa do AEE. Das três escolas, a **Escola Borborema** traz uma melhor fundamentação legal direcionada a educação inclusiva, porém não descreve de forma detalhada as estratégias inclusivas, o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades na sala de aula; o controle disciplinar; a interação entre professores da sala regular e professor do AEE; a sistematização do AEE de forma detalhada e a infraestrutura para que este aconteça.

O PPP da **Escola Borborema**, assim, como o da **Escola Ariús**, não prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais. A concepção de aluno com deficiência, também não está clara na redação destes. Em relação ao AEE, apenas salientam que deve acontecer no contraturno. No entanto, expressões como: “princípio da igualdade para garantir aos alunos condições de acesso e a permanência na escola”, “orientando-os a participarem da política, respeitando às diversidades para conviverem numa comunidade centrada, aceitando as diferenças”, “Oferecer uma Educação de qualidade, seguindo uma linha pedagógica que atenda às necessidades do educando”, “Proteção contra mecanismo de exclusão da escola”, dentre outras ideias já citadas, estão presentes no PPP da **Escola Ariús** e da **Escola Borborema**, o que demonstra uma busca por práticas

inclusivas, embora que ainda incipientes, pois

O direito à educação não significa somente acesso a ela, como também, que essa seja de qualidade e garanta que os alunos aprendam. O direito à educação é também o direito a aprender e a desenvolver-se plenamente como pessoa. Para que isso seja possível é fundamental

assegurar a igualdade de oportunidades, proporcionando a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais(GUIJARRO, 2005, p. 09).

Entretanto, tanto a **Escola Ariús**, quanto a **Escola Borborema** apresentam em seus PPP's mecanismos favoráveis a inclusão, a partir da observância dos princípios de convivência social, respeito mútuo, tolerância e cordialidade, considerando as dimensões: política, científica, tecnológica, humana e social, incentiva à criatividade e a inovação, apoiando e respeitando a individualidade de cada um, com o intuito de valorizar seus alunos com a oferta de uma educação de qualidade. No entanto, observamos que estes não preveem proposições teórico-metodológicas relevantes para o atendimento do aluno com deficiência, estratégias e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para subsidiar, complementar, suplementar e garantir a escolarização ao promover o desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais.

O terceiro PPP analisado foi o da **Escola Tropeiros**, funcionando desde 1996, sendo este PPP analisado construído em 2009 e revisado em 2013, porém, com poucas mudanças significativas. É uma escola que atende da Educação Infantil ao Ensino fundamental II e EJA–Educação de Jovens e Adultos. Logo em sua apresentação o PPP relata que a escola atende crianças, adolescentes e adultos vindos de bairros circunvizinhos à escola, de classe média baixa e outras de classe baixa, cujas famílias apresentam níveis: socioeconômico, cultural, bem distintos: umas, alfabetizadas, outras com nível superior, destacando como necessidades específicas dos alunos, maior envolvimento com as atividades escolares, hábitos de leitura e acompanhamento permanente dos familiares e o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação quando identificados no Programa Sala de Recursos Multifuncionais de acordo com a Portaria 13/2007.

O PPP da **Escola Tropeiros**, relata que desde 2008 a instituição aderiu ao Programa Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), de acordo com a Portaria Ministerial n.º 13 de 24 de abril de 2007, do MEC/SECADI que criou

o referido programa. Do período de 2008 a 2014 a Unidade Educacional foi recebendo os primeiros recursos pedagógicos, de tecnologia e mobiliários da Sala Tipo I. Nesse espaço, é ofertado no contraturno ao da sala regular, o serviço de Atendimento Educacional Especializado –AEE, tendo como público-alvo da educação especial, em todas as etapas e modalidades oferecidas pela

escola, alunos com Deficiências (visual, física, auditiva, baixa visão, intelectual, surdo- cegueira, múltipla, intelectual); Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Apresenta uma fundamentação teórica relacionada à educação inclusiva, enfatizando que a organização pedagógica da SRM se dá através da elaboração e aplicação do plano de atendimento educacional especializado para atender às necessidades específicas de cada aluno considerando as dificuldades e potencialidades. Traz em seu corpo as concepções de inclusão previstas na legislação educacional e ações relacionadas a operacionalização do AEE na escola. Entretanto, aponta dificuldades a serem vencidas em relação à inclusão, como a falta de formação dos professores das salas regulares, a falta de parcerias para encaminhar os alunos sem laudos e a importância de se realizar um trabalho colaborativo entre a SRMF e as salas regulares.

Nesse sentido, Santos (2013), defende que para concretizar uma proposta de ensino que contemple as especificidades de todos os alunos no ato educativo, e ao mesmo tempo, promova o atendimento das demandas da educação dos alunos com deficiência no sistema regular de ensino, se mostra necessária uma formação capaz de redimensionar e remeter os professores a uma reflexão sobre a diversidade, não só para pensar maneiras renovadas de ensinar e aprender, mas, sobretudo, para afastar do conservadorismo da exclusão e da segregação de todos aqueles que não se enquadram ao padrão pré-estabelecido e idealizado de ser humano em nossa sociedade.

Nos três PPP's há indícios de uma concepção de educação especial e inclusiva adotada nos documentos em análise que aproxima-se do paradigma fundamentado nos direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que, nesse sentido, avança em relação à ideia de equidade do ponto de vista legal. Entretanto, apresentam-se frágeis em relação a contemplar ações que visem prevê proposições teórico-metodológicas relevantes para o atendimento do aluno com deficiência com serviços e estratégias organizados institucionalmente para subsidiar, complementar, suplementar e garantir a escolarização ao promover o desenvolvimento dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais. Nesse mesmo sentido, Lustosa (2009, p. 36) enfatiza que para existir uma escola inclusiva,

que respeita e valoriza a diversidade e a diferença como inerentes ao humano, são necessários investimentos consistentes na inovação e no desenvolvimento da escola e, ainda, na formação de seus professores.

Oliveira (2014) considera que é por meio do Projeto Político Pedagógico que as intenções da escola são assumidas com o compromisso político e pedagógico. E, neste contexto, considerando como cenário ideal a equidade, a construção de uma escola

inclusiva encontra sustentação nos princípios democráticos, os quais têm como pilares o respeito às diferenças e a participação de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o TAC 001/2018 traz orientações específicas em que a “Secretária de Educação compromete-se estabelecer prazos para finalização dos regimentos escolares e do Projeto Político Pedagógico até dezembro de 2018” (TAC 001/2018 p.3). Fato que não observamos ter se concretizado nas escolas campo de investigação já que, até o ano de 2018, estas permaneciam com os PPPs elaborados entre 2009 a 2014, sem indícios de reelaboração em 2018.

A partir da análise dos PPP's e considerando que o atendimento e inclusão dos alunos com deficiência deve ser contemplado nesse documento, acreditamos que no que se refere à inclusão as escolas *lócus* da investigação, ainda têm que trilhar um longo caminho para responder com qualidade pedagógica a cada um dos alunos com deficiência, de acordo com suas potencialidades e necessidades, tratando-os como sujeitos de direito e foco central de toda ação educacional, ou seja, fazer acontecer de fato a inclusão conforme estabelecem as legislações vigentes. Porém, entendemos que isso não depende unicamente do esforço dessas instituições, pois embora as políticas públicas de educação estejam direcionadas à criação e efetivação de modelo educativo com ensino de qualidade para todos, bem sabemos que na prática as condições necessárias para tais mudanças e adaptações são negadas de várias formas, desde a falta de valorização dos profissionais da educação à construção de espaços adequados, como também, da disponibilidade de recursos específicos para atender aos alunos com algum tipo de deficiência.

De acordo com Ropoli (2010), o PPP deve prevê ações de acompanhamento e articulação entre o trabalho do professor do AEE e os professores das salas comuns, ações de monitoramento da produção de materiais didáticos especializados, bem como recursos necessários para a confecção destes. Além das condições para manter, melhorar e ampliar o espaço das salas de recursos multifuncionais, inclui-se no PPP a previsão de outros tipos de recursos, equipamentos e suportes que forem indicados pelo professor do AEE ao aluno. Para o autor o AEE, por fazer parte desta organização, o PPP estipulará o horário dos alunos, oposto ao que frequentam a escola comum e proporcional às necessidades indicadas no plano de AEE; e o

horário do professor, previsto para que possa realizar o atendimento dos alunos, preparar material didático, receber as famílias dos alunos, os professores da sala comum e os demais profissionais que estejam envolvidos, definindo fundamentos coerentes com os propósitos de uma educação que acolhe as diferenças.

Nesse sentido, os PPP's das **Escolas Borborema e Tropeiros** não mencionam a situação estrutural das SRMF onde, de acordo com estes, ocorrem o AEE, deixando a dúvida para quem os lê se estas estão de acordo com o Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008 que orienta para que a oferta do atendimento educacional especializado - AEE consta no Projeto Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo na sua organização:

a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE (BRASIL, 2008, p. 3).

A perspectiva de inclusão exige um processo de reorientação das escolas e requeira construção de uma proposta pedagógica que institua nestes espaços, principalmente, serviços de apoio às escolas para a organização das salas de recursos multifuncionais e para a formação continuada dos professores do AEE (ROPOLI, 2010). Nesse sentido, o TAC 001 de 2018 é uma prova documental da falta de uma estrutura adequada para os serviços do AEE, já que este íntima estipula o prazo até 2019 para que a Secretaria de Educação promova uma estruturação e adequações das SRMF para a oferta do AEE (Art.4).

No tópico a seguir apresentaremos a organização das SRMFs, à luz dos

documentos oficiais, na rede municipal de ensino de Campina Grande.

4.3. Salas de Recursos Multifuncionais para o AEE: uma (re) estruturação necessária

A análise do PPP de cada uma das três escolas escolhidas para pesquisa documental, dos planos de atendimento e dos cadernos dos professores refletem o Atendimento Educacional Especializado realizado no contexto da sala de Recursos

Multifuncionais, no contraturno do ensino regular para os alunos com deficiência cujas funções são: apoiar o desenvolvimento do discente com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; disponibilizar o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação; adequar e produzir materiais didáticos e pedagógicos com vistas as necessidades discentes; oferecer tecnologia assistiva, entre outras, apresenta-se como meio efetivo de promover a inclusão (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, Mantoan (2010), esclarece que a Sala de Recurso Multifuncional, como espaço da escola, deve merecer a mesma atenção que os demais espaços escolares. A autora ressalta, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico da escola deve prever a viabilização de um espaço específico para funcionamento da SRMF. E se o espaço da SRMF não for apropriado, o Projeto Político Pedagógico há de determinar a necessidade de melhorias para adequar o funcionamento da sala, permitindo vencer barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da sala regular, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades.

Entretanto os PPPs das escolas em questão discutem o AEE e o funcionamento da SRMF de forma bem superficial, não explicitam aspectos da organização da para o AEE tais como: planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos, das estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização, não mais como algo à parte, mas como uma oferta como outras do ambiente escolar. Não se evidencia nos PPPs a metodologia de acompanhamento e articulação do pedagogo do AEE com os professores das Salas regulares para o planejamento de estratégias pedagógicas para o AEE.

Os documentos analisados evidenciaram que o AEE ocorre, em média, por grupos de 15 a 16 alunos da própria escola e de escolas próximas da região, entre os anos de 2016 a 2018, período que nos foi disponibilizado documentos para análise, obedecendo a um cronograma de atendimento, no qual os alunos matriculados frequentam quatro horas-aulas, duas vezes por semana, em dias alternados, com duração de duas horas para cada atendimento

(duas horas/aulas). Este atendimento ocorre em período contrário ao que este está matriculado e frequentando a classe comum, computando uma carga horária, em cada SRMF, de 20 horas/aulas semanais, sendo 16 horas/aula para efetivo trabalho pedagógico e 4 (quatro) horas-atividade do professor, em concordância com a legislação vigente.

Em cada encontro é atendido um grupo de no máximo quatro alunos, com duração de duas horas, programado duas vezes por semana. Há também uma flexibilização prevista no cronograma voltada para o atendimento individualizado ou em grupos menores, conforme necessidade e potencialidade de cada aluno, estando de acordo com o previsto na Resolução N° 02/2019 que estabelece as Diretrizes para Oferta e Desenvolvimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande, discutida anteriormente.

Nesse sentido, como mediador dos processos de aprendizagem, o professor do AEE deve possibilitar ao aluno com deficiência a participação em situações pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento com base na estimulação dos mecanismos cognitivos. Sua prática pedagógica deve prever atividades que propiciem situações problemas mediante a utilização de jogos pedagógicos, materiais e recursos de tecnologia assistiva necessários à situação problemática expressa por cada aluno e por cada deficiência específica (FIGUEIREDO; POULIN; GOMES, 2010). Portanto, o professor do AEE deve ter como foco, contribuir para que o conjunto das ações elaboradas por ele, no Plano de Atendimento Educacional Especializado, possa favorecer a participação, a aprendizagem e as relações sociais do aluno com deficiência. Desse modo, a prática do professor do Atendimento Educacional Especializado não se limita à sua atuação em Salas de Recursos Multifuncionais, pois abrange também uma ação que tem como princípio o trabalho colaborativo no ambiente escolar como um todo, fato que não encontramos evidências nos documentos analisados.

Em relação a estrutura física destas SRMF, o TAC 01/2018 nos dá pistas relevantes de que estas não estavam adequadas, já que a Secretaria Municipal de Educação foi notificada pelo Ministério Público, com prazo para adequar a estrutura destas salas ao AEE como previsto na legislação da Educação Especial. Na maioria dos Cadernos de Acompanhamento do AEE e Planos de AEE, em especial da **Escola Ariús**, essa questão é evidenciada na descrição feita pela professora no caderno de acompanhamento do aluno, em que relata a falta de recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários adequados para atendimento aos alunos na SRMF. Essas

fragilidades são evidenciadas no Art 8º do TAC, que menciona que a “Secretaria de Educação teria até, dezembro de 2019, para adequar o mobiliário da sala do AEE, regularizando junto ao FNDE a transferência de mobiliário e requerendo no PAR/FNDE/MEC novos mobiliários e equipamentos” (p. 4) enquanto ficaria a cargo da Secretaria de Educação a aquisição e melhoria do acervo pedagógico com recursos próprios (CAMPINA GRANDE, 2018).

Assim, nos Cadernos de Acompanhamento do AEE, PPPs e PAEEs analisados não foram observadas evidências escritas sobre as condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e nas comunicações no ambiente escolar, a fim de garantir o atendimento às especificidades dos estudantes com deficiência. Percebemos que nos PAEEs, as professoras relatam a necessidade de disponibilização de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, tais como materiais pedagógicos acessíveis, tradução e interpretação de Libras, software e hardware com funcionalidades que atendam tais requisitos de comunicação alternativa, entre outros recursos pedagógicos. A garantia de acessibilidade deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a organização estrutural para o oferecimento do AEE (CAMPINA GRANDE, 2018).

Nesse sentido, a legislação nacional prevê que o AEE acontecendo nas SRMF, deve ser realizado em ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado e de acordo com o Decreto nº 7.611/11 tem como objetivos:

Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos que caracterizam o Atendimento Educacional Especializado são organizados institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo escolar (BRASIL, 2011, Art. 3º).

De acordo com Bedinelle (2018), cada atendimento realizado no AEE tem sua especificidade e, portanto, necessita de recursos pedagógicos e equipamentos específicos e muitas vezes adaptados que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum. São muitos os exemplos que podem ser dados: para o estudante com deficiência visual, cego, por exemplo, é imprescindível o ensino do Sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do sorobã para os cálculos matemáticos etc; para os com deficiência intelectual é importante

focar em comunicação, memória, localização espacial e temporal, resolução de problemas etc. O professor do AEE tem como objetivo trabalhar a aprendizagem de conceitos e a organização do pensamento do aluno. Assim, na classe comum, ele se beneficiará dos conteúdos trabalhados; para aqueles com deficiência física, o atendimento educacional especializado visa a confecção de materiais para que ele possa, por exemplo, se comunicar com autonomia, como é o caso das pranchas de comunicação alternativa. É importante ensiná-lo a utilizar as tecnologias assistivas necessárias, entre outras atividades pedagógicas. Abaixo, fotos das SRMFs das três escolas, *locus* da pesquisa:

Escola Ariús



Escola Tropeiros



Escola Borborema

Fonte: Fotos cedidas pelas Escolas participantes

A utilização de recursos adequados aos alunos é imprescindível para uma proposta inclusiva. Cabe, portanto, não perder de vista a disparidade de condições entre o discurso da educação expresso na legislação e o caráter precário das condições reais que ancoram essa educação conforme indícios apresentados nos documentos analisados, como os cadernos de acompanhamento, PPPs e PAEEs. É



necessário avançar na aplicação de políticas públicas que atendam e respeitem as suas especificidades. Do mesmo modo, avançar também na efetivação de medidas específicas e ordinárias de atenção à diversidade e propostas de formação inicial e continuada aos professores. O intuito é que que respondam adequadamente aos princípios inclusivos, ou que sutilmente a organização do AEE passe a se constituir como reforço escolar, ensinando os conteúdos que foram ministrados na classe comum e não auxiliando na eliminação de barreiras, as quais, lembramos, não estão no aluno, mas no ambiente que o cerca.

4.4. O Caderno de Acompanhamento do AEE: um panorama do trabalho em escolas do município

O Ministério Público da Paraíba por meio do seu Plano Estratégico para o exercício de 2017/2018, elegeu, após consultas públicas, a Educação Inclusiva como temática prioritária para a área da educação. A partir disso, foi elaborado o Projeto “É Incluindo Que Se Aprende”, cujo propósito é garantir a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, assegurando com qualidade a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, nas SRMFs. No plano de ação do citado projeto foi determinada a fiscalização *in loco* nas salas do AEE. A partir do cenário encontrado, o Ministério Público elaborou formulários próprios, considerados imprescindíveis para o trabalho do professor (a) e os reuniu em um único volume - o Diário de Classe Individual, para uso exclusivo na sala de atendimento educacional especializado. Os documentos são orientações a serem disponibilizadas pelos professores das salas de AEE e da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência – FUNAD (MPPB, 2018).

Os Cadernos de Acompanhamento do AEE que tivemos acesso para esta pesquisa, foram propostos pela Secretaria de Educação do município de Campina Grande/PB, por meio da Coordenação de Educação Especial. A referida secretaria implantou no ano de 2015 proposta principiante como intuito de acompanhar a atuação docente dos professores do AEE. Inicialmente, foi concebido como projeto piloto, sendo aplicado em algumas escolas e acompanhado pela coordenação da Educação Especial da SEDUC, com modificações ao longo dos anos e chegando a uma versão final, no final de 2016, quando passou a ser adotado por toda a rede municipal em março de 2017, como ilustra sua capa e instruções de preenchimento ao professor do AEE. (Ver o detalhamento das informações do Caderno de Acompanhamento no Anexo III).

Figura 6: Capa e orientações de preenchimento do Caderno de acompanhamento



Fonte: Caderno de Acompanhamento do AEE impresso-Seduc-CG.

Os Cadernos de Acompanhamento do AEE ora analisados, apresentam uma avaliação diagnóstica por semestre, relatório inicial, intermediário e final, bem como registros gerais, onde são realizadas anotações específicas do desenvolvimento e dificuldades de cada aluno. O caderno tem 24(vinte e quatro) páginas e as seguintes orientações de utilização: I: Ficha de acolhimento; II: Encaminhamento do (a) professor (a) da sala regular devidamente assinado; III: Descrição do caso do aluno; IV: Avaliação diagnóstica I (leitura e escrita); V: Relatório inicial considerando os aspectos: psicológicos, social, afetivo, motor e cognitivo; VI: Plano de Atendimento Educacional Especializado; VII: relatório intermediário considerando os aspectos: psicológicos, social, afetivo, motor e cognitivo; VIII: Avaliação diagnóstica II (leitura e escrita); IX: relatório final considerando os aspectos: psicológicos, social, afetivo, motor e cognitivo; X: observações gerais; XI: registros de todos os atendimentos realizados com o aluno(a).

Observando os cadernos de acompanhamento podemos ter um panorama geral do trabalho realizado pelo professor do AEE, portanto se constitui um importante instrumento que pode contribuir significativamente para sistematização das atividades de atendimento ao aluno especial na escola, pois proporciona informações sobre estes alunos, suas dificuldades, desenvolvimento e estratégias propícias ao trabalho individualizado.

Iniciamos as análises dos cadernos de acompanhamento do AEE dos professores, pela **Escola Ariús**, que nos colocou à disposição cadernos dos anos de 2016; 2017 e 2018. Os cadernos apresentam a organização já mencionada acima, sendo essa escola a que mais detalhou as informações dos alunos nas fichas de identificação. No levantamento dos

alunos com deficiência atendidos pelo AEE dessa instituição. Identificamos nos Cadernos de Acompanhamento, na ficha do aluno as CIDs e as seguintes indicações de deficiências, nos anos de 2016 (15 cadernos), 2017 (15 cadernos) e 2018 (24 cadernos).

Quadro 08–Tipos de Deficiências informadas nos Cadernos de Acompanhamento da Escola Ariús 2016/2018

Nº de alunos atendidos		
Escola Ariús		
2 016	2 017	2 018
15 Cadernos	15 Cadernos	24 Cadernos
<p>01 aluno - Síndrome de Down.</p> <p>01aluno -Paralisia cerebral.</p> <p>01aluno -Autismo.</p> <p>01 aluno - Perda auditiva sensorialbilateral.</p> <p>01 aluno - Retardo mental moderado.</p> <p>01 aluno - Retardo mental leve e déficit de atenção.</p> <p>01 aluno - Retardo mental não especificado,Epilepsia, Transtornos Específicos do Desenvolvimento da Fala e da Linguagem.</p> <p>01 aluno -Déficit de atenção e Hiperatividade</p> <p>04 alunos - Retardo Mental Grave.</p> <p>03 aluno - Sem laudo (Relato no caderno de dificuldades de aprendizagem).</p>	<p>02 alunos - Retardo Mental Grave.</p> <p>02 alunos - Síndrome de Down.</p> <p>01 Aluno - Retardo mental não especificado.</p> <p>02 alunos -Déficits de atenção e Hiperatividade.</p> <p>01 aluno - Retardo mental moderado.</p> <p>02 alunos - Paralisia cerebral.</p> <p>01 aluno - Autismo.</p> <p>04 alunos - Sem laudo (Relato da professora no caderno) deficiência mental, transtornos de comportamento, deficiência auditiva, dificuldades de aprendizagem, déficit de atenção e hiperatividade).</p>	<p>01 aluno - Traumatismos superficiais da parede anterior do tórax; Esquizofrenia residual.</p> <p>01 aluno - Epilepsia; Transtornos de humor [afetivos] persistentes.</p> <p>01 aluno - Transtornos hipercinéticos;Retardo mental leve.</p> <p>03 alunos - Retardo Mental Grave</p> <p>01 aluno - Retardo mental leve.</p> <p>01 Aluno- Transtornos hipercinéticos.</p> <p>01 aluno- Paralisia cerebral.</p> <p>01 aluno - Síndrome de Down.</p> <p>02alunos -Autismo – 02 alunos - RetardoMental Grave.</p> <p>01 Aluno – Retardo Mental não especificado; Transtorno da fala; Epilepsia.</p> <p>01 Aluno - Deficiência Múltipla.</p> <p>02 alunos- Deficiência auditiva.</p> <p>01 alunos - Deficiências múltiplas.</p> <p>05 alunos sem laudo (Não apresentam nome da deficiência nos cadernos, porém as professoras registraram as seguintes deficiências: Problemas de fala (05); Mutismo seletivo; Dificuldades de aprendizagem; deficiência intelectual; déficit de atenção e hiperatividade; Transtorno bipolar; perda auditiva; TDAH/TOC; deficiência física.</p>

Fonte: Cadernos de Acompanhamento da Escola Ariús 2016/2018

Em relação aos anos, estes apresentam diferenças. No ano de 2018 os cadernos anteriores são menos detalhados, informações que não foram preenchidas e com informações superficiais em relação a deficiência dos alunos. Os relatórios dão indícios de falta de clareza em relação ao trabalho pedagógico, que não apresenta muitas variações de intervenções de acordo com a deficiência de cada aluno. Concomitante, deixam transparecer que não há acompanhamento *in locus* da coordenação da educação especial do município. Outro aspecto pouco evidenciado é a ausência de dados sobre o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala regular. Essa ocorrência vai contra a Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010, que estabelece que é uma das atribuições dos professores do AEE, promover a articulação com os professores da sala de aula regular e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais (BRASIL, 2010).

Se atendessem à determinação da legislação vigente, a exemplo da Resolução Nº 4 de 2009 os cadernos de acompanhamento do AEE, apresentariam registros que apontariam para uma atuação integrada com os professores da sala regular de forma sistematizada, fazendo as articulações referentes às ações didático-pedagógicas. Entretanto, não apresentam evidências ou registros de atividades realizadas de forma colaborativa que tenha sido realizada com os alunos. Nesse sentido, a Resolução ressalta que são atribuições do professor do AEE:

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; **VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares** (BRASIL, 2009 p. 3,

grifos nossos).

Portanto, os cadernos deveriam evidenciar ações relacionadas aos artigos da Resolução citada acima, o que não vimos nos cadernos de acompanhamento aqui analisados. Essa ausência aponta para um trabalho isolado do AEE na SRMF, que dificulta o processo de adaptações de atividades específicas para as dificuldades peculiares dos alunos, bem como as adequações curriculares. Esses achados são importantes para levantar questionamentos sobre como acontecia e acontece o acompanhamento pedagógico da Secretária de Educação por meio da coordenação da educação especial aos professores do AEE e, concomitante, como acontece o trabalho que estes realizam na escola numa perspectiva de educação inclusiva. A visibilidade destas lacunas reafirmam o caráter contraditório, incompleto e impreciso em relação ao que está posto nos documentos oficiais e as práticas vivenciadas no contexto escolares com AEE.

Já em relação aos cadernos 2018, estes apresentam relatórios descritivos, porém com informações superficiais sobre o desenvolvimento dos alunos de acordo com suas necessidades, bem como detalhamento das adaptações curriculares para cada aluno de acordo com a sua deficiência. As atividades e metodologias descritas nestes relatórios estão mais ligadas a um trabalho pedagógico voltado para o desenvolvimento de competências relacionadas com o processo de alfabetização e letramento dos alunos, ou seja, com foco na leitura e escrita e apresentam propostas de atividades similares, desconsiderando a peculiaridade de cada aluno.

Em relação aos laudos médicos, é importante problematizarmos a exigência de sua apresentação por parte dos familiares à escola para elaboração do Plano de AEE, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Nesse sentido, notamos sua ausência nos Cadernos de Acompanhamento da Escola Ariús 2016/2018 visto que a orientação do TAC de 2018, em seu Art. 3º esclarece a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE, que afasta a necessidade de exigência de laudo para prestar informação ao censo, porém continua como condição para o atendimento do aluno com deficiência no AEE. O laudo médico ou um parecer do psicólogo pode ajudar a escola a direcionar melhor os dispositivos de aprendizagem, estratégias de ensino para ajudar o aluno e indicar as terapias

necessárias que a criança melhore seu desempenho escolar, bem como sua saúde mental. De acordo com a NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE:

Não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. **O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico** (BRASIL, 2014; grifos nossos).

Por fim, a Nota Técnica de 04/2014 ressalta que a elaboração do estudo de caso, não está condicionada a existência de laudo médico do aluno, pois, é de cunho, estritamente, educacional, a fim de que as estratégias pedagógicas e de acessibilidade possam ser adotadas pela escola, favorecendo as condições de participação e de aprendizagem. Em seu art. 9º ao prescrever a elaboração e execução do plano do AEE, este deve levar em consideração uma “articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários” (MEC / SECADI / DPEE, 2014, p. 4)

Neste panorama, pode-se afirmar que uma escola inclusiva é aquela que oferece oportunidades para que todos tenham condições de se desenvolver, respeitando as particularidades de cada indivíduo e promovendo ações para o seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, é preciso evidenciar o quão importante é pensar no processo de flexibilização do currículo, dentro da crença que toda criança pode aprender, tendo deficiência ou não, conforme Beyer enfatiza:

O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum e válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isto sem demarcações, preconceitos ou atitudes nutridoradas dos indesejados estigmas. (BEYER, 2006, p. 76).

O primeiro passo do professor, conforme Galuch e Mori (2008), seria promover a avaliação diagnóstica de cada aluno, para, a partir disso, pensar as adaptações necessárias para cada aluno, com atividades diferenciadas. Nos cadernos de acompanhamento observamos, através dos registros diários de aula, que estes apresentam poucas variações entre alunos, mesmo apresentando deficiências diferentes. Nesse sentido,

os autores defendem que pensar num currículo adaptado é considerar algumas modalidades como:

- Adaptações de acesso ao currículo: É o conjunto de modificações físicas, espaciais e de comunicação pelo professor, que facilite ao aluno com necessidades especiais a desenvolver o currículo.
- Adaptações dos objetivos: Priorizar objetivos de forma a atender as necessidades especiais do seu educando. Por exemplo: Quais as aprendizagens necessárias consideradas para esta etapa e ano?
- Adaptações de conteúdo: O professor após verificar as especificidades do seu aluno deverá fazer as adequações do currículo priorizando os conteúdos propostos, as áreas ou unidades, reformulação ou não da sequência e eliminar conteúdos secundários.
- Adaptações do método de ensino e da organização didática: Trata-se da maneira como os conteúdos são abordados. O docente deverá analisar, refletir sobre sua prática pedagógica caso a mesma não esteja favorecendo a aprendizagem. Fazer uso de recursos de materiais concretos, jogos, etc.
- Adaptações no processo de avaliação: Seja por meio da modificação de técnicas, como dos instrumentos utilizados. Alguns exemplos desses ajustes: utilizar diferentes procedimentos de avaliação, adaptando-os aos diferentes estilos e possibilidades de expressão dos alunos.
- Adaptações na temporalidade do processo de ensino e aprendizagem: Os alunos com necessidades educacionais especiais têm um ritmo próprio de aprendizagem, necessitando de um tempo maior (ou menor) para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos no currículo, por isso faz-se necessário a adaptação na temporalidade (GALUCH e MORI, 2008, p. 61- 65).

A **Escola Borborema** não disponibilizou nenhum Caderno de Acompanhamento dos anos de 2016 e 2017, apenas dois cadernos do ano de 2018, ano que, no censo escolar, esta escola atendeu a 36 alunos com deficiência. Os 02 cadernos apresentam informações resumidas, estudo de caso extremamente resumido e incompleto e os relatórios que deveriam contemplar

os aspectos psicológicos, social, afetivo, motor e cognitivo se apresentam muito incompletos, sem informações importantes em cada um destes aspectos que seriam a base para montar o plano de atendimento especializado a estes alunos. Nos mesmos, observamos no espaço destinado ao plano de atendimento e ao espaço do diagnóstico, que encontram-se em branco. Nos registros de atendimento não evidenciamos estratégias pedagógicas diversificadas ou procedimentos planejados e implementados com a finalidade de atingir objetivos individualizados de acordo com a deficiência de cada aluno e do currículo da sala regular da turma da qual estes alunos faziam parte. Esse panorama, revela indícios de uma ausência de acompanhamento pedagógico ao professor e

monitoramento pela SEDUC/CG, órgão que tem, entre outras funções, realizar esse monitoramento. Nesse sentido, recorreremos ao TAC 01/2018 para lembrar que:

Art.º 7º - Em razão da peculiaridade de cada um dos casos que demandam atendimento em salas de AEE, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete em reordenar as salas em conformidade com o Art.º 1º, regularizar a carga horária dos atendimentos; redistribuir os professores, garantindo o atendimento de até 12 alunos(as) por turno; garantir o plano de atendimento individual do(a) aluno(a) com a carga horária necessária para cada caso, realizando o acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o seu desenvolvimento (CAMPINA GRANDE, 2018).

Sendo assim, esses achados apontam indícios de que as garantias de condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência nas escolas para um aprendizado inclusivo, no contexto do AEE, não cumpre, em sua totalidade, com o que foi previsto da legislação de implantação deste atendimento. Há uma discrepância existente entre o prescrito na legislação e o registro feito pelos professores presente nos cadernos analisados. Em se tratando do AEE nas escolas *lócus* da pesquisa, mesmo se tendo prescrições apresentadas via MEC, TAC e/ou SEDUC, no trabalho real registrado ainda se percebe um distanciamento ao que é prescrito. Como afirma Molinier (2013), não há organização prescrita do trabalho que seja infalível, sempre haverá zonas de sombra nas quais surgem situações que não são previstas, que escapam aos procedimentos anteriormente repertoriados.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Só assim se torna viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência. Nesse sentido, Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança

dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais, visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino- aprendizagem. Esses cursos devem atender às necessidades de preparo que os professores têm para desenvolver práticas docentes realmente inclusivas.

A **Escola Tropeiros**, em 2016 não apresentou nenhum caderno e seis cadernos em 2017. E, em 2018, nove cadernos, ano que atendeu, de acordo com o censo, a trinta e dois alunos com deficiência. Os cadernos de 2017 apresentam a maioria de seus campos sem preenchimento, apenas alguns poucos relatórios. Nos campos destinados aos registro de atividades e instrumentos de avaliação Qualitativa/Descritiva, espaços em branco. Realidade não diferente da escola Ariús.

Os cadernos que apresentam registros, estão incompletos e com informações superficiais sobre o atendimento a estes alunos, as estratégias utilizadas, as atividades realizadas, avaliações e planos de atendimento. Menezes (2010, p. 149) afirma que, segundo Vygotsky, a intervenção pedagógica para os estudantes que possuem deficiência deve primar pela ação nas funções psicológicas superiores. Devem-se utilizar recursos pedagógicos variados para a realização das atividades pedagógicas, respeitando sempre as especificidades individuais e usando materiais concretos a serem empregados nas situações de ensino-aprendizagem, por conta da limitação de representação formal inerente aos educandos com deficiência intelectual.

Em suma, o Atendimento Educacional Especializado é organizado para suprir as necessidades de acesso e de participação dos alunos da educação especial, nas salas de aula regular, com uma organização que considere as peculiaridades de cada aluno, com atendimentos diferenciados. Os professores do AEE e da sala regular devem interagir no sentido de assegurar o acesso e a participação autônoma dos alunos da educação especial nas atividades escolares na sala regular de forma a interagir com os demais alunos. Os Planos devem ser individualizados e reúnem as escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam ser eliminadas as barreiras que impedem o aluno de: ter acesso e participação na sua turma da escola comum; desenvolver-se segundo suas possibilidades/capacidade (BRASIL, 2008).

Em linhas gerais, os PPP's; Cadernos de Acompanhamento do AEE e o Plano de Atendimento, documentos que evidenciam o AEE nas **Escolas Ariús; Borborema e Tropeiros**, mostram que é indispensável a preparação/formação dos profissionais envolvidos no processo; planejamento de ações específicas

que possam auxiliar diretamente às Unidades Escolares; programas e atendimento sob a forma de Enriquecimento Educacional, concomitantes ao processo de identificação dos principais problemas que os documentos analisados evidenciaram em relação a oferta de AEE na rede municipal de ensino.

A partir dessas informações, vemos que o AEE é um serviço de ação complexa no atendimento à pessoa com deficiência, pois exige, além do suporte pedagógico, um conhecimento mínimo da área da saúde, nas deficiências, de assistência social, de psicologia escolar e envolvimento dos demais membros da equipe escolar. Estes dados estão ausentes nesses cadernos de acompanhamento do AEE e nos planos de AEE o que nos levou a perceber a fragilidade das formações destas professoras, que necessitam de uma fundamentação teórica suficiente para apoiar as suas práticas pedagógicas. Portanto, entendemos que cabe à secretaria de educação, com a gerência de Educação Especial promover os momentos de formação continuada para os professores do AEE, professores das salas regulares, equipe pedagógica da escola e gestão, seguido de um acompanhamento e monitoramento das ações nas escolas. Nesse sentido, vale ressaltar as contribuições de Saviani (2009, p.153) quando destaca que:

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões de salário e de jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desânimo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Nesse sentido, Mendes (2010) defende que entre as inúmeras dificuldades encontradas para essa implementação, é destacado o preparo inadequado dos professores, sendo um dos fatores críticos as competências para orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio e desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. No entanto, é preciso maior comprometimento da gestão municipal na priorização das ações inclusivas, não só promovendo momentos de formação, mas acompanhando as práticas destes professores nas escolas. Sobre isso Alves (2006) defende que a gestão municipal esteja articulada com cada escola, priorizando as ações inclusivas em todos os níveis de ensino.

Portanto, a qualidade da educação inclusiva está diretamente ligada à execução de ações voltadas à administração e aos membros da organização escolar. Neste sentido é primordial gestores e coordenadores exerçam funções ligadas ao apoio e de orientação ao professor e a toda comunidade escolar, que deve estar ligado a uma gestão administrativa descentralizada,

capaz de promover “uma maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira dos recursos materiais e humanos das escolas, por meio dos conselhos, colegiados, assembleias de pais e de alunos” (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p.50).

Nesse sentido, encontramos no Termo de Ajustamento e Conduta N° 01/2018, assinado entre o município de Campina Grande e o Ministério Público, determina que o município se encarregue, não só da matrícula desses alunos na rede regular de ensino, onde terão acesso ao AEE, como também promova a capacitação dos gestores, para que estes possam garantir o acesso e atendimento adequado aos alunos com deficiência. O TAC, compormova, portanto, que a Educação Inclusiva no município de Campina Grande precisava ser revista, reorganizada, reestruturada, já que foi resultado de visitas técnicas de membros do Ministério Público as escolas, onde evidenciaram problemas a serem solucionados, visando a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade. Esta reorganização estava prevista para ser realizada até o ano de 2019, ano que o município se comprometeu a colocar em prática todas as orientações previstas no TAC (CAMPINA GRANDE, 2018).

4.4.1 Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEEs) elaborados pelos professores do AEE

Mencionamos, em tópicos anteriores, que nosso país, mediante a Constituição Federal de 1988, “o direito de todos a educação” é assegurada, no artigo 205, sendo este reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de janeiro de 2008 e ratificada na Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU,2006). Da mesma forma, na Resolução n° 4 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, modalidade educação especial, que traz no artigo 1°:

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008 , os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL,2009).

A Resolução citada acima, preconiza que a função do atendimento educacional especializado é: identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2009). Entretanto, para que isso aconteça, se faz necessário que o professor do AEE elabore, produza e organize serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as especificidades e particularidades de cada um de seus alunos, complementando ou suplementando conteúdos específicos do ensino regular conforme a necessidade de cada aluno atendido. Portanto, sendo de fundamental importância que este conheça o aluno, suas limitações, suas potencialidades, suas necessidades e suas particularidades, evitando sempre generalizações e comparações com outros alunos.

Nesse sentido, entendemos que, ao identificar a necessidade do aluno com deficiência, o professor de AEE, elabora atividades que deva atender a necessidade peculiar do aluno e paralelamente construir recursos pedagógicos que favoreçam o aprendizado do mesmo. Portanto, apenas a implantação do AEE nas unidades educacionais públicas não é suficiente para garantir a inclusão, é necessário um olhar diferenciado com acompanhamento e monitoramento das atividades desenvolvidas nas escolas, considerando suas limitações e fragilidades.

De acordo com Ropoli (et al., 2010) é importante destacar que o AEE seja oferecido na própria escola, sempre que possível, pois essa oferta possibilita uma maior interlocução entre o professor do AEE e os professores da sala regular, proximidade que beneficia o processo de aprendizagem do aluno, pois o professor do AEE poderá acompanhar ativamente a escolarização desse sujeito, bem como os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados. Além disso, esse profissional poderá atuar de forma mais efetiva junto ao professor do ensino regular, oferecendo o suporte necessário ao ensino do aluno, mesmo sendo um atendimento que acontece no contraturno, os professores podem trocar experiências e informações durante os momentos de planejamento na escola.

Sendo assim, o professor do AEE, ao receber o encaminhamento do aluno, deve realizar a sua avaliação considerando uma diversidade de aspectos que possam auxiliá-lo na compreensão das necessidades e potencialidades do aluno que interferem no seu processo de escolarização. Dentre os instrumentos de avaliação é importante destacar o roteiro de entrevista com a família ou responsável, cuja estrutura é flexível e deverá ser

construído de acordo com a necessidade de cada caso e de cada instituição. Nesse sentido, ele pode investigar dados como: antecedentes pré, pós e peri-natais, aspectos do desenvolvimento psicomotor, da linguagem, sócio-afetivo, da escolarização, bem como, sua rotina diária e aspectos que envolvam a compreensão do aluno, suas limitações e sua relação com a família (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.14).

Portanto, a elaboração do Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) vem contribuir, de forma indispensável, essencial e primordial para que cada aluno atendido possa desenvolver seus aspectos intelectuais, cognitivos e sociais, uma vez que neste plano devem estar contemplados aspectos como os objetivos, as metas e as estratégias que serão utilizadas para que o desenvolvimento deste aluno seja garantido e seu sucesso no processo ensino-aprendizagem seja contemplado.

Nesse tópico, particularmente, tecemos comentários mais gerais de duas escolas e, posteriormente, uma análise mais específica da Escola Ariús, por apresentar uma quantidade significativa de cadernos e PAEEs no ano de 2018. Inicialmente, descrevermos os elementos que compõem o PAEE, considerado um documento norteador do trabalho a ser desenvolvido com o aluno com deficiência no contexto do AEE. Nesse sentido, a Resolução N° 4/2009 em seu Artº 13 Insiso II aponta que é atribuição dos professores do AEE “Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade” (BRASIL, 2009 p. 3).

De acordo com Ropoli (et al., 2010, p. 23)

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde

com reforço escolar.

O PAEE é o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas

no turno contrário ao da escolarização do aluno. Sua elaboração deve envolver o professor do apoio, professores das disciplinas, equipe pedagógica, profissionais externos à escola que acompanham o desenvolvimento do aluno, além dos familiares. É um documento importante para que a escola e a família acompanhem a trajetória percorrida pelo aluno.

No município de Campina Grande o PAEE está inserido no Caderno de Acompanhamento do AEE, sendo parte deste. Este documento deve ser inicialmente elaborado, a partir das informações contidas no relatório da avaliação psicoeducacional no contexto escolar e revisto continuamente em função do desenvolvimento e aprendizagem do aluno e ainda sendo atualizado após cada Conselho de Classe. Ele consiste na descrição das características do desenvolvimento do aluno e proposta de atendimento: Objetivos; Organização do atendimento; Atividades a serem desenvolvidas; Seleção de materiais a serem produzidos para o aluno; Adequações de materiais; Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos; Tipos de parcerias necessárias para o aprimoramento do atendimento e da produção de materiais; Profissionais da escola que receberão orientações do AEE sobre serviços e recursos oferecidos ao aluno; Avaliação dos resultados e Reestruturação do Plano. Modelo do adotado no Município de Campina Grande, conforme Anexo 05.

Para uma melhor compreensão e análises dos achados da pesquisa organizamos a análises dos PAEEs por escola, lembrando que o nosso marco temporal para os cadernos e os PAEEs foi de 2016 a 2018.

A **Escola Ariús** em 2016 apresentou 14 cadernos, destes 11 apresentam o PAEE e 03 não. Em 2017 foram 16 cadernos, nos quais 15 apresentaram o PAEE e 01 não. Em 2018 foram 24 cadernos e todos apresentaram o PAEE. Detalharemos mais especificamente os Planos da Escola Ariús no tópico 4.5.

A **Escola Borborema** não disponibilizou documentos dos anos de 2016, 2017 e de 2018 apresentou apenas 05 PAEEs, 03 Cadernos de acompanhamento estava com o PAEE em branco. Pelo censo escolar esta escola atendeu em 2018, 36 alunos com deficiência, porém não foram encontrados registros, Cadernos de acompanhamento do AEE e Planos de AEE na escola.

O PAEE resulta das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o estudante de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum. Nesse sentido, observamos no PAEEs da Escola Borborema apresentam de forma muito superficial a

organização do atendimento aos alunos, porém com aspectos comuns entre eles que é principalmente o foco na alfabetização, ou seja, a preocupação em desenvolver a leitura e escrita dos alunos. Os relatórios apresentam-se de forma superficial e incompletos. Todos os Planos relatam uma seleção de materiais a serem produzidos para o aluno ou adquiridos, por não constarem do acervo da SRM como: TV, tabletes computador, DVD, jogos máquina fotográfica, jogos didáticos voltados a alfabetização. Apontam, ainda, a necessidade de materiais mais simples como: cartolina, papel, tesoura, sabonete, tinta, pincel, entre outros. Por outro lado, não evidenciam adaptações de materiais para os alunos ou a utilização de tecnologias assistivas. Não localizou-se evidências de um trabalho colaborativo com o professor da sala regular, ou participação destes alunos em outros projetos e atividades da escola, deixando claro que o AEE aconteceu exclusivamente no âmbito da SRMF.

De acordo com Nota Técnica–SEESP/GAB/Nº 11/2010, que orienta os Sistemas de Ensino para a institucionalização da oferta AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, o Plano de Atendimento Educacional Especializado deve contemplar:

a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos (BRASIL, 2010 p. 4).

Levando em consideração as orientações da Nota Técnica citada acima, os Planos da **Escola Borborema** deixam a desejar em organização, estrutura de atendimento, projetos pedagógicos de intervenção, individualizados, com metas explicitadas e sistemas de avaliação adequados e em consonância com o currículo da sala regular, apontando as adequações necessárias a estes alunos, bem como a utilização de recursos diversos que devem compor o AEE na SRMF, a exemplo da utilização de tecnologias assistivas. Os Planos de AEE dos alunos permitem conhecer a condição da deficiência, no entanto, a

funcionalidade dos alunos não é avaliada. Também é fundamental estabelecer metas a serem alcançadas para o período de atendimento destes alunos, bem como um sistema de avaliação adequado e isto não é evidenciado nos PAEEs.

O que a **Escola Borborema** nos apresentou como PAEE estão incompletos, representam, apenas a primeira parte do PAEE, ficando evidente que as professoras que elaboraram os planos de AEE não receberam a formação adequada para construção do

mesmo e nem o acompanhamento na execução do AEE. Nesse sentido, a Nota Técnica Nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, orienta que:

A partir do estudo de caso, o professor do AEE elabora o plano de atendimento educacional especializado que define o tipo de atendimento à criança; identifica os recursos de acessibilidade necessários; produz e adequa materiais e brinquedos; seleciona os recursos de Tecnologia Assistiva a serem utilizados; acompanha o uso dos recursos no cotidiano da educação infantil, verificando sua funcionalidade e aplicabilidade; analisa o mobiliário; orienta professores e as famílias quanto aos recursos de acessibilidade a serem utilizados e o tipo de atendimento destinado à criança. O professor do AEE, também se articula com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2015 p. 3).

Diante das observações supracitadas, percebemos que há necessidade de que professores, responsáveis pela elaboração destes planos participem de processos de formação continuada, para que estes estejam qualificados para atuarem no AEE. Também é importante ressaltar que o professor precisa estar sempre aberto a novas práticas pedagógicas e quando sentir necessidade fazer análise do seu trabalho, para reformulá-lo quando necessário e quando as circunstâncias o exigirem. O AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que os habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial, inicial ou continuada, para atuar com cada tipo de deficiência. (...) A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implica uma transformação da formação de professores, que necessitam se adequar a novos conhecimentos que são próprios do atendimento educacional especializado (MACHADO, 2010, p. 61). Desta forma, estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 59:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns

(BRASIL, 1996, p. 25).

Neste sentido, para que os professores sejam considerados especializados em Educação Especial é importante ter formação superior em curso de graduação em Educação Especial, ou em Educação (Pedagogia), mas com conteúdo consistente em sua grade curricular da área de Educação Especial ou, ainda, pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial. Já aos professores que possuem o magistério deve ser

oferecida formação continuada pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Dessa forma, de acordo com a resolução citada, consideram-se professores especializados em Educação Especial:

[...] aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

Portanto, o professor do AEE necessita de uma formação que contemple as diversas atividades. A formação envolve conhecimentos que são próprios do AEE, estabelecendo uma relação com a realidade escolar do aluno, mas também deve contemplar as especificidades da Educação Especial, de modo que o professor possa desenvolver uma ação pedagógica, contemplando as necessidades dos alunos (ROSSETO, 2015). Acrescendo a esse processo de formação todo um processo de acompanhamento e monitoramento da SEDUC e da equipe pedagógica da própria escola, que pode contribuir com a prática pedagógica deste professor.

A **Escola Tropeiros** não dispunha em seus arquivos nenhum Plano de PAEE de 2016 e 2017. Do ano de 2018 apresentou 06 cadernos dos quais 03 apresentam PAEE e 03 o PAEEs estavam em branco. A informações nos 03 Planos são bem superficiais, incompletos e com pouca caracterização dos alunos. Foram construídos para alunos com deficiências diferentes, autismo, deficiência intelectual e problemas na fala, porém apresentam as mesma estratégias de trabalho, focadas na alfabetização com o desenvolvimento de atividades voltadas para leitura e escrita. Não se evidencia atividades colaborativas com a sala regular, ou adequação de atividades e utilização de tecnologias assistivas. Os Planos de AEE não propiciam a identificação das

necessidades educacionais especiais dos alunos, as quais dificultam ou impedem que a sua aprendizagem escolar ocorra, não apresentam uma avaliação detalhada das competências de aprendizagem, que permitam a elaboração de atividades de acordo com as necessidades dos alunos.

O principal objetivo do PAEE é elaborar uma intervenção pedagógica capaz de promover a aprendizagem do aluno com deficiência. O apoio docente especializado dará ao aluno a oportunidade de desenvolver suas competências por meio de um currículo que

atenda às suas necessidades educacionais, ou seja, com atividades, uso de recursos e conteúdos que favorecem os processos de aprendizagem (POKER, et al, 2013).

Portanto, aqui cabe pontuar nosso entendimento de que é a secretária de educação responsável por não só fornecer um “modelo” de registro do plano de AEE a ser elaborado e executado pelo professor, mas promover espaços de formação continuada e acompanhar esse professor no desenvolvimento desses planos. Como estabelece o Termo de Ajustamento de Conduta em junho de 2018, em seu Art. 7º, em razão da peculiaridade de cada um dos casos que demandam o atendimento em salas de AEE, após a sua assinatura de celebração desse Termo entre as partes, a secretaria de educação de Campina Grande se compromete em

reordenar as salas em conformidade com o art. 1º; regularizar a carga horária dos atendimentos; redistribuir os professores, garantindo o atendimento de até 12 alunos(as) por turno; garantir o plano individual de trabalho do(a) aluno(a) com carga horária para cada caso, realizando acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o desenvolvimento (CAMPINA GRANDE, 2018, p. 3).

Ao observarmos os PAEEs das Ariús, Borborema e Tropeiros, há indícios da falta de acompanhamento ou monitoramento pela coordenação da educação especial da Seduc-CG, já que estes evidenciam grandes lacunas, nos fazendo perceber que os professores precisam estar preparados para entender e analisar quais são as especificidades e heterogeneidades de cada aluno conhecendo-o além da deficiência que apresenta, ou seja, analisando sua história de vida, sua família, seu estilo de aprendizagem, seus interesses, suas habilidades, suas competências, suas dificuldades etc. Tais características foram abordadas de forma muito superficial nos Planos analisados. Nesse sentido, Poker, et al (2013), esclarecem que o Plano de AEE aponta caminhos que consideram as peculiaridades do aluno, seu ritmo, potencialidade e limitações; também possibilita fazer uma avaliação qualitativa do processo educacional. Portanto, reforça o conceito que o aluno está no centro do processo educacional.

Nestes planos de AEE também, observamos a ausência de uma

concepção de inclusão, ou educação inclusiva, fato que observamos também ao analisar o PPP de cada

escola, e suas diretrizes nos Planos de atendimento, mostrando-se um trabalho desarticulado dos demais contextos escolares. Nos planos de AEE, como dissemos antes, há uma descrição muito superficial que não deveria ser assim feita, pois esta caracterização de cada aluno é que dará subsídio para a ação pedagógica do professor. Observamos nestes documentos, que essa caracterização aparece de forma superficial em alguns cadernos de acompanhamento do AEE, no contexto do diagnóstico inicial ou do relatório semestral do aluno.

Estes documentos também não apresentam uma concepção clara de deficiência, porém, podemos perceber nas entrelinhas dos registros, diagnósticos e atividades desenvolvidas que é uma concepção que tende a se aproximar de uma visão em que a organização de escola busca se alinhar com um novo paradigma da concepção de deficiência. A partir dele, um novo modo de planejar, acompanhar e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. Temos como hipótese que a proposição de serviços para os alunos com deficiência está ancorada num modelo de atendimento especializado que tem como base o diagnóstico médico e/ou psiquiátrico desde a década de 1970 até os dias atuais, uma vez que para ter acesso ao AEE o aluno necessita estar laudado. Portanto, apontam indícios da concepção de deficiência enquanto “privação cultural” (PATTO, 1990; MOTA ROCHA, 2002; MELO, 2018).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 em seu artigo 2º define:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em relação aos Planos de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), foi possível identificar que, nestas escolas que nos disponibilizaram os documentos, ainda tem um longo caminho para que seja um instrumento que contribua para a educação inclusiva. Destacamos, ainda que, que a efetivação

da inclusão escolar pressupõe a adequação de toda a cultura escolar para a assunção do ensino e da aprendizagem para todos os alunos, bem como a realização de atendimento especializado em ambiente escolar cada vez menos segregado; atuação articulada entre os professores do AEE e os professores da sala regular; planejamento de ações que visem à inclusão escolar de todos

os alunos, de forma individualizada, considerando as necessidades específicas de cada aluno, a fim de garantir a participação e a aprendizagem de maneira equânime, sem distinção.

No intento de compreender melhor o trabalho realizado no AEE pelos professores que atuam nesse atendimento, apresentamos na próxima seção um panorama do AEE realizado pela Escola Ariús no ano de 2018. Elegemos os Cadernos de Acompanhamento do AEE dessa escola por ter um registro mais adensado das informações dos itens que são solicitados sobre a vida escolar dos alunos com deficiência.

4.4.2 Atendimento Educacional Especializado na Escola Ariús nos Registros dos Cadernos de Acompanhamento

Neste tópico, procuramos analisar alguns achados dos cadernos de acompanhamento do AEE da Escola Ariús do ano de 2018, com vistas a compreender como estava sistematizado o atendimento nesta escola e identificar concepções de deficiência-inclusão; de Atendimento Educacional Especializado e condições estruturais deste atendimento que estão nos registros feitos pela professora do AEE a partir do PAEE. Para sistematizar melhor estas informações elaboramos o Quadro 08 que encontra-se nos Apêndices, por meio do qual é possível visualizar melhor o mapeamento do atendimento realizado pela escola no ano de 2018.

Conforme mencionamos anteriormente, a Escola Ariús oferece o AEE desde o ano de 2008, sendo uma das escolas pioneiras na implantação da SRMF no sistema municipal de ensino de Campina Grande. Em 2018 a escola declarou no censo escolar atender a 23 alunos com deficiência e apresentou 24 cadernos de acompanhamento, sendo 05 alunos da Educação de Jovens e Adultos e 19 do Ensino Fundamental I diurno. Os cadernos estão divididos em 09 cadernos do turno da manhã, sendo a professora pedagoga e psicóloga, com especialização em Psicopedagogia e 15 cadernos do turno da tarde, sob a atuação da professora que tem formação em pedagogia com especialização em inclusão escolar.

Ao lermos minuciosamente as informações que constavam nos Cadernos de Acompanhamento do AEE da Escola Ariús, de início, observamos que estes iniciam com uma ficha individual dos alunos e dos 24 cadernos, apenas em 05 cadernos as fichas aparecem completamente preenchidas com as informações dos alunos. Essa é a “Ficha de Acolhimento” e tem a função de registrar as principais informações do aluno,

que ajudarão a direcionar o trabalho pedagógico. Nesta, estão informações importantes como o CID do aluno, descrição de sua deficiência, turma regular e outras informações de identificação do aluno. Também há o foco específico de colher dados importantes sobre o histórico familiar do indivíduo, considerando o passado, presente e ações futuras, permitindo avaliar o contexto familiar e as suas influências no atual comportamento e especificidades relacionadas a deficiência do aluno. Dados relevantes da família materna e paterna são colhidos nesse documento, objetivando nortear PAEE.

Figura 7: Ficha de acolhimento do Caderno de Acompanhamento

FICHA DE ACOLHIMENTO		FOTO
Nome: _____		384
Data de nascimento: ____/____/____	Sexo: (<input type="checkbox"/> Masculino) (<input type="checkbox"/> Feminino)	Nome do pai: _____
NIS: _____	RG: _____	Data de Nascimento: ____/____/____
Cartão do SUS: _____	CPF: _____	Profissão: _____
Profissão: _____	RG: _____	CPF: _____
Nome da mãe: _____	Profissão: _____	RG: _____
Data de Nascimento: ____/____/____	Telefone: (83) _____	
Profissão: _____	CPF: _____	
RG: _____	CPF: _____	
HISTÓRIA MATERNA	Dados sobre a gestação	
Fez pré-natal: (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Local: _____ Dados sobre o nascimento: _____ _____ _____ Ao nascer a criança fez uso de (<input type="checkbox"/> UTI) (<input type="checkbox"/> Berçário Patológico) (<input type="checkbox"/> Alojamento Conjunto) Quantos dias? _____ Amamentação: (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Início da escolaridade: _____		
Escola de origem: _____ Escola que recebe Atendimento Educacional Especializado: _____ Professor(a) da Sala Regular: _____ Tem cuidador(a): (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Nome: _____ Já passou por alguma instituição? (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Qual: _____ Encaminhado(a) por: _____ Tomou medicação? (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) / Convulsão: (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Qual: _____ Alergias: (<input type="checkbox"/> Sim) (<input type="checkbox"/> Não) Qual(is): _____ Responsável pela criança: _____		

Fonte: Caderno de acompanhamento-Seduc-CG.

Nesse sentido, nos chamou atenção nos cadernos de acompanhamento do AEE da Escola Ariús foi que, anexo a **Ficha de acolhimento**, vem o espaço para que se relate o encaminhamento da professora da sala regular, este espaço. Dos 24 cadernos, em apenas um, este espaço não encontram-se em branco, o que nos dá indícios sobre a falta de interação do professor do AEE com o profissional da sala regular, ou na possibilidade da professora da sala regular sentir dificuldades em elaborar esse parecer, pela complexidade das informações necessárias a serem relatadas. Percebemos a extrema necessidade da coordenação da educação especial da SEDUC-CG, tanto orientar as

professoras envolvidas, quanto articular essa interação. Nesse sentido, o estudo realizado por Jesus (et al. 2015) sobre o encaminhamento dos alunos ao AEE, os autores concluíram que são os professores do ensino regular que verificam os primeiros sinais de que o aluno deve ser encaminhado para o atendimento. Em estudos mais recentes foi observada a mesma dinâmica de encaminhamento (SILVA; MARTINS; ARAUJO, 2015).

Essa perspectiva envolve o “ensino colaborativo” que é um modelo, cuja parceria entre os professores, vem se tornando uma estratégia extremamente importante para o planejamento, práticas pedagógicas, avaliação e organização de recursos para o processo de inclusão. O ensino colaborativo visa a parceria entre professor do ensino regular, professor do AEE e os demais profissionais que compõem a escola. O professor do AEE pode colaborar com o trabalho do professor da sala comum, uma vez que sua função abrange o atendimento dos alunos público-alvo da educação especial que estão inseridos na sala regular. Cabe também ao professor do AEE orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno e, ainda, desempenhar o trabalho de articulador e colaborador com os setores internos, mas também com os setores externos à escola que possam apoiar o desenvolvimento do aluno (BRASIL, 2009).

Consideramos um fator preocupante no acompanhamento desse aluno, o não recebimento desse encaminhamento pelo professor do AEE, pois as observações feitas pelo professor da sala de ensino regular são muito relevantes, já que cabe a ele perceber que o aluno não acompanha os conteúdos escolares determinados para aquela série/ano e/ou observar que esse aluno pode apresentar alguma deficiência ou transtorno, indicando ser aluno demanda da educação especial. Tal observação pode agilizar o atendimento a este aluno, relatando e encaminhando o caso para o professor do AEE e este, por sua vez, terá como subsídio, para o início do seu diagnóstico, as observações realizadas pelo professor da sala regular.

Esta ausência de articulação e de trabalho conjunto entre a professora do AEE e a professora da sala regular se sobressaem nos cadernos de

acompanhamento do AEE, no momento em que não evidencia-se a ausência os conteúdos trabalhados com estes alunos na sala regular nesses cadernos, ou estratégias de adaptações de atividades para trabalhar as dificuldades destes alunos na sala regular. Apenas em 02 cadernos é mencionada a sala regular e de forma superficial em relação ao comportamento destes alunos. Outros 02 cadernos são de alunos que frequentavam turmas do 5º Ano, que passam frequentemente por avaliações externas e internas da SEDUC e que não são mencionadas nestes, dando a entender que este é um trabalho realizado à parte.

O trabalho articulado entre o professor do AEE e o professor da sala de aula está previsto na Resolução nº 2/2001 que define Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e determina um tempo para realização desta função primordial e confirmada pela Resolução nº 4/2009 que também define as atribuições do professor especializado, dentre as quais, cita o trabalho colaborativo com a sala de aula comum (BRASIL, 2009):

Art. 13- São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

De acordo com Correia (2003) a articulação do professor da sala regular com o professor do AEE ganha mais importância na medida em que, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos na mesma sala de aula e a articulação entre os docentes deve ocorrer em todos os níveis e etapas do ensino. O autor defende que, para a concretização da filosofia inclusiva, o papel do professor da escola comum deve conciliar-se com o papel do professor do AEE, com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam progressão escolar.

Nesse sentido, a identificação dos alunos com deficiência é um tema que reforça a necessidade da definição dos papéis de todos os profissionais envolvidos. Há de se constatar a importância do professor regular, uma vez que

é dele que parte o encaminhamento, do mesmo modo, o professor especialista, que possui como atribuição uma lista de documentos e avaliações que devem ser realizadas e o papel da família e suas relações com a escola e instituições especializadas. O papel da equipe pedagógica da escola no acompanhamento e da coordenação da educação especial da SEDUC no monitoramento deste atendimento especializado, também merece destaque. Portanto, se temos cadernos com espaços não preenchidos, ou preenchidos superficialmente, que também é o caso da ficha inicial de identificação do aluno, estamos nos deparando com problemas relacionados à ausência de acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado por estes professores. Entendemos que não é suficiente que o professor seja um especialista da área de educação especial e que receba a formação continuada, mas é preciso que este seja acompanhado periodicamente, que seja levado em conta todas as condições estruturais e pedagógicas que são disponibilizadas a este professor de AEE para realização destes atendimentos especializados.

Portanto, a coordenação da Educação Especial da SEDUC-CG, a gestão da unidade, equipe pedagógica da escola, professor da sala regular e os demais funcionários (do porteiro ao gestor) da escola estão envolvidos e igualmente responsabilizados pelo processo de inclusão educacional desses alunos. Para além das responsabilidades destinadas aos educadores, destacamos também a responsabilidade governamental em promover condições de efetivação de atendimento educacional especializado aos alunos.

O art. 3º do Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008), revogado pelo Decreto nº 7611/2011, especifica que o Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do AEE, incluindo a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, a adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008, p. 01).

trabalho colaborativo entre o professor da sala regular e o professor do AEE é o fato do AEE acontecer no contraturno, o que dificultaria o acesso do professor do AEE a sala regular do aluno que por ele é atendido. Os autores ressaltam também, a necessidade de reestruturação do modo de definir os horários dos professores pela direção das escolas, de modo a que os professores do ensino comum, que tenham nas suas salas de aulas alunos com deficiência, possam definir com os professores do AEE momentos de trabalho coletivo, onde seja possível esta interação através de discussões, planejamento, construção de materiais e adequações de atividades.

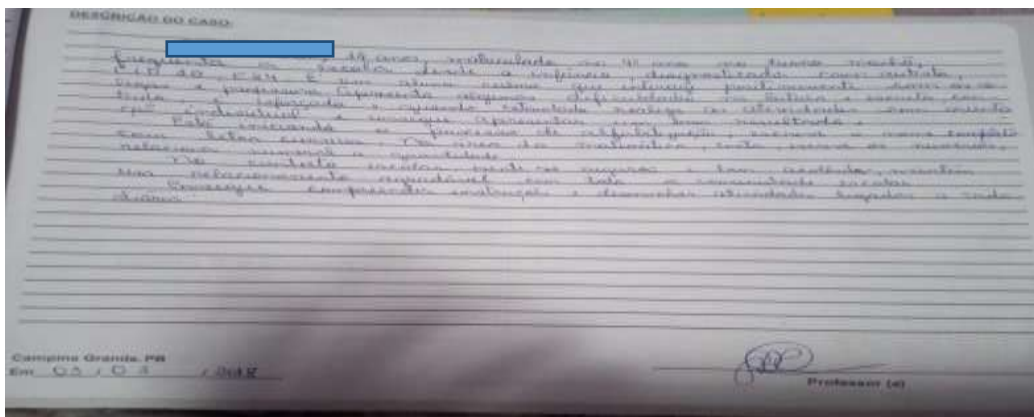
Estes momentos não são evidenciados nos cadernos de acompanhamento do AEE apreciados, estes não mostram evidências que apontem para um planejamento ou orientação na adequação de atividades para os alunos, atendidos no AEE, realizarem na sala regular, dando a entender que este trabalho é realizado de forma isolada na sala de recursos multifuncionais. O que nos leva ao seguinte questionamento: será que na sala regular estes alunos estão recebendo um atendimento diferenciado, com atividades inclusivas, planejadas e adequadas de acordo com suas necessidades, ou apenas estão sendo recebidos e integrados as turmas?

Em relação a “Descrição do caso”, podemos observar que estes oferecem informações superficiais, mas pautadas no que os alunos conseguem fazer do que em suas dificuldades. Deste modo, o que nos inquieta é serem consideradas as limitações dos alunos atendidos no AEE, ao mesmo tempo que subestima-se suas potencialidades. Este estudo é de suma importância, pois contém dados coletados em articulação com os professores da sala comum e demais pessoas envolvidas na vida do aluno. É impossível elaborar um plano de AEE sem um estudo de caso, eles estão interligados e são pilares para o desenvolvimento dos envolvidos no AEE. De acordo com a Resolução 4/2009, é de competência do professor de AEE a elaboração desse plano em articulação com os demais professores do ensino regular, pois o Plano de AEE é um documento importante para que a escola juntamente com a família acompanhe a trajetória percorrida pelo aluno. Nele, deve conter estratégias funcionais buscando alternativas que potencializem o cognitivo, o emocional, o motor e o social do aluno. Ou seja, o Plano de AEE deve ser elaborado a partir das

informações reais contidas no estudo do caso e no relatório da avaliação, no qual contém o contexto escolar do aluno (MEC/SEESP, 2009).

Abaixo trazemos um recorte de um dos Cadernos de Acompanhamento que ilustra a Descrição de Caso de um aluno do AEE.

Figura 8: Descrição de Caso de um aluno da Escola Ariús



Fonte: Caderno de um dos alunos da Escola Ariús.

Conforme descrição de caso, trata-se de um aluno de 14 anos, matriculado no 4º Ano do turno da manhã, que frequenta a escola desde a Educação Infantil, diagnosticado com autismo. A professora descreve o aluno como calmo, que interage positivamente com os colegas e professores, apresentando algumas dificuldades na leitura e escrita, contudo esforçado e quando estimulado realiza as atividades com orientação individual e consegue desenvolver um resultado progressivo. O aluno estava em processo de alfabetização, escrevendo o nome completo com letra cursiva. Em matemática, conta, escreve os números, relaciona o numeral a quantidade. O aluno sentia-se seguro e bem acolhido no contexto escolar. Consegue entender instruções e desenvolver atividades ligadas a vida diária.

De acordo com as orientações do Caderno do professor Atendimento Educacional Especializado – AEE, do Projeto Incluindo é que se aprende, do Ministério Público da Paraíba (2018), o estudo de caso deverá ser construído com base na anamnese e avaliação inicial. As informações particulares, de foro íntimo da família, não devem ser mencionadas neste formulário, devendo ficar em sigilo, guardadas separadamente. As questões da proposição do caso deverão abordar o

tipo de deficiência, dados clínicos, contexto educacional, dificuldades, habilidades, desejos, preferências, entre outras questões relacionadas ao cotidiano escolar. A coleta de dados deve ser feita por meio de observações diretas, entrevistas, gravações, avaliação escrita, análise dos documentos, pareceres médicos e pedagógicos, entre outros. Sendo assim, o Estudo de caso envolve:

Análise e clarificação do problema - Nesta etapa, o professor deve identificar o tipo e a natureza do problema, a partir das informações obtidas. O professor, após a análise dos dados e a relação entre eles, apresenta um ou mais problemas, construindo uma hipótese.

Metodologia - Após a construção de uma hipótese explicativa, o professor propõe caminhos para solucionar o problema. O professor deve questionar: que recursos materiais e humanos são necessários para solucionar o problema? Onde encontrá-los? Quais os parceiros? Quaisas potencialidades do aluno, da família e do meio, que podem ajudar na solução do problema? Questione, questione, questione, e proponha possíveis soluções.

Resolução do Problema - Apresente estratégias pedagógicas, recursos materiais e humanos, necessidade de parcerias e como estabelecê-las, indique as potencialidades e as possibilidades para a resolução dos problemas (MP/PB 2018, p. 30).

O estudo de caso é, portanto, um relatório diferente, feito pelo professor do AEE em parceria com a equipe escolar tem a finalidade de avaliar se o aluno deve ingressar no AEE. Caso sejam apresentadas informações relacionadas a laudos, as mesmas devem ser comprovadas. Nos cadernos de acompanhamento do AEE, há indícios de que o estudo de caso se confunde com os relatórios, pois em alguns casos o relatório é uma cópia ampliada do estudo de caso, o que pode estar relacionado a uma certa insegurança das professoras na construção destes. Com efeito, o “Estudo de caso” vai contribuir para a construção individualizada do PAEE e os relatórios vão descrever os conceitos, habilidades, estratégias e o desenvolvimento do aluno, com seus avanços e dificuldades. Para Mantoan (2015), o trabalho educacional do AEE precisa considerar as diferenças, caracterizando cada aluno de forma peculiar,

respeitando suas identidades. Por isso, é importante "não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno" (MANTOAN, 2015p. 23).

A Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande por meio do TAC 01/2018, em seu Art. 7º comprometeu-se em garantir o Plano do AEE para cada aluno desta demanda supracitada, com a carga horária específica para cada caso, devendo acompanhar esses Planos e o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial. Entretanto, o que é sinalizado nos Planos contradiz esse compromisso, à exemplo da ausência do acompanhamento a essas professoras, bem como o suporte e acompanhamento técnico e pedagógico ao professor da sala do AEE, bem como das salas regulares. Esse acompanhamento, a formação inicial e continuada dos professores são ações que garantem as adequações curriculares que devem estar previstos currículo escolar, expresso no

[...] Projeto Pedagógico da escola, focando na organização escolar para a estruturação do trabalho pedagógico da sala de aula/ e ou individual. As adequações relativas ao currículo de classe são realizadas pelo professor, na programação das aulas, na organização do tempo, componentes curriculares, procedimentos didáticos-metodológicos e formas de avaliação, sempre focando na participação, integração e aprendizagem do aluno. E por fim, as adequações individualizadas do currículo, destinam-se a avaliação e no atendimento individual do aluno, buscando identificar quais os conhecimentos já construídos pelo aluno, e quais os fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2003, p. 40).

Diante desse contexto, reafirmamos a importância da formação do professor do AEE que deve abranger diversos e aprofundados conhecimentos, bem como o seu acompanhamento sistematizado, quer seja realizada pela equipe pedagógica da escola, quer seja pela coordenação da educação especial da SEDUC-CG. Dessa forma, entendemos que a formação desse professor, até o momento, não parece suficiente, pois além dos conhecimentos específicos, acreditamos ser necessário que:

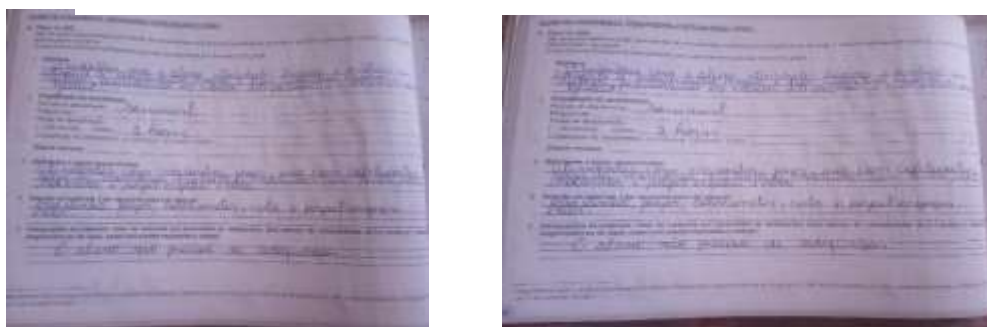
[...] os cursos ou projetos de formação inicial e

continuada, na modalidade presencial ou à distância, desenvolvam um olhar mais atento que supere os binarismos inclusão/exclusão, normal/anormal, escola regular/escola especial, numa nova lógica de valorização das diferenças e questionamento da globalização hegemônica, visando à construção de caminhos próprios, adequados a cada realidade, a cada grupo, a cada indivíduo. (DORZIAT, 2009, p. 10.

Em todos os PAEEs dos 24 cadernos da **Escola Ariús** no ano de 2018, nosso recorte temporal para essa análise, as professoras do AEE evidenciaram que a escola necessitava urgentemente de renovação de todo mobiliário, que estão sucateados devido ao tempo de uso, já que a escola recebeu o mobiliário em 2008, passando-se 10 anos que esta atende aos alunos com deficiência da escola e de outras escolas do Núcleo, o que corrobora com o TAC 01/2018 do Ministério Público da Paraíba(MP/PB). Ao visitar as unidades educacionais do município de Campina Grande, que ofertavam o AEE em 2018, o MP/PB constatou irregularidades e inadequações na oferta do AEE nas SRMFs e que a Secretaria Municipal de Educação assumiu o compromisso de resolver até final de 2018, conseguindo a ampliação do prazo, junto ao Ministério público para dezembro de 2019.

Dentre as informações que constavam nos Cadernos de Acompanhamento do AEE da Escola Ariús, trazemos informações sobre registros do PAEE de um aluno diagnosticado com Deficiência Múltipla.

Figura 9: Um PAEE do aluno



Fonte: Caderno de Acompanhamento da Escola Ariús.

O caderno desse um aluno diagnosticado com Deficiência Múltipla, registra o encaminhamento da sala regular com as seguintes observações: apresenta limitações motoras; dificuldade para andar; oralidade comprometida; comportamento agressivo quando contrariado; grita muito, gesticula, bate; necessita de um cuidador pois é dependente para realizar as necessidades fisiológicas e alimentar-se. A professora do AEE registrou na descrição do caso que o aluno apresenta um comportamento violento, não atende aos comandos; apresenta dificuldades de fala, pronunciando poucas palavras; já consegue pegar no lápis; pinta sem obedecer os limites; ainda não se familiarizou com as letras e números; participa das situações de leitura, brincadeiras, e das atividades em grupo. Todas as atividades realizadas são com o auxílio da professora ou do cuidador. Em seu PAEE ressalta: “Nossa sala necessita urgentemente de renovação de todo o mobiliário. Estão sucateados devido ao tempo de uso” (CADERNO DO ALUNO-ESCOLA ARIÚS).

Crianças com deficiências cognitivas e motoras severas costumam demonstrar uso limitado das mãos devido a atenção visual reduzida, motivação, força na mão, alcance dos movimentos e déficit de planejamento motor. Entretanto, adaptações no ambiente e nas atividades podem aumentar suas habilidades, ajudando a promover sucesso e motivação para usar mais as mãos. Nesse sentido, o Ebook do Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física (SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007), se faz necessário criar as condições adequadas à sua locomoção, comunicação, conforto e segurança, através de uma seleção de recursos e técnicas adequados a cada tipo de comprometimento para o desempenho das atividades escolares, com objetivo de ao aluno um atendimento especializado capaz de melhorar a sua comunicação e a sua mobilidade, fazendo uso da Tecnologia Assistiva⁵. Segundo Bersch (2006, p. 2), esta deve ser entendida como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade

⁵ A PORTARIA Nº 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006 propõe o seguinte conceito para a Tecnologia Assistiva: " É uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência. Para o autor o AEE pode fazer uso das seguintes modalidades da Tecnologia Assistiva, visando à realização de tarefas acadêmicas e a adequação do espaço escolar:

a) Uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, para atender as necessidades dos educandos com dificuldades de fala e de escrita. b) Adequação dos materiais didático-pedagógicos às necessidades dos educandos, tais como engrossadores de lápis, quadro magnético com letras com ímã fixado, tesouras adaptadas, entre outros.

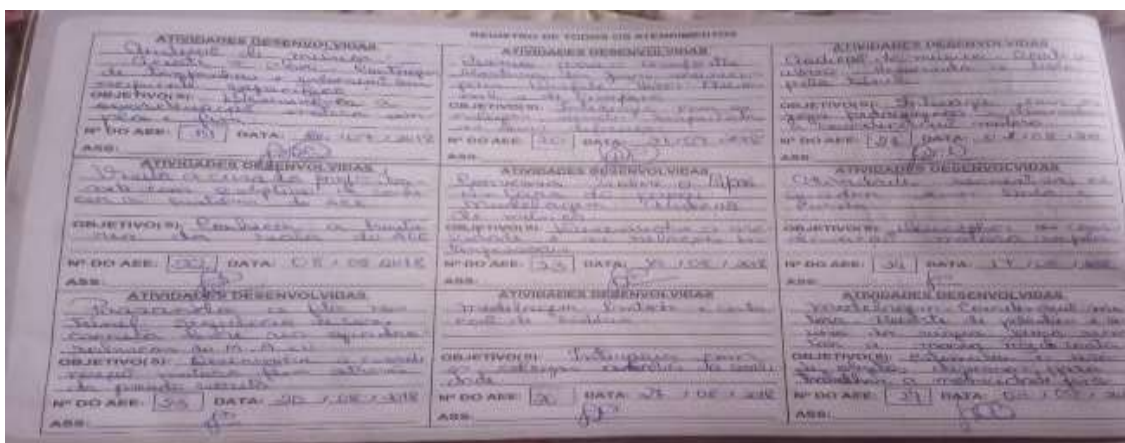
c) Desenvolvimento de projetos em parceria com profissionais da arquitetura, engenharia, técnicos em edificações para promover a acessibilidade arquitetônica. Não é uma categoria exclusivamente de responsabilidade dos professores especializados que atuam no AEE. No entanto, são os professores especializados, apoiados pelos diretores escolares, que levantam as necessidades de acessibilidade arquitetônica do prédio escolar.

d) Adequação de recursos da informática: teclado, mouse, ponteira de cabeça, programas especiais, acionadores, entre outros.

e) Uso de mobiliário adequado: os professores especializados devem solicitar à Secretaria de Educação adequações de mobiliário escolar, conforme especificações de especialistas na área: mesas, cadeiras, quadro, entre outros, bem como os recursos de auxílio à mobilidade: cadeiras de rodas, andadores, entre outros (BERSCH, 2006, p. 2).

Na figura abaixo podemos observar alguns registros de atividades realizadas como aluno mencionado acima, no qual não identificamos atividades conforme orientações do Ebook do Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado Deficiência Física (SEESP / SEED / MEC Brasília/DF – 2007).

Figura 10: Registros de aulas do aluno



Fonte: Caderno de Acompanhamento da Escola Ariús.

Nos PAEEs, alguns aspectos não podem ser modificados, pois estão definidos na legislação, porém outros dependem de fatores como: a quantidade de alunos, aspectos físicos do espaço, localização da escola, entre outros. Portanto, cabe ao professor, mediante estudo prévio do caso do aluno, construir esse plano de AEE, tendo em vista as especificidades de cada aluno, de acordo com sua deficiência. O que observamos nos cadernos de acompanhamento do AEE da Escola Ariús, foi a repetição de Planos de Atendimento, com objetivos e estratégias pedagógicas reproduzidas. Mesmo tendo alunos com deficiências peculiares não identificamos atividades diferenciadas e ou adequadas às deficiências dos alunos. Nesse sentido, Ropoli (et al., 2010) nos lembra que ao realizar o planejamento, o professor do AEE deve definir mecanismos que facilitem sua atuação no trabalho pedagógico, viabilizando estratégias de acordo com as peculiaridades de cada aluno, que mesmo com deficiências semelhantes apresentam formas distintas de aprendizagem.

Um importante fato que nos chamou a atenção nos Planos de AEE foi a ausência da menção de utilização de tecnologias assistivas, na perspectiva anteriormente mencionada, já que observamos que 03 alunos apresentavam dificuldades motoras graves e que de acordo com as políticas públicas para a educação do aluno com deficiência física na escola são necessários recursos, estratégias que favoreçam seu processo de aprendizagem e os habilite funcionalmente na realização das tarefas escolares (BRASIL, 2006). Esses alunos precisam de recursos adaptados a suas habilidades e necessidades, a fim de

favorecer a adequação postural dos alunos com deficiência motor.

De igual modo, encontramos nos cadernos dois alunos com diagnóstico de “deficiência auditiva”, ambos matriculados no 3ºano e que faziam uso de aparelho auditivo. Sobre tais sujeitos, o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu Art. 2º afirma “considera-se a pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. No Parágrafo único diz “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL,2005).

O uso desses conceitos para para referir-se a surdez e a pessoa surda, segundo Slomski (2010) trouxe implicações para o debate nas concepções sobre o ser surdo, sua educação e organização do currículo escolar, gerando dois modelos opostos que subsistem ainda hoje: o *conceito clínico e o social de surdez* que subsidiam as principais tendências filosóficas-políticas de educação paraa surdos. Conforme Slomski (2010), no conceito clínico

a surdez é vista como uma patologia, um déficit biológico, e a pessoa surda, como deficiente auditivo e/ou “incapaz” que precisa ser “curado” por profissionais por meio da reabilitação da fala, ou seja, trazido à normalidade para integrar-se à sociedade majoritária ouvinte (p.29-30).

A partir dessa perspectiva, a surdez classifica-se em termos de medidas audiométricas, de denominação de perdas (leve, modera, profunda, severa), sendo o termo deficiente auditivo e/ou deficiência auditiva clínicos que escondem preconceitos e não aceitação da surdez. Sob essa ótica, a surdez tem sido tratada do ponto de vista clínico-patológico (SLOMSKI, 2010). Já o modelo no sócial, segundo a referida autora, a surdez é vista como uma característica natural e o déficit é percebido a partir de seus aspectos sociais, linguísticos e culturais, implicando diferenças culturais e identidade. Assim, são “ênfatizados os aspectos positivos da surdez experimentados pelos próprios surdos comom língua, cultura e comunidade” (SLOMSKI, 2010, p.39).

Nestes termos, o modelo sociocultural da surdez, se traduz num perspectiva social de atendimento à diversidade, tem como uma visão de minoria socio-linguística cultural de surdez, referenciando-se, portanto, no bilinguismo que, segundo Slomski (2010, p.41) “é um filosofia de ensino, cujo discurso propõe a diversidade cultural e a aceitação social do surdo por meio do bilinguismo (duas línguas , Língua de Sinais e segunda língua, Língua Portuguesa na modalidade escrita”.

Um olhar para as atividades realizadas com esses alunos são descritas como atividades de leitura e escrita e raciocínio lógico-matemático, por meio de atividades diversas e utilização de jogos. No caderno não se menciona adaptações, uso da Língua de Sinais ou a presença de um intérprete, já que o aluno surdo tem garantido pela Lei nº 10.436 de 2002, o direito de ser matriculado em turma de escola comum junto com crianças de sua idade, com garantia de meios e recursos que supram os seus impedimentos à aprendizagem e ao seu desenvolvimento afetivo e cognitivo.

Estes alunos apresentados como não alfabetizados e com muitas dificuldades de aprendizagem, porém sem acesso a propostas de atividades que fizessem utilização de Língua Brasileira de Sinais-Libras⁶.

De acordo com Damázio (2007) no caderno destinado ao trabalho com a “pessoa com surdez” do Programa Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, o trabalho pedagógico com os “alunos com surdez” nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue⁷, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Além do atendimento na sala regular o aluno terá um período adicional de horas diárias de estudo no Atendimento Educacional Especializado. Neste sentido Damázio aponta três momentos didático-pedagógicos:

⁶ BRASIL. Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília/ DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em agosto de 2021.

⁷ A abordagem educacional por meio do **bilingüismo** visa capacitar a pessoa com **surdez** para a utilização de duas línguas: A língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. O português é utilizado na modalidade escrita, sendo a segunda língua, e a educação dos **surdos** passa a ser bilíngüe.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do

diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Ainda, de acordo com Damázio (2007) o AEE para a “pessoa com surdez” deve ser feito em parceria com professor especializado em Libras, juntamente com o professor da sala regular, pois o conteúdo deste trabalho é semelhante ao desenvolvido na sala de aula comum. Nesse sentido, evidenciamos a importância do acompanhamento da equipe pedagógica da escola, dando um suporte e articulando as ações entre os professores. Este acompanhamento também cabe a coordenação da educação especial da secretaria Municipal de Educação, já que através do Art. 7º do TAC/2018 a SEDUC se compromete “garantir o Plano de atendimento individual do(a) aluno(a), com carga horária necessária para cada caso, realizando o acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o seu desenvolvimento” (TAC, 2018 p. 3).

O Plano do AEE aponta caminhos que consideram as peculiaridades

do aluno, seu ritmo, potencialidade e limitações; também possibilita fazer uma avaliação qualitativa do processo educacional. Portanto, reforça o conceito que o aluno está no centro do processo educacional. Ele contém o planejamento das intervenções pedagógicas a serem desenvolvidas no contra turno. A organização didática desse espaço de ensino implica o uso de muitas imagens visuais e materiais que possam colaborar e recursos que adequados as necessidades didático-pedagógicas para o ensino de língua (DAMÀZIO, 2007). Abaixo o PAEE do aluno com surdez:

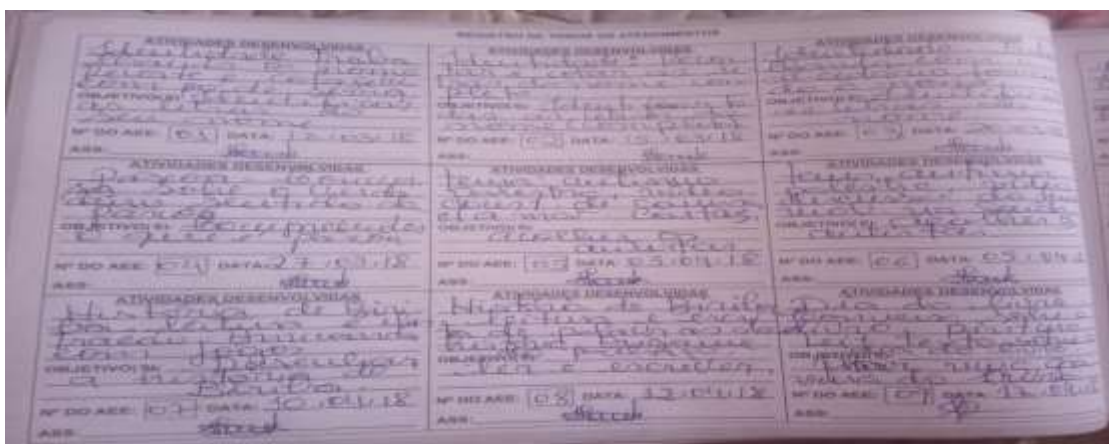


Figura 10: PAEE de um aluno com deficiência auditiva da Escola Ariús.

Fonte: Caderno do aluno com deficiência auditiva da Escola Ariús.

Encontramos atividades, em sua maioria, direcionadas a alfabetização e desenvolvimento do raciocínio lógico matemático, em todos os cadernos de acompanhamento, mesmo estas envolvendo a utilização de jogos, material concreto, ludicidade, contação de histórias e recontos, trabalho com a coordenação motora, se repetem mesmo no caderno de acompanhamento de alunos que necessitavam de um atendimento diferenciado, que seria o caso dos alunos com problemas motores sérios e paralisia cerebral. Nesses casos, o uso das tecnologias assistivas seria importante para o trabalho com esses alunos, no entanto, não evidenciamos tais atividades nos registros dos atendimentos, além das atividades mencionadas, ligadas a pintura, recorte, colagem, leitura de imagens e outros. Segue registros de algumas atividades desenvolvidas com o aluno:

Figura 11: Registros de atividades realizadas com um aluno com deficiência auditiva da Escola Ariús.



Fonte: Caderno do aluno com deficiência auditiva da Escola Ariús.

Diante do exposto, não basta que o indivíduo surdo esteja incluído em sala de aula com alunos ouvintes, ou em escolas especiais para surdos, o importante é que a língua de sinais garanta a acessibilidade aos conteúdos. Porém, é preciso esclarecer que apenas a acessibilidade comunicativa não assegura o desenvolvimento e a aprendizagem dos conteúdos. Importa discutirmos a educação do aluno surdo dentro de uma perspectiva da educação e não só da linguística. Os surdos necessitam de uma proposta de trabalho que respeite a sua singularidade. Ações pedagógicas que pontuem caminhos alternativos, com

currículos diferenciados e adaptações curriculares.

Conhecer a especificidade de cada estudante, seja ele de ensino regular ou da educação especial é de fundamental importância para compreender que há, em seu conteúdo, níveis de organização do pensamento diferentes. Dentre os problemas que podem interferir no processo de ensino-aprendizagem, estão os de ordem cognitiva, emocional, socioeconômico, entre outros (CUSTÓDIO & PEREIRA, 2013). Para os autores os alunos que se encontram com dificuldades de aprendizagem são inúmeros, e saber olhar para cada um de forma a desenvolver autonomia é o primeiro passo para uma inclusão eficaz. Ir além dos rótulos e diagnósticos estipulados, entendendo que existe ali um sujeito que deseja aprender e desenvolver mais habilidades pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem e pode trazer resultados mais proveitosos.

Evidenciamos essas dificuldades de aprendizagem em cinco cadernos de acompanhamento da Escola Ariús, que registram cinco alunos sem laudo específico. No entanto, as professoras registraram as seguintes deficiências ligadas as dificuldades de aprendizagem destes alunos: problemas de fala; Mutismo seletivo; dificuldades de aprendizagem; deficiência intelectual; déficit de atenção e hiperatividade; Transtorno bipolar; perda auditiva; TDAH/TOC; deficiência física. Os cadernos não trazem possibilidades de encaminhamentos destes alunos para serviços de saúde, visando a concretização dos laudos e as atividades direcionadas a estes alunos envolvem a leitura, escrita e a linguagem matemática através de atividades lúdicas diferenciadas.

Cabe ressaltar aqui que o AEE não tem um caráter de aulas de reforço e não é substitutivo da sala comum, a atribuição do professor do mesmo é trabalhar a necessidade específica do aluno, promovendo os métodos e recursos necessários no contexto pedagógico. Sendo assim, a relação do currículo entre ambas as salas é assegurada através de flexibilização do currículo, recursos e metodologias, onde o professor do AEE tem a habilidade de elaborar suportes e estratégias que propiciem ao aluno superar sua dificuldade. Nos cadernos analisados encontramos registros de cinco alunos que apresentam dificuldades de fala, no entanto, não evidenciamos planejamentos específicos para trabalhar estas dificuldades ou evidências de encaminhamento destes alunos para acompanhamento de um fonoaudiólogo, que possa oferecer suporte para impulsionar e viabilizar as

atividades nas produções textuais e orais desse aluno na escola.

Nesse sentido, além do trabalho integrado ou de parcerias entre instituições, o profissional da fonoaudiologia e o professor seria preciso oferecer um acompanhamento mais adequado ao professor, com metodologias assertivas. Os alunos com defasagens de linguagem oral que podem afetar a aprendizagem – o atraso de linguagem ocorre quando a sua aquisição se faz de forma típica, embora mais tarde, do que a idade habitual. Isso pode ocorrer em decorrência de déficit intelectual ou inadequação de estímulo no ambiente. Caso não receba intervenção fonoaudiológica precoce, terá probabilidades de apresentar dificuldades de aquisição da linguagem escrita. Por outro lado, alguns alunos apresentam aquisição atípica e atraso da linguagem oral mesmo não possuindo alterações cerebrais identificáveis ou problemas ambientais que justifiquem tal defasagem (distúrbio específico de linguagem). Essas crianças naturalmente apresentarão dificuldades na aquisição da linguagem escrita, devendo ser encaminhados também para a intervenção clínica (SOUSA, 2016).

Em alguns cadernos de acompanhamento do AEE da escola Ariús observamos alunos que frequentavam o AEE e a sala regular na referida escola e em outras instituições. Porém, nestes cadernos, apenas são citadas as instituições sem detalhar o acompanhamento ou o tipo de terapia específica que os alunos frequentam. Nesse sentido, é importante para o desenvolvimento destas crianças e trabalho do professor, que não estará sozinho, tendo uma rede de apoio, na escola e fora dela, para viabilizar o processo inclusivo.

Para crianças com necessidades educacionais especiais uma rede contínua de apoio deveria ser providenciada, com variação desde a ajuda mínima na classe regular até programas adicionais de apoio à aprendizagem dentro da escola e expandindo, conforme necessário, à provisão de assistência dada por professores especializados e pessoal de apoio externo. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Consideramos que contribuiria bastante com o trabalho do professor do AEE, e conseqüentemente com um melhor atendimento aos alunos e suas especificidades, um diálogo ou devolutivas dos atendimentos realizados ao aluno,

fora da escola, por profissionais da área de saúde, como fisioterapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ou médicos. Esses profissionais podem esclarecer as necessidades do aluno e sugerir, ao professor, alternativas para o atendimento dessas necessidades. Entre os alunos da escola Ariús encontramos alunos com atendimentos no Organização Papel Marchê - Centro especializado em Neurociência, CAPS Infante Juvenil CAPSI e Associação de Pais e Amigos dos - APAE Excepcionais. Entretanto, não encontramos evidências documentais de devolutivas destas Instituições. Ao formar e informar a equipe escolar a SEDUC-CG poderia oferecer recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar as barreiras, favorecendo o diálogo entre as instituições e redes de apoio, tendo como objetivo o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Ao concluirmos as análises dos cadernos de acompanhamento do AEE da **Escola Ariús**, encontramos indícios de que a escola possui infraestrutura precária para receber alunos com deficiência, o que corrobora com o TAC 01/2018. Ainda são necessárias algumas adaptações estruturais das mesmas para que este atendimento seja realmente de qualidade. A inclusão é para todos, e ainda são necessárias mudanças na organização do atendimento, na formação dos professores do AEE e da sala regular, no acompanhamento e monitoramento por parte da equipe técnico pedagógica da escola e da SEDUC-CG e na própria organização da prática pedagógica do professor do AEE. Sobressaiu, a necessidade de ações conjuntas, priorizando, assim, o ensino e aprendizagem, conforme previsto na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, na qual o AEE tem a função de possibilitar recursos que facilitem o desenvolvimento de habilidades funcionais dos alunos, eliminando barreiras que impeçam sua participação e aprendizagem.

Enfim, o panorama apresentado nos registros dos Cadernos de Acompanhamento da Escola Ariús, no ano de 2018, apontam para o que determina o TAC/2018 em seu, : Art 7º:

Art. 7º – Em razão da peculiaridade de cada um dos casos que demandam atendimento em salas de AFF, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete a reordenar as salas em conformidade com o Artigo 1º; regularizar a carga-horária dos atendimentos; redistribuir os professores, garantindo o atendimento de até 12 alunos(as) por turno; garantir o plano de atendimento individual do(a) aluno(a) com a carga-horária necessária para cada caso, realizando o acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o seu desenvolvimento.

Figura 12: Art 7º do TAC 01/2018

Fonte: TAC 01/2018 (Impresso)

De acordo com o documento de Orientação para implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2015), é fundamental a construção de políticas de formação, financiamento e gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, concebendo a escola como um espaço que reconhece e valoriza as diferenças.

Para além dessas condições mencionadas, ressaltamos a importância de se promover formações continuadas para gestores e coordenadores pedagógicos alinhadas à formação dos professores e demais profissionais envolvidos, pois são estes que estão cotidianamente acompanhando o trabalho do professor da sala regular e do AEE. Cabe à Coordenação de Educação Especial, monitorar/acompanhar, avaliar e orientar sistematicamente o trabalho realizado nas SRMF, através da observação de seus instrumentos de acompanhamento dos alunos e planejamento dos professores.

Nesse sentido, pensar numa educação envolve pensar o fazer das equipes extra escolares formadas por membros da secretaria Municipal de educação e suas equipes técnicas, bem como a direção da escola e sua equipe que podem desenvolver o trabalho de inclusão partindo de suas propostas pedagógicas, do planejamento das ações, assim como a disponibilização de tempo, espaço e materiais necessários para o público alvo do AEE. Muitas propostas e planos de trabalhos embora pareçam pertinentes e coerentes na teoria, quando postas em prática são desarticuladas pela realidade escolar. Nesse sentido, cada unidade escolar, embora faça parte de sistema educacional,

é um microuniverso social que apresenta características diversas e particulares e que, portanto, teria uma melhor resposta às propostas educacionais pensadas e produzidas dentro daquele universo escolar.

Portanto, a escola inclusiva deve atender às necessidades educacionais específicas de seus alunos, tendo em vista a complexidade e a diversidade do contexto escolar, tanto nas aprendizagens como no ensino. Faz-se necessário que a escola se reorganize, ressignifique suas ações, flexibilizando o currículo, promovendo a formação de professores em serviço, parcerias com a comunidade e, ainda, a complementação ou suplementação curricular ao/a aluno/a público alvo da educação especial, demanda do atendimento educacional especializado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da Educação Especial desenvolveu-se em contexto educacional marcado por grandes transformações políticas, sociais e econômicas, que permearam seu condicionamento, desde a antiguidade até a atualidade. Este estudo teve como objeto de investigação o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado em escolas regulares da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB e se propôs a analisar o AEE implementado em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB, no período de 2008 a 2018, tendo como referência o documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Buscamos responder as seguintes questões: como se configura a oferta e organização do AEE em unidades educacionais da rede municipal de ensino de Campina Grande/PB (2008-2018), a partir das diretrizes da política nacional da educação especial na perspectiva inclusiva de 2008? Como o AEE integra a Projeto Político Pedagógico (PPP) de escolas que realizam esse serviço? Quais concepções da educação especial na perspectiva inclusiva embasam os Cadernos de acompanhamento do AEE dos professores (2016, 2017 e 2018)? Quais as condições de infraestrutura e pessoal para oferta do AEE em unidades

educacionais da rede municipal?

Mediante a análise documental, com ênfase nos documentos oficiais da política de inclusão e documentos locais, dentre eles: o Termo de Ajustamento e Conduta (TAC 01/2018) do Ministério Público do Estado da Paraíba e os documentos das escolas investigadas vinculadas à Rede Municipal de Ensino de Campina Grande -SEDUC-CG (Projeto Político Pedagógico -PPP, Cadernos de Acompanhamento do AEE e Plano de Atendimento Educacional Especializado-PAEE, do ano de 2018, contido nestes cadernos), identificamos indícios de ações de implementação do AEE e seu funcionamento em escolas do município, conforme estabelecido na legislação da política de inclusão.

Esses documentos revelaram, também, algumas fragilidades e irregularidades no processo de implementação do AEE nas escolas investigadas , no tocante à: quantidade necessária de SRMFs das escolas para o AEE e reestruturação das mesmas; falta de interlocução do professor do AEE com o professor da sala regular; ausência de acompanhamento ou monitoramento da SEDUC no trabalho realizado pelos professores do AEE, entre outras irregularidades constatadas e apresentadas pela equipe do Ministério Público no TAC e em registros de atendimento aos alunos com deficiência realizados pelos professores do AEE. Com efeito, apontou-se um distanciamento entre a política educacional de inclusão vigente no nosso país, nas concepções que subjazem a sua implementação no âmbito das escolas públicas da rede municipal de Campina Grande, no período de 2008 a 2018.

Esse cenário do AEE na rede municipal de Campina Grande, exige diferentes orientações e adequações às singularidades e potencialidades de todos os estudantes para acolher, construir novos olhares e possibilidades educacionais, ou seja, espaços para inovar, mediar e incluir com ações integradas para todos. Prescinde, portanto, de investimento na formação continuada dos profissionais para novas práticas, equiparação de oportunidades às diferenças, criação de contextos educacionais inclusivos foco nas adaptações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de efetivar as práticas inclusivas.

Com o presente estudo, reconhecemos a importância do acompanhamento e apoio aos profissionais envolvidos com o AEE, com ações

de formação continuada que promovam uma maior reflexão teórico-prática e de suas concepções sobre os alunos com deficiência no contexto educacional, bem como do cumprimento efetivo por parte das instituições responsáveis pela implementação da política de inclusão nas redes de ensino, face à constatação de irregularidades.

Assim, consideramos que para a efetivação de uma política de implementação do AEE, por parte da Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande, que atenda aos direitos desses alunos, há de se cumprir com as determinações estabelecidas no Termo de Ajustamento de Conduta TAC 01/2018, no tocante à realização de ações/serviços necessários de adequação das salas de AEE e acessibilidade em Unidades Educacionais, estipulando o prazo para atendimento dessas demandas dezembro de 2019. Esse comprometimento e cumprimento às determinações dos termos constantes no TAC 01/2018 por parte da SEDUC/CG visam garantir condições para um aprendizado inclusivo, completo e efetivo, com proposituras de educação como direito humano, em que a criança com deficiência seja concebida em sua plenitude.

Em relação às concepções de deficiência e suas conceituações, embora os documentos incorporem as orientações legais da política de inclusão, nos documentos analisados, dentre eles os PPPs das escolas investigadas e os registros dos Cadernos de Acompanhamento e Planos do AEE, estes apontaram indícios de visões e definições ainda muito relacionadas ao diagnóstico, à falta e à doença, ao binômio normalidade/anormalidade, que tem relação com a concepção de deficiência enquanto “privação cultural”.

Há de se considerar, também, os vários apontamentos feitos pelas professoras nos PAEEs sobre as condições de trabalho e de estrutura das SRMFs, o sucateamento do mobiliário e dos recursos pedagógicos, reivindicando a renovação dos mesmos. Essa precarização foi notificada pelo TAC 01/2018, como mencionamos anteriormente, tendo a Secretaria de Educação do Município assumido o compromisso de aumentar o número de salas de suficientes para o AEE, melhoria de estrutura física em sua instalação para desenvolver com qualidade os serviços do atendimento, mobiliário e acervo pedagógico para as unidades educacionais, que podem ser requeridos,

por exemplo, no PAR/FNDE/MEC ou com recursos próprios. em conformidade com a previsão orçamentária da Lei Orçamentária Anual (LOA). Além dessas demandas, reiteramos a necessidade de estabelecimento de prazos e a inclusão de orientações, por parte da Seduc/CG para funcionamento da Política de Educação Inclusiva e as salas de AEE nos documentos referência da escola: o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico.

Por fim, tendo em vista o objetivo desse trabalho, bem como o período para pesquisa e sua elaboração, consideramos necessário indicar estudos posteriores que, à luz do princípio fundante da educação como direito público e subjetivo, investiguem: o AEE, posterior ao ano de 2018, quando firmado o compromisso da Secretaria de Educação de Campina Grande com o Ministério Público da Paraíba; e, ainda, concepções e mediações dos professores do AEE nas SRMFs e a relação desse trabalho com o contexto da sala regular, sob a ótica dos sujeitos que vivenciam a inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. T. G. Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o ' m da 6ª série: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte. 2006. 202 f. **Tese (Doutorado em Educação)** - Programa de Pós-graduação em Educação, UFMG, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857JJ8>. Acesso em junho de 2021.

ARAÚJO, Erica Soares de Oliveira. **Atendimento Educacional Especializado para alunos para alunos com deficiência intelectual na escola regular: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva**. Dissertação, UFRN, (2016). Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23349>. Acesso em maio de 2020.

ARROYO, Miguel González. A construção social da infância. In: Infância na ciranda da educação: uma política pedagógica para zero a seis anos. Belo Horizonte: CAPE, 1994, p.11-7.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. Atendimento educacional especializado(AEE):pressupostos e desafios. Diversa, 2018. Disponível em: [https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos- desafios/](https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/). Acesso em agosto de 2021.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2011, (CD ROM), 2011. Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/B4mkmTPHqg8HQYsLYxb6tXb/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em maio de 2020.

BEYER, H. O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, São Paulo: Editora Saraiva 1988. Disponível

em:<https://w>

BRASIL. Lei nº 7853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Corregedoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE – institui a tutela jurisdicional de interesses difusos ou coletivos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e dá outras providencias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm . Acesso em setembro de 2020.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em setembro de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.** Disponível

em:<http://po>

BRASIL. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1999. Seção 1, p. 10. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em setembro de 2020. Acesso em setembro de 2020.

BRASIL. 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. Guatemala: 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília/ DF, 2002.
Disponível

em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 20 março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 20 março de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007**, estabelece a implementação do PDE. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 20 março de 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa nº- 13, de 24 de Abril DE 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder executivo, Brasília, 26 Abril de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99_35-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 10 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso: setembro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto6571_08.pdf. Acesso em: Fevereiro de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em SETEMBRO DE 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 186/2008** – Aprova o texto da

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/legislacao/>. Acesso em: Fevereiro de 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009** –Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm
– Acesso em fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/N° 11/2010**. Disponível

em: <http://po>

notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192.

so
Setembro de 2020.

Aces
em

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação: Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**, Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Dis

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012 (Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Programa Escola Acessível**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428.

Acesso em junho de 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação – PNE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação: **Nota Técnica nº 04. 2014**. Assunto: Orientação sobre documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em maio de 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em maio de 2020.

CALADO, S.dos S; Ferreira, S.C dos R. **Análise de documentos: método de
recolha e análise de dados.** Disponível

em:<http://w>

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O
ensino colaborativo Favorecendo o desenvolvimento profissional para a
inclusão escolar. Educere et educare - Revista de Educação.
UNIOESTE/Campus Cascavel. v. 2. n.4jul/dez, 2007,

p. 113

CAMPINA GRANDE. **Decreto nº 1.240, de 30 de julho de 1984.** Regulamenta a estrutura do Conselho Municipal de Educação. 4 f. Digitado.

CAMPINA GRANDE. **Lei 6.050, de junho de 2015.** Aprova o Plano Municipal de Educação. Disponível em:

http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Semanario_2.420-22-a-26-de-junho-de-2015.pdf.

Acesso em outubro de 2020.

CAMPINA GRANDE, **Portaria Nº 051/ 2017**, normatizou os critérios utilizados pela Secretaria de Educação, no que se refere à implantação, identificação e função do (a) Cuidador (a). Digitada.

CAMPINA GRANDE. Câmara Municipal. **Lei Orgânica do Município de Campina Grande**, de 5 de abril de 1992. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2013.

CAMPINA GRANDE. **Lei nº 3.771, de 14 de dezembro de 1999.** Institui o Sistema Municipal de Ensino de Campina Grande. 21 f. Digitado.

CAMPINA GRANDE. **Lei complementar nº. 015/2002.** Dispõe sobre a estrutura administrativa da secretaria de Educação do Município de Campina Grande, PB.

CAMPINA GRANDE. **Decreto nº 3.235, de 19 de dezembro de 2006.** Aprova o Regulamento Interno do Conselho Municipal de Educação. Sem paginação. Digitado

CAMPINA GRANDE. **Decreto Executivo nº6949/2009.** Portaria 228 do ano de 2014, conhecida como Lei do cuidador.

CAMPINA GRANDE. Resolução Nº 02/2019, que estabelece as Diretrizes da Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva na Rede Pública do Sistema Municipal de Educação de Campina Grande-PB. Disponível em: <http://pmcg.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Semanario-Oficial-2.620-22-a-26-de-abril-de-2019.pdf>. Acesso em novembro de 2020.

CAMPINA GRANDE. **Termo de Ajustamento de Conduta N° 01/2018**. Digitado.

CARDOSO, C. R., Tartuci D. and Borges W. F. (2014) **A atuação docente, o funcionamento e o papel do atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais**. IV Reunião ONEESP

CARVALHO, Rosita Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 176.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). *Inclusão e escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.137-152.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. 6ª edição Porto Alegre: Mediação, 2007. 174 p.

CORREIA, L. M. *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora, 2003.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez**. Brasília: SEESP/MEC, 2007.

DIAS, M. C. **Educação um direito prioritário**. *Revista Veras*, v.1, n.1, 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais nos anos 1990. In: BAUMANN, Renato (et al.).(Org). **Brasil: uma década em transição**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DORZIAT, A. Educação especial e inclusão escolar (prática e/ou teoria). In: DECHICHI, C.; SILVA, L. C da. (Orgs.). **Inclusão escolar e educação especial: teoria e prática na diversidade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

DORZIAT, A. **O Outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade. Diferença, currículo e inclusão**. Petrólis: Vozes, 2009. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/o-outro-da-educacao-pensando-a-surdez-com-base-nos-temas-identidade-diferenca-curriculo-e-inclusao-1-ed-2009/artigo/a92c4008-e8cb-49fc-92bf-c91353633913>. Acesso em janeiro de 2021.

DORZIAT, A. **O profissional da inclusão escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 986-1003, set./ dez. 2013.

DUARTE, C. S. **O direito público subjetivo ao ensino fundamental na Constituição Federal brasileira de 1988**. 2004. 328p. Tese. [doutorado em Direito] Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?lang=pt>. Acesso em maio de 2020.

DRAIBE, S, M. A experiência recente de descentralização de programas federais de apoio ao ensino fundamental. In. COSTA, V.L.C.(org). **Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento**. São Paulo: Fundap, Cortez, 1999.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. **Planejamento Educacional: concepções e fundamentos. Perspectiva Amazônica** - Santarém - PA. Vol. 2 p. 54-67 ago. 2011. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1721339/planejamento-educacional--concepcoes-e>. Acesso em junho de 2020.

FARIAS, V. L. B. de; DIAS, F. R. T. de S. **Currículo na educação infantil**:

diálogos com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FAHD, Wilma Cristina Bernardo. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008): uma análise da efetivação do Atendimento Educacional Especializado a partir da defectologia de Vygotski.** Dissertação, UFMA. (2015).

Disponível

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M. P; MANTOAN, M. T. E.
Atendimento

educacional especializado: aspectos legais e orientação pedagógica. 2007.

Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004881.pdf>. Acesso em:

maio de

2021.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educação & Sociedade*. Vol 28. Campinas, SP: 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível

[%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](#). Acesso em outubro de 2020.

GALUCH, Maria T. B.; MORI, Nerli N. R. **Aprendizagem e desenvolvimento: intervenção pedagógica para pessoas com deficiência sensorial auditiva.** Maringá: EDUEM, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo de educação especial brasileira.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciência da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política gerencial da educação especial nos anos 2000: a lógica gerencial. In: **XXIV SIMPÓSIO 2009 – ANPAE, 2009**, Vitória. ISSN: 1677-3802. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/300.pdf>. Acesso em novembro de 2020.

GOMES, Robéria Vieira Barreto (2016) GOMES, Robéria Vieira Barreto. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre. UFPA, 2016, 250fl. **Tese se doutorado.** Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43141>. Acesso em novembro de 2020.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados.

GÓES, M. C. R., LAPLANE, A. L. F. (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 1988. 124 p.

GOMES, a. l. l. v; POULIN, j.; FIGUEIREDO, r. v. **A escola especial na perspectiva da inclusão escolar: atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual.** Ministério da Educação: Universidade Federal do Ceará, 2010. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-86.pdf>. Acesso em junho de 2020.

GUIJARRO, María Rosa Blanco. (2005). **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais.** In: MEC/SEESP. Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília, 2005. Disponível

em:<http://po>

HERMES, Simoni Timm. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola inclusiva.**

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. Acta Scientiarum, Education. Maringá, v.3\v.2, n.2, p.193-208, 2010.

Dissertação, UFSM, (2012). Disponível em:
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7031>. Acesso em Janeiro de 2021.

HÖFLING, E. de M. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cad. *CEDES* [online]. 2001, vol.21, n.55, p. 30-41.

Disponível

Acesso em maio de 2020.

JESUS, D. M. et al. Avaliação e educação especial diálogos sobre diagnóstico, planejamento e rendimento escolar nas salas de recursos multifuncionais. In: MENDES,

E. G.; CIA, F.; D'AFFONSECA, S. M. (Org.). **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini ; Marília: ABPEE , 2015. p.327-348. (Série: Observatório Nacional de Educação Especial. v.2.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início doséculo XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. de C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, n. 41, jul./set., 2011. p. 61- 79.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de, e TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

LIMA, E. A. de. **Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade no município-polo de Campina Grande-PB** - da política oficial à prática explicitada / Niédja Maria Ferreira de Lima. - - João Pessoa: UFPB, 2009. 303 f.: il. Disponível em: [file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/TESE_NI%C3%89JDA%20LIMA_2010%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/TESE_NI%C3%89JDA%20LIMA_2010%20(1).pdf). Acesso em: janeiro de 2020.

LONGMAN, L. V. Classificação: uma pedagogia da exclusão. In: **Revista**

Gestão em Rede, outubro, nº 40, 2002, p. 11-15.

LUSTOSA, Francisca Geny. (2009). Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa – ação colaborativa. [**Tese de Doutorado**]. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Acesso em: junho de 2021. www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3195/.../2009_Tese_FG_LUSTOSA.p>. Acesso em junho de 2021.

MACHADO, R. Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARTINS, L. de A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. In_ MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador, EDUFBA, 2012. p. 25- 38.

MOLINIER, P. O trabalho e a psique. Uma introdução à Psicodinâmica do trabalho. São Paulo: Paralelo 15, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTA, M. J. S. **Reflexões sobre inclusão com responsabilidade**. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 165-168, 2008.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saudesoc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, June 2011.

Available from

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010412902011000200010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 21 de outubro de 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?**

São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças**. In Nova Escola, maio, 2005.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, M.T.E., SANTOS, Maria Terezinha da C.T., **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-ii/china-e-india/view. Acesso em novembro de 2020.

MANTOAN, M.T.E., SANTOS, Maria Terezinha da C.T., **Atendimento educacional especializado; políticas públicas e gestão nos municípios**. São Paulo: Moderna, 2010.

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

MELO, Laís Venâncio de. **Deficiência intelectual e mediação docente: Concepções e práticas no Atendimento Educacional especializado (AEE)**. Dissertação, (2018), UFCG. Disponível em:

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1583>. Acesso em maio de 2020.

MAZZILLI, Hugo Nigro. *Ministério Público* 3. ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.

MENDES, E. G. Histórico do movimento pela inclusão escolar. In:_____. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, S.P: Junqueira &Martins, 2010.

MENDES, E. G. A formação do professor e a Política Nacional de Educação Especial. **V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco**. São Paulo: 26 a 28 de agosto de 2009. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8758>. Acesso em maio de 2021.

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

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. Escola inclusiva. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MENEZES, I. **Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica**. Porto: Livpsic/Legis Editora, 2010.

MIRANDA, Fabiana Darc. **Aspectos históricos da educação inclusiva no Brasil**. ISSN2595-1920/Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva, Manaus, v. 2, n. 3, jan./jun. 2019.
Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/4867/4442>. Acesso em outubro de 2020.

MICHELS, Maria Helena Michels. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9DKY9WgbVLqNqvyLkpVDZNS/?lang=pt&format=pdf>

. Acesso em janeiro de 2020.

MOTA ROCHA, S. R. da. **Leitores da comunidade e crianças leem histórias na escola: Programa de integração da criança remanescente à comunicação letrada**. (Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Ceará), 2002. 386 p.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola**. Campinas: Papyrus, 1995.

OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PASTORE, José. **Oportunidades de trabalho para portadores de deficiência**. São Paulo: LTR, 2000.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. ISBN 978-85-7983-038-9. Available from SciELO Books . Disponível em: <http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-02.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

PIMENTEL, S. G. **Formação de professores para a inclusão: saberes necessários e percursos formativos**. In: MIRANDA, T.G.; FILHO, T. A. G. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador, EDUFBA, 2012. p. 139- 155.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/FGx3yzvz7XrHRvqQBWLzDNv/?lang=pt&format=pdf>.

Acesso em dezembro de 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PFAFF, N; WELLER, W. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S.O.; OLIVEIRA, A.A.S. et al. **Plano de**

Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. Oficina Universitária/Cultura Acadêmica, 2013.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V. de; BONETTI, L. W.; POULIN, J. R. (Orgs.). *Novas luzes sobre a inclusão*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p. 17-49.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégia de ensino: o saber e o agir do professor**. Fundação Manuel Leão, V. N. Gaia, 2009.

ROPOLI, e. a. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: escola comum inclusiva**. Brasília: mec/seesp/ufc, 2010.. Dis

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang>

[=pt](#). Acesso em: 14 dez. 2015.

SANTOS, J. B. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. *Educação e Contemporaneidade*, v. 11, n. 17, p. 27-44, 2002. Disponível em: <https://i0.statig.com.br/educacao/revista-faceba.pdf>. Acesso em junho de 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. Curitiba: CRV, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Rev. Bras. de História & Ciências Sociais. n. I, p. 1-15, jul., 2009. Disponível em: http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf. Acesso em abril de 2020.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2010. 124 p.

SOUSA, S.F.; SILVEIRA, H.E. **Terminologias químicas em Libras: a utilização de sinais na aprendizagem de alunos surdos.** Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, p. 37- 38, 2011.

SOUSA, Ivan Vale. Letramento, Linguagem e Inclusão:um estudo dislábico em Maurício de Sousa. ARTEFACTUM - **Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia,**

v. 13, n. 2, 2016. Disponível

em:<http://ar>

SHIROMA, Eneida Oto. Redes Sociais e Hegemonia: apontamentos para estudo de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas para a Educação: análise e apontamentos.** Maringá: Eduem, 2011.

SASSAKI, R. K. **Entrevista especial à Revista Integração**. Revista Integração (Brasília), v. 8, n. 20, p. 9-17, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: junho de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS -Brasil. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008: Decreto n.6.949, de 25 de agosto de 2009. 4.Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. Disponível em: <http://cdhpf.org.br/wp-content/uploads/2016/12/convencaopessoascomdeficiencia.pdf>> Acesso em Maio de 2021.

SEVERINO, A. J. **A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares**. ANDE, Ano 10, nº 17, 1991. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/single.php?id=000868181>. Acesso em outubro de 2020.

SILVA, Francisca Rikaely Luciano da. **Educação inclusiva: um estudo sobre o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino em Campina Grande**. Dissertação, UEPB, (2015). Disponível em: <http://te>

TOMÁS, Catarina Almeida; Sarmiento, Manuel Jacinto e Soares, Natália Fernandes (2006). Globalization, Education and (Re)Institutionalization of Contemporary Childhood. Lifelong Education and Libraries. University of Kyoto, vol.6: 57-72.

RODRIGUES, P. da S.; DRAGO, R. **Projeto político pedagógico: juntos construindo uma nova escola**. Vitória: Aquarius, 2008.

SILVA, Raimunda Magalhães da Silva; BEZERRA, Indara Cavalcante; BRASIL, Christina César; MOURA, Escolástica Rejane Ferreira. **Estudos Qualitativos: Enfoques Teóricos e Técnicas de Coleta de Informações**. Sobral, edições UVA, 2018. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/medicina-pa/pesquisa/producao-cientifica/experiencias-qualitativas-ebook>. Acesso em outubro de 2020.

SILVA, K. F. W. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 184 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>. Acesso em maio de 2021.

SOUSA, S. F. S.; SILVEIRA, H. E. S. **Terminologias Químicas em Libras: A Utilização de Sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos**. Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, p. 37-46, de fev. 2011. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:iFMJhvUjN5IJ:arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20142111222b762150086f6a8a48febc9/Ensino_qumica_Libras.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em junho de 2020.

SOUZA, A. L. L. de. (2011). Qualidade do ensino público e democratização da gestão escolar: pressupostos, implicações e perspectivas. In: Souza Junior, L. de., França, M. S.

B. de. (Orgs.). **Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade de ensino** (pp.278-291). Brasília: Líber Livro.

SOUZA, Gercineide Maia de. A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do Atendimento Educacional Especializado - (AEE) e os/as professores/as da sala de aula comum. Rio Branco-Acre, 2018. 246fl. **Tese de doutorado**. Disponível em: <http://www2.ufac.br/ppge/banco-de-dissertacoes/dissertacoes-2018/dissertacao-gercineide-maia.pdf>. Acesso em novembro de 2020.

STOLZE, Pablo. **Estatuto da Pessoa com Deficiência e sistema de incapacidade civil**. Revista Jus Navigandi, Teresina, ano 20, n. 4411, 30 jul. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41381/o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-e-o-sistema-juridico-brasileiro-de-incapacidade-civil>. Acesso julho de 2020.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 125-193.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessos em 13 julho de 2020.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acessos em 13 julho de 2019.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível**. 28ª Ed. Campinas/SP: Papyrus, 2010

VEIGA, I. P. **Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez, 2003.

VIEIRA, Sofia Lercher. Escola – função social, gestão e política educacional.

In: FERREIRA, Naura Syria C.; AGUIAR, Márcia Â ngela das (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 129- 145.

VIEIRA, S.L. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília, DF: Líber livro, 2007.

VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins. conceituações, medicalização e políticas / organizadores. Campos dos Goytacazes, RJ : Brasil Multicultural, 2017. 304 p. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/01/Ebook_Educacao_especial-inclusiva.pdf. Acesso em agosto de 2021.

ZILLMER, P; DUBOIS, R. **A arte na inclusão de jovens com transtornos globais de desenvolvimento**. Porto Alegre: Mediação 2012

Apêndice 1 -Escolas com AEE por Núcleo

Nº	MAPEAMENTO DAS ESCOLAS COM ATENDIMENTO EDUCUCAIONAL ESPECIALIZADO												
	ESCOLAS	NÚCLEOS											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.	E.M Dr Chateubriand	x											
2.	E.M Gracita Melo	x											
3.	E.M Alice Gaudêncio	x											
4.	E.M Dr José Tavares	x											
5.	E.M Centenário		x										
6.	E.M João Pereirade Assis		x										
7.	E.M Gustavo Adolfo		x										
8.	E.M Felix Araújo		x										
9.	E.M Joselita Brasileiro		x										
10.	E.M Lucia de Fátima Gayoso			x									
11.	E.M Profª. Luzia Dantas			x									
12.	E.M 19 de Março			x									
13.	E.M Ana Azevedo			x									
14.	E.M Anísio Teixeira												
15.	E.M José Virgíniade Lima				x								
16.	E.M Pe. Emídio Viana				x								
17.	E.M Presidente Kennedy					x							
18.	E.M Manoel Franciscoda Mota					x							
19.	E.M Prof.ª NELY de L. Melo					x							
20.	CEAI ELPÍDIO DE ALMEIDA						x						
21.	E.M Lafayete Cavalcante						x						
22.	E.M Manoelda Costa Cirne						x						
23.	E.M Marechal Cândido Rondon						x						
24.	E.M ageu Genuíno da Silva						x						
25.	E.M Tiradentes							x					
26.	E.M Lindolfo Montenegro							x					
27.	E.M Aroldo Cruz Filho							x					
28.	E.M Monsenhor Sales							x					
29.	E.M Poeta Álvaro G. Pinheiro							x					

30.	E.M Roberto Simonsen								x				
31.	E.M Cassiano Pascoal Pereira								x				
32.	E.M Stelita Cruz								x				
33.	E.M Apolônia Amorim								x				
34.	E.M Maria Anunciada Bezerra								x				
35.	E.M Rivanildo S. Arcoverde									x			
36.	E.M Ceai Gov. Antônio Mariz									x			
37.	E.M Luiz Cambeba									x			
38.	E.M Anis Timani									x			
39.	E.M Henrique Guilhermino									x			
40.	E.M Adalgisa Amorim									x			
41.	E.M João Francisco da Mota											x	
42.	E.M São Clemente											x	
43.	E.M Professor Pedro Otávio											x	
44.	E.M Iracema Pimentel												x

Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação

Apêndice 2 -Principais ações ligadas a formação continuada e acompanhamento aos professores do AEE da SEDUC/PMCG

Ação	Objetivos
Formação Continuada para professores das Salas de Recursos Multifuncionais	Qualificar os professores na política de Educação Especial/Inclusiva; AEE; Síndrome Congênita; do Zikavírus (Microcefalia).
Formação continuada em Libras para profissionais da educação	Qualificar profissionais da educação para o conhecimento e uso de Libras
Formação Continuada para professores das Salas Regulares	Qualificar os professores na política de Educação Especial/Inclusiva
Monitoramento das Salas de Recursos Multifuncionais/ SEDUC- CG	Acompanhar a dinâmica de organização das SRMFs e metodologia do AEE.
Acompanhamento na execução dos Planos de AEE das SRMFs/SEDUC- CG	Acompanhar e orientar na execução dos Planos de AEE
Aplicação do Caderno de Acompanhamento do AEE e análise do mesmo	Validar o Caderno de acompanhamento sobre o AEE, utilizado pelo professor da SRMFs na Rede Municipal de Ensino.
Orientação as famílias de alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação	Orientar as famílias sobre a inclusão de alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação
Orientação Inclusiva nas Escolas da Rede Municipal de Educação	Orientar os atores das escolas quanto a inclusão escolar dos alunos com Deficiência, TGD e Altas

	Habilidades/Superdotação
Avaliação dos Processos da GAE (Gratificação de Atividades Especiais), segundo o Estatuto e Plano Municipal sobre Cargos Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal.	Avaliar os processos sobre Gratificação de Atividades Especiais para professores que têm em suas turmas regular SRMFs alunos com Deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.
Orientação aos Municípios, área de abrangência de Campina Grande no Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade	Orientar aos Municípios quanto a política de educação inclusiva
Contato com as instituições especializadas (EDAC, CACE, ICAE, PAPEL MARCHÊ, Instituto dos Cegos de Campina Grande, FUNAD, CAPS, SEMAS, SAÚDE, FCD, CER e PROGRAMA DE SAÚDE NAS ESCOLAS	Fortalecer as parcerias com as instituições especializadas no Atendimento Educacional Clínico e Processo de Inclusão Escolar.
Visita as Creches Municipais para verificação da necessidade de Cuidadores (as)	Constatar a necessidade de Cuidadores (as)
Orientação e aplicação do instrumento de avaliação fundamentado na Resolução n.º002 de 2015.	Contribuir com a Resolução N.º002/2015
Semana Mundial de Conscientização sobre o Autismo	Conscientizar a comunidade escolar sobre a causa do Autismo.
Encaminhamento de cuidadores	
Seminário do Programa Educação Inclusiva: Direito a Diversidade	Fortalecer o Programa De Educação inclusiva no município.
Programa Escola Acessível	Tornar as escolas acessíveis
Ampliação das SRMFs	Ampliar a oferta das SRMFs no município
Construção de Diário do AEE	Implementar o diário de classe em todas as SRMFs
Mostra de Tecnologia Assistiva no Atendimento Educacional Especializado/SEDUC-CG	Incentivar a construção de Tecnologia Assistiva de baixo custo pelas professoras do AEE.
Avaliação dos Processos da GAE (Gratificação de Atividades Especiais), segundo o Estatuto e Plano Municipal	Implantar a Gratificação de Atividades Especiais para os professores do AEE e das salas regulares com mais de 3 alunos

sobre Cargos Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal.	especiais na turma.
Visitas a unidades de Educação do Campo	Visitar as escolas e creches do campo.

Quadro elaborado pela autora com dados fornecidos pela secretária de educação.

Apêndice C – Quadro___Mapeamento dos Registros de Atendimento realizado no AEE no ano de 2018 pela Escola Ariús

Ficha de acolhimento	Descrição do caso	Diagnóstico I e II	Relatórios (inicial-intermediário-final)	PAEE	Observações gerais	Registro de todos os AEEs realizados com o aluno
<p>Aluno 01 Completa com dados do aluno. Nascimento em 2012 Sem encaminhamento da sala regular</p>	<p>O aluno com deficiência auditiva e fazendo uso de aparelho. Sem acesso a libras</p>	<p>Fazia uso de linguagem para expressar ideias e opiniões, com dificuldades na fala. No nível Pré-silábico.</p>	<p>Apresenta apenas o relatório inicial, onde foi observado um avanço na comunicação apesar da dificuldade auditiva. Realizou as atividades propostas com mediação.</p>	<p>Objetivo voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, raciocínio lógico matemático e sua socialização. A profª destaca: A sala de</p>	<p>O aluno fazia uso de aparelho porém sem acesso e mediação da libras.</p>	<p>02 dias por semana, com sessão de 2 horas. O caderno apresenta 15 atendimentos na escola.</p>

				recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.		
<p>Aluno 02</p> <p>Ficha incompleta.</p> <p>Apresenta o CID F34/G40.1</p> <p>Acompanhado pelo CAPS e por um neurologista.</p> <p>Nascimento em 2007</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular</p>	<p>Apresenta estereótipos e se nega a comunicar-se pela fala. Apresenta características de perda cognitiva.</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I e II em branco. (Avaliação de leitura e escrita).</p> <p>Não foi feita a anotação do seu nível de leitura e escrita</p>	<p>Inicial: Dificuldades de se relacionar, não fala, não interage com os colegas.</p> <p>Intermediário: Apresentou avanços na interação, principalmente nas brincadeiras, realiza algumas atividades propostas.</p> <p>Final: Avançou na oralidade e na relação com os colegas, realiza algumas atividades propostas, conseguiu desenvolver algumas competências para a idade, porém não acompanha a turma.</p>	<p>Desenvolver atividades que promovam sua interação com os outros através da oralidade, linguagem e raciocínio lógico.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.</p>	<p>Apesar de participar esporadicamente do AEE o aluno demonstrou avanços na interação, porém por conta das dificuldades na oralidade e de seu comportamento atípico o aluno foi encaminhado para um neuropediatra.</p>	<p>No caderno só estão registrados 14 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos voltados a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias e leitura.</p>
<p>Aluno 03</p> <p>Na Ficha não aparece o CID, mas está descrito que apresenta TOC/TDAH. É atendido pelo CAPs e acompanhado por um neurologista. Não se apresenta o</p>	<p>O aluno tem dificuldade de socialização. Frequenta a turma do 3º Ano e apresenta TDAH e déficit intelectual.</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I e II em branco (Avaliação de leitura e escrita)</p> <p>Não foi feita a anotação do seu nível de</p>	<p>Inicial: Apresenta mais facilidade de se relacionar com as meninas durante as atividades. Na maioria do tempo conversa sobre situações fictícias. Consegue</p>	<p>Objetivo voltado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, raciocínio lógico matemático e sua socialização, favorecendo o equilíbrio emocional nas situações</p>	<p>O aluno participa das atividades e passou a realizar atividades gráficas no 3º Bimestre. Melhorou a interação com os colegas</p>	<p>No caderno só estão registrados 29 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-</p>

<p>laudo no caderno.</p> <p>Nascimento em 2007</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular</p>		<p>leitura e escrita</p>	<p>executar algumas atividades que envolve recorte e pintura, tem boa coordenação motora, grava o nome e reconhece os numerais.</p> <p>Intermediário :</p> <p>Passou a interagir mais com os colegas; as atividades que envolve a escrita só conseguiu realizar em parceria com colegas; pinta dentro dos limites, seus desenhos são sempre bonecos e só desenha outras formas com intervenção da professora.</p> <p>Relatório final:</p> <p>Encontra-se em branco</p>	<p>de conflitos.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização.</p>
<p>Aluno 04</p> <p>Ficha parcialmente preenchida;</p> <p>Nascimento: 2008</p> <p>Não apresenta a CID ou descrição da deficiência do aluno;</p> <p>Ressalta que</p>	<p>Aluno com 9 anos matriculado no 2º Ano. Apresenta-se muito inquieto, não consegue se concentrar para fazer as atividades, se envolve em muitos conflitos, apresenta dificuldades na fala, não</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I e II parcialmente respondida.</p> <p>(Avaliação de leitura e escrita)</p> <p>Não foi feita a anotação</p>	<p>Inicial: Em branco</p> <p>Intermediário :</p> <p>Apresenta dificuldades de fala de ordem emocional. Dificuldade de concentração; consegue grafar o nome sem modelo; encontra-se no</p>	<p>O Plano elaborado com o objetivo de contribuir para melhorar a comunicação interpessoal e a aprendizagem do aluno nos aspectos emocionais, sociais, cognitivos e psicomotores.</p>	<p>Observou-se pequenos avanços em relação aos conflitos com seus pares.</p>	<p>No caderno só estão registrados 22 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de</p>

<p>o aluno é atendido pela Instituição Papel Machê</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular</p>	<p>ler e nem escreve.</p>	<p>do seu nível de leitura e escrita</p>	<p>nível de escrita silábico alfabética; mantém um relacionamento com seus pares permeado por conflitos sendo necessário intervenções de um adulto.</p> <p>Final: Foi observado avanços significativos em relação a realização das atividades; apresenta uma boa coordenação motora; evoluiu nas atividades que envolve os conceitos matemáticos de adição e subtração em situações concretas.</p>	<p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos.</p>
<p>Aluno 05</p> <p>Ficha incompleta; Aluno nascido em 2012;</p> <p>Sem a presença do CID e da descrição da deficiência.</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p>	<p>Aluno do 1º Ano, encaminhado para a SRMF por apresentar um comportamento atípico: o aluno não fala, não participa das atividades orais, das brincadeiras. Apresenta um quadro de mutismo seletivo.</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I e II em branco (Avaliação de leitura e escrita)</p> <p>Não foi feita a anotação do seu nível de leitura e escrita</p>	<p>Inicial:</p> <p>O aluno apresenta satisfação na realização das atividades do AEE; não se comunica com a voz, porém as expressões faciais, os gestos e atitudes expressam seus desejos e anseios; Em parceria com os colegas foi possível observar que o aluno já apresenta conhecimentos sobre a leitura e a escrita e já</p>	<p>O objetivo do plano é promover momentos de interações com os colegas e ambiente escolar.</p> <p>Planejamento de atividades que envolve rodas de conversa, contação de histórias, músicas, jogos, etc.</p> <p>Ressalta que o aluno não necessita de adaptação de objetos.</p>	<p>O aluno participa das atividades do AEE com entusiasmo.</p>	<p>No caderno só estão registrados 21 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem</p>

			<p>usa letras para representar palavras. Com o alfabeto móvel consegue montar o seu nome e identificar as letras que o compõem.</p> <p>Intermediário :</p> <p>Continua apresentando o mesmo quadro do relatório inicial</p> <p>Final:</p> <p>O aluno demonstrou avanços em todos os aspectos; já consegue falar; participa das rodas de conversa; grafa e reconhece as letras do nome; compreende conceitos matemáticos e realiza desafios lançando mãos de estratégias que facilitam a resolução de problemas.</p>	<p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos.</p>
<p>Aluno 06 Ficha incompleta; Aluno nascido em 2012; Sem a presença do CID e da descrição da deficiência. Sem</p>	<p>A aluna apresenta inúmeras dificuldades: na oralidade, na produção da escrita; na leitura. Nas discussões orais percebe-se que a aluna pronuncia as</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I e II em branco (Avaliação de leitura e escrita) Não foi feita a anotação do seu</p>	<p>Inicial: Apresenta dificuldades na fala; percebemos um tipo de dislalia. Intermediário : Apresenta-se ansiosa, medos, amigo</p>	<p>Contribuir para a melhoria da comunicação interpessoal e da aprendizagem da aluna nos aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Ressalta que</p>	<p>Demonstra muito interesse em todas as atividades propostas.</p>	<p>No caderno só estão registrados 21 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio</p>

<p>encaminhamento da sala regular.</p> <p>Aluna atendida pelo Papel Machê</p>	<p>palavras de maneira errada, trocando, distorcendo, transpondo ou acrescentando sílabas e fonemas, repetindo isso na escrita.</p>	<p>nível de leitura e escrita</p>	<p>imaginário, dificuldade de se relacionar com os familiares. Mantém um bom relacionamento com os colegas e professora. Participa nas atividades colaborativas, expressa suas opiniões mesmo com dificuldades de fala. Se concentra nas atividades, segue as orientações; grava o nome sem modelo, gosta de interagir com os brinquedos e colegas da sala.</p> <p>Final: Observamos avanços significativos, nas interações, porém continua com dificuldades na fala. É uma aluna copista, interessada em aprender, solidária com os colegas; apresenta uma boa coordenação motora ampla e fina.</p>	<p>o aluno não necessita de adaptação de objetos.</p> <p>Planejamento de atividades que envolve rodas de conversa, contação de histórias, músicas, jogos, etc.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>lógico-matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos.</p>
<p>Aluno 07</p> <p>Ficha incompleta; Aluno nascido em 2010;</p>	<p>Matriculado no 2º Ano o aluno apresenta dificuldades na aquisição da leitura e da escrita,</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresent</p>	<p>Inicial: Em branco</p> <p>Intermediário: Apresenta dificuldade de fala que atrapalha a</p>	<p>Contribuir para a melhoria da comunicação interpessoal e da aprendizagem da aluna</p>	<p>Demonstra muito interesse em todas as atividades propostas.</p>	<p>No caderno só estão registrados 21 atendimentos e nestes observam-se atividades</p>

<p>Sem a presença do CID e da descrição da deficiência.</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p>	<p>provavelmente e resultante da dificuldade de fala. Iniciou o processo de escolarização apenas com 6 anos, começou a falar com 2 anos, até os 5 anos vivia mais em hospitais.</p>	<p>ou o nível Pré-silábico.</p> <p>Avaliação Diagnóstica II (Avaliação de leitura e escrita). Apresentou o nível Silábico Alfabético.</p>	<p>comunicação. Percebe-se esforços do aluno na realização das atividades de escrita, buscando sempre o apoio. Participa das atividades colaborativas, expressa suas opiniões mesmo com dificuldade de fala.</p> <p>Final: Apresentou avanços significativos; se relaciona bem com seus pares; interage nas discussões; apresenta boa coordenação motora ampla e fina; escreve o nome; faz uma leitura pausada, domina os conceitos trabalhados de matemática nas operações de adição e subtração.</p>	<p>nos aspectos emocionais, sociais e cognitivos.</p> <p>Ressalta que o aluno não necessita de adaptação de objetos.</p> <p>Planejamento de atividades que envolve rodas de conversa, contação de histórias, músicas, jogos, etc.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos.</p>
<p>Aluno 08</p> <p>Ficha incompleta; Aluno nascido em 2008;</p> <p>Sem a presença do CID e da descrição da deficiência.</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p>	<p>Foi encaminhado para SRMF por apresentar um comportamento inadequado na sala regular, contrário as regras estabelecidas, com desentendimentos frequentes com os colegas e a</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresentou o nível Alfabético.</p> <p>Avaliação Diagnóstica II (Avaliação de leitura e</p>	<p>Inicial: Apresenta um comportamento diferente da sala regular, bem como de outros ambientes da escola. Demonstrou interesse em aprender e não teve dificuldade em obedecer as regras da sala; as atividades propostas são</p>	<p>Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração e melhoria nas relações interpessoais.</p> <p>Atividades de alfabetização</p> <p>Atividades</p>	<p>O aluno conseguiu superar algumas dificuldades tanto nos psicológicos, social e afetivo, quanto no cognitivo.</p>	<p>No caderno só estão registrados 24 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias,</p>

<p>Aluno atendido no Papel Machê</p>	<p>professora. Apresenta uma aprendizagem lenta, iniciando com muita dificuldade o processo de alfabetização pela falta de concentração, raciocínio lógico prejudicado.</p>	<p>escrita). Apresenta o nível Alfabético</p>	<p>realizadas com interesse; no processo de leitura e escrita o aluno encontra-se no nível alfabético e realiza leitura de modo compreensivo. Apresenta dificuldades de se relacionar.</p> <p>Intermediário : Demonstra compreender as orientações dadas; melhorou as relações com os seus pares; em equipe o aluno emite suas opiniões sobre os assuntos trabalhados; relata fatos do cotidiano; grava seu nome completo com letra cursiva, apresenta um bom desenvolvimento no raciocínio lógico; nas operações matemáticas vem entendendo a adição e subtração, embora que com dificuldades.</p> <p>Final: Apresentou avanços significativos em relação a leitura, escrita e raciocínio lógico</p>	<p>envolvendo regras.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>	<p>leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos.</p>
--------------------------------------	---	---	---	--	---

			matemático; escreve frases e através de jogos desenvolve a adição e subtração.			
<p>Aluno 09</p> <p>Ficha incompleta; Aluno nascido em 2006;</p> <p>Apresenta o CID G40/F71/R48</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p> <p>Aluna faz uso de Depakene</p>	<p>Com 12 anos, frequenta o 5º ano.</p> <p>A aluna interage bem com os colegas. A aluna apresenta um quadro de deficiência intelectual múltiplas e dislexia. Portanto, apresenta muitas dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e raciocínio lógico matemático.</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se incompleta e sem o diagnóstico.</p> <p>Avaliação Diagnóstica II (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se incompleta e sem o diagnóstico.</p>	<p>Inicial: Nas rodas de conversa a aluna interage, participa e emite suas opiniões a respeito do conteúdo, das histórias, de fatos, do dia-a-dia de forma positiva. Interage com jogos virtuais e pedagógicos, com as atividades gráficas com mediação. Usa do alfabeto móvel para construção de palavras simples, transcreve para o caderno e identifica as letras do nome. Desenha, recorta e pinta dentro dos limites. Seus desenhos são bem delineados, suas atividades gráficas bem elaboradas com mediação. A aluna precisa fazer uso de material concreto para resolver situações simples de adição e</p>	<p>Desenvolver a capacidade de se relacionar com os colegas e com os objetos do conhecimento através de jogos interativos e materiais, conceitos que estimulem as competências leitoras e escritoras e o raciocínio lógico matemático.</p> <p>Utilização de alfabeto móvel, jogos diversos, material concreto, atividades gráficas, desafios cognitivos, vídeos, etc.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>	<p>Considerou-se que a aluna avançou consideravelmente nas áreas de linguagem e escrita. Quanto mais situações de alfabetização forem oferecidas para a aluna, mais avanços serão vistos.</p>	<p>No caderno só estão registrados 53 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos. Observa-se atividades relacionadas ao conteúdo do 5º ano em todas as disciplinas, participação nos projetos da escola; atividades no livro da sala regular; atividades de leitura diversas</p>

			<p>subtração. Realiza a pseudoleitura, transcreve da lousa, reconta histórias e fatos do cotidiano.</p> <p>Intermediário : Em branco</p> <p>Final: Durante o período que a aluno foi atendida pelo AEE percebe-se avanços cognitivos nas áreas afetivas, psicomotoras e social. A letra cussiva foi explorada de modo positivo; o processo de leitura e escrita foi iniciado; persiste as dificuldades de falta de foco concentração, raciocínio lógico matemático.</p>			visando desenvolver a competência leitora.
<p>Aluno 10</p> <p>Aluna da EJA Ficha incompleta; Nascimento: 1975 CID F72/G80 Deficiência intelectual</p> <p>Aluna atendida pela APAE</p>	<p>Aluna da EJA, seu contato com a escola deu-se após 12 anos de acompanhamento pela APAE; diagnosticada com deficiência intelectual, retardo mental grave. Atualmente não faz uso de medicamentos, gosta da escola, colegas e professores; observa-se</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se completa e com o diagnóstico e Nível Pré Silábico 2.</p> <p>Avaliação Diagnóstica II (Avaliação de</p>	<p>Inicial:</p> <p>Menina meiga, calma, agradável e tem um bom relacionamento com todos da escola.</p> <p>Demonstra dificuldades em aprender, características peculiar da pessoa com retardo mental severo, contudo não se nega a realizar atividades. Com mediação</p>	<p>Desenvolver a capacidade de relacionar com os colegas e com os objetos do conhecimento através de jogos interativos e materiais, conceitos que estimulem as competências leitoras e escritoras e o raciocínio lógico matemático.</p>	<p>Aluna assídua; agradável; melhorou a concentração na realização das atividades.</p>	<p>No caderno só estão registrados 70 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, conto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo</p>

	grandes dificuldades da mesma entender e armazenar informações; a aluna tende a repetir os fatos de modo desordenado e muitas vezes, de forma destorcida.	leitura e escrita). Apresenta -se incompleta e sem o diagnóstico.	escreve o nome; realiza atividades de pintura, recorte e atividades relacionadas aos conteúdos da área do conhecimento só com mediação e não consegue resultados positivos. Intermediário: Não foram evidenciados avanços Final: Demonstrou poucos avanços; realiza algumas atividades gráficas, mas apresenta maior interesse nas atividades com recorte, pintura, ouvir histórias; é necessário que se persista no trabalho com a autonomia, concentração, atividades motoras.	Utilização de alfabeto móvel, jogos diversos, material concreto, atividades gráficas, desafios cognitivos, vídeos, etc. A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.		desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos. Observa-se atividades relacionadas ao conteúdo do 5º ano em todas as disciplinas, participação nos projetos da escola; atividades no livro da sala regular; atividades de leitura diversas visando desenvolver a competência leitora
Aluno 11 Ficha incompleta; Aluno nascido em 2003; Apresenta o CID F10 – F84 - Autismo Sem	Aluno matriculado no 4º Ano, diagnosticado com autismo; é um aluno calmo, interage positivamente com os colegas e professores; Apresenta dificuldades na leitura e na	Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta -se completa e sem o diagnóstico. Avaliação	Inicial: É um aluno querido na escola; calmo; mantém um bom relacionamento com os colegas; não se envolve em conflitos; apresenta bom desenvolvimento motor; participa da	Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração. Atividades de alfabetização Não necessita	Aluno alfabetizado e apresenta domínio nos conceitos matemáticos trabalhados em sala.	No caderno só estão registrados 64 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-

<p>encaminhamento da sala regular.</p> <p>Aluno atendido pelo Papel Machê</p>	<p>escrita, realizando essas apenas com mediação; está iniciando o processo de alfabetização, começa a escrever o nome; em matemática conta, escreve os numerais, relaciona as quantidades.</p>	<p>Diagnóstica II (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se o diagnóstico de Alfabético, com leitura pausada.</p>	<p>recreação no pátio; escreve o nome com letra cursiva; está iniciando o processo de alfabetização; interage com as histórias, emitindo opiniões a respeito dos assuntos trabalhados.</p> <p>Intermediário:</p> <p>O aluno é organizado, interage bem com os pares; emite opiniões sobre fatos do cotidiano; aprecia o atendimento individualizado; grava o nome completo; ler e escreve. Os avanços cognitivos significativos; raciocínio lógico matemático com avanços positivos.</p> <p>Final:</p> <p>Observou-se avanços significativos; Avançou na leitura e na escrita, passou para o Nível alfabético, ler palavras e textos simples, porém apresenta dificuldades com sílabas complexas; foi possível observar avanços em</p>	<p>de adequação de materiais.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>		<p>matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e as operações de adição e subtração com a utilização de jogos. Observa-se atividades relacionadas ao conteúdo do 5º ano em todas as disciplinas, participação nos projetos da escola; atividades no livro da sala regular; atividades de leitura diversas visando desenvolver a competência leitora</p>
---	---	--	--	--	--	--

			matemática com a utilização de jogos matemáticos para trabalhar as operações.			
<p>Aluno 12</p> <p>Ficha incompleta; Aluno nascido em 2013;</p> <p>Apresenta o CID F84/F82 - Autismo</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p>	<p>Aluno matriculado na Educação Infantil. É portador do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apresenta comportamento atípico, isolamento, dificuldade para interagir, comportamento repetitivo; algumas vezes consegue interagir nas brincadeiras com seus pares, porém sem falar.</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se completa e sem o diagnóstico.</p> <p>Avaliação Diagnóstica I e II (Avaliação de leitura e escrita) estão em branco.</p>	<p>Inicial:</p> <p>É alegre, mantém um relacionamento agradável com os colegas e professora; gosta de interagir com os brinquedos.</p> <p>O aluno tem apresentado bons resultados na Sala regular; com a mediação consegue realizar as atividades propostas.</p> <p>Participa dos momentos de leitura, identifica seu nome entre os outros.</p> <p>Intermediário : No semestre apresentou bons resultados nas atividades propostas; foram observados avanços na coordenação motora fina e ampla e nas atividades gráficas; passou a identificar algumas cores.</p> <p>Final: repetiu-se o relatório intermediário</p>	<p>Desenvolver momentos interativos com os colegas e professora e com os saberes socializados a fim de promover um crescimento cognitivo salutar nas relações consigo e com os outros e com os conhecimentos psicomotor e social.</p> <p>Atividades com blocos coloridos de montagem, contação de histórias, brincadeiras e outras metodologias .</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.</p>	<p>Avanços cognitivos observados: oralidade, motricidade fina e ampla, internalizações dos combinados, melhor interação com os colegas.</p>	<p>No caderno só estão registrados 24 atendimentos e nestes observa-se atividades com jogos e atividades voltadas a alfabetização e ao raciocínio lógico-matemático, reconto de histórias, leitura e escrita. Atividades envolvendo desenho, pintura, recorte e colagem voltadas para a alfabetização e socialização.</p>

<p>Aluno 13 Ficha incompleta; Aluno nascido em 2010;</p> <p>Apresenta o CID G80- Paralisia cerebral - Cadeirante</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p> <p>Fazia uso de vários medicamentos</p>	<p>Paralisia cerebral ao nascer; frequenta a escola a dois anos, após a criação do serviço de cuidador, pois este depende desse acompanhamento individualizado na sala regular. O aluno não tem nenhuma autonomia para se alimentar ou fazer suas necessidades fisiológicas; Algumas vezes apresenta reflexos que demonstram algum nível de compreensão; gosta de interagir com os instrumentos musicais;</p>	<p>Não consegue realizar</p>	<p>Inicial Demonstra gosta de estar na escola, pois reage com gritos, sorrisos; Gosta de estar no chão, rola, movimentando-se pela sala no tatame; Atividades com conversas e músicas; não consegue pegar o lápis e nem realizar nenhuma atividade gráfica; Criança muito carente e com uma cadeira inadequada para ele.</p> <p>Intermediário :</p> <p>Participou de atividades de socialização, de desenvolvimento da coordenação motora, de equilíbrio, através de brincadeiras. Quando consegue expressar seus desejos e contrariado grita muito.</p> <p>Final: Repete-se a maioria das observações dos relatórios anteriores, acrescentando que o aluno está mais adaptado a rotina da</p>	<p>Seu Plano envolve atividades com o objetivo de favorecer o aluno a ter um mínimo de independência possível, de socialização e aceitação dos estímulos oferecidos.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>	<p>Considerou-se um avanço a realização de algumas atividades utilizando tinta guache.</p> <p>Superou alguns comportamentos de irritabilidade em excesso. Passando a se morder menos.</p>	<p>O aluno teve 32 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: massagem terapêutica; música, brincadeiras, atividades com a massa de modelar; manuseio de objetos coloridos, pintura com tinta guache; contação de história para o aluno; atividades no chão de estímulo aos movimentos</p>
--	---	------------------------------	---	---	---	--

			escola			
<p>Aluno 14</p> <p>Ficha incompleta;</p> <p>Apresenta o CID F72</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p> <p>Fazia uso de vários medicamentos</p>	<p>O aluno apresenta limitações em suas habilidades mentais e motoras; depende de um cuidador na sala regular pois não apresenta autonomia para alimentar-se, usar o banheiro; apresenta dificuldades de fala, apenas balbucia palavras simples; só realiza as atividades diárias com acompanhamento individual.</p>	<p>Não consegue realizar</p>	<p>Inicial: É um aluno que se adaptou bem a rotina escolar, interage do seu jeito com os colegas; gosta de brincar; só realiza atividades com a mediação individual; apresenta muitas dificuldades motoras.</p> <p>Intermediário: Repete-se a maioria das informações do relatório anterior; acrescenta que o aluno melhorou a mobilidade e oralidade; apresenta interesse nas atividades realizadas na quadra, com corda, o que favorece a sua coordenação motora.</p> <p>Final: O aluno avançou significativamente em vários aspectos: ampliação do vocabulário, melhor mobilidade, maior interação com os colegas, objetos e saberes; consegue interagir</p>	<p>Promover atividades que estimulem a coordenação motora ampla fina, equilíbrio, socialização.</p> <p>Trabalhar com brinquedos e jogos diversos.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>	<p>Avanços cognitivos observados: oralidade, motricidade fina e ampla, internalização dos combinados, melhor interação com os colegas.</p>	<p>O aluno teve 49 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: música, brincadeiras, atividades com a massa de modelar; manuseio de objetos coloridos, pintura com tinta guache; contação de história para o aluno; atividades de recorte e colagem; pintura e desenho livre. Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc.</p>

			melhor nas histórias, na execução das atividades gráficas.			
<p>Aluno 15 Ficha incompleta;</p> <p>Apresenta o CID F79/G40/F80</p> <p>Apresenta encaminhamento da sala regular.</p> <p>Fazia uso de vários medicamentos</p>	<p>O aluno apresenta limitações motoras; dificuldade para andar; oralidade comprometida ;</p> <p>Comportamento agressivo quando contrariado; grita muito, gesticula, bate; necessita de um cuidador pois é dependente para realizar as necessidades fisiológicas e alimentar-se. É acompanhado por um neurologista, faz uso de medicações.</p>	Não consegue realizar	<p>Inicial:</p> <p>Apresenta um comportamento violento, não atende aos comandos; apresenta dificuldades de fala, pronunciando poucas palavras; já consegue pegar no lápis; pinta sem obedecer os limites; ainda não se familiarizou com as letras e números; Participa das situações de leitura, brincadeiras, e das atividades em grupo. Todas as atividades realizadas são com o auxílio da professora ou do cuidador.</p> <p>Intermediário :</p>	<p>Promover atividades que estimulem a coordenação motora ampla fina, equilíbrio, socialização.</p> <p>Trabalhar com brinquedos e jogos diversos.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.</p>	Observou-se melhoria no tocante aos impulsos primários, uma vez que já consegue, em alguns momentos, devolver os objetos dos colegas.	<p>O aluno teve 45 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: música, brincadeiras, atividades com a massa de modelar; manuseio de objetos coloridos, pintura com tinta guache; contação de história para o aluno; atividades de recorte e colagem; pintura e desenho livre. Atividades que envolve o desenvolvimento do equilíbrio, coordenação motora. Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc.</p>
<p>Aluno 16 Ficha incompleta;</p> <p>Não apresenta encaminhamento da sala regular.</p> <p>Aluno da</p>	<p>Frequenta a instituição a 7 anos e atualmente é aluno da EJA; realiza as atividades propostas com prazer; apresenta deficiência intelectual</p>	Não consegue realizar	<p>Inicial:</p> <p>O aluno interage positivamente com os colegas e a professora; demonstra gostar da escola e das atividades</p>	<p>Trabalhar com jogos diversos e material concreto.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente</p>	Em branco	<p>O aluno teve 18 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome;</p>

EJA	com CID F72, retardo mental grave. Apresenta dificuldades de leitura e escrita, porém faz leitura de imagens; compreende o que é discutido; fala sobre seu contexto familiar. Apresenta dificuldades nos conceitos matemáticos, apresenta dificuldade na construção da ideia de número e de classificação, o que deixa sua capacidade de abstrair, ordenar e compreender os fatos matemáticos comprometidos.		propostas; atende de forma compreensiva aos comandos dados e apresenta as atividades gráficas com pintura, desenhos e escrita. Realiza a pseudoleitura, escreve o nome sem modelo com letra cursiva, transcreve da lousa, ou de outro referencial. Ainda não ler e escreve; não domina conceitos simples de matemática. Intermediário : em branco Final: em branco	da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.		com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel
Aluno 17 Ficha completa; Apresenta o CID 203 e 205 Apresenta encaminhamento da sala regular.	A aluna tem 9 anos e iniciou sua vida escolar com 4 anos, porém ainda não despertou para a leitura; conhece letras e números, mas não lê; Faz tratamento de saúde em Recife e viaja uma vez por mês. A aluna precisa de acompanhamento individualizado para realização das atividades;	Não consegue realizar	Inicial: A aluna é meiga e carinhosa; demonstra gostar muito da escola, colegas e professoras. É uma criança tímida e prefere ficar sozinha; só realiza atividades com a mediação e atendimento individual; manifesta bons hábitos de higiene, expressa com cortesia; apresenta	Promover atividades que estimulem a coordenação motora ampla fina, equilíbrio, socialização. Trabalhar com brinquedos e jogos diversos. A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários,	Apresentou alguns avanços cognitivos Apresenta muitos atestados	O aluno teve 09 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel.

	algumas vezes se nega a fazer a atividade, preferindo apenas observar a professora, se expressa com fluência oral.		lentidão na realização de tarefas; apresenta dificuldades motoras para correr, pular; consegue realizar atividades com jogos de montagem e encaixe; identifica algumas letras e alguns números. Intermediário :	jogos, equipamentos , etc.		
Aluno 18 Ficha completa; Nascido em 1983 Apresenta o CID 10.99 Down Aluno da EJA Apresenta encaminhamento da sala regular	Com 34 anos, o aluno iniciou sua vida escolar muito tarde. Não desenvolveu a leitura e a escrita, porém reconhece algumas letras e números, cores e formas; apresenta dificuldades na fala; apresenta transtorno de humor e não suporta ser contrariado; o aluno necessita de atenção individual na realização de atividades.	Avaliação Diagnóstica I e II (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se completa e com o diagnóstico: Pré silábico Não lê	Inicial: Não desenvolveu a leitura e a escrita, porém reconhece algumas letras e números, cores e formas; apresenta dificuldades na fala; apresenta transtorno de humor e não suporta ser contrariado; o aluno necessita de atenção individual na realização de atividades. Gosta de atividades artísticas, é muito cuidadoso com suas coisas. Intermediário : Em branco Final: Repete-se alguns aspectos do	Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração. Atividades de alfabetização Não necessita de adequação de materiais. A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.	O aluno demonstrou um crescimento cognitivo significativo	O aluno teve 09 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel.

			<p>relatório inicial e acrescenta: que o aluno passou a dominar as cores, reconhecer as letras do seu nome, com ajuda consegue transcrever da lousa para o caderno; continua a apresentar um comportamento agressivo com seus pares quando contrariado; faz uso das letras de seu nome para escrita de outras palavras usando jogos e alfabeto móvel; suas pinturas são bem feitas e harmônicas.</p>			
<p>Aluno 19</p> <p>Ficha completa;</p> <p>Nascido em 1999</p> <p>Apresenta o CID 10 F70 Retardo Mental</p> <p>Aluna da EJA</p> <p>Apresenta encaminhamento da sala regular</p>	<p>A aluna tem 19 anos e iniciou sua vida escolar na idade certa, porém encontra-se no nível silábico, com grande limitação na assimilação dos conteúdos. E acompanhada pela APAE, está no 5º Ano, não lê e nem escreve; é uma aluna copista.</p>	<p>Em branco</p>	<p>Inicial:</p> <p>A aluna tem 19 anos e iniciou sua vida escolar na idade certa, porém encontra-se no nível silábico, com grande limitação na assimilação dos conteúdos. Reconhece as letras e números, porém não lê, é uma aluna copista. Gosta de atividades recreativas e de jogos.</p> <p>Intermediário:</p>	<p>Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração.</p> <p>Atividades de alfabetização</p> <p>Não necessita de adequação de materiais.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente</p>	<p>Concluiu o ano de modo favorável. Em relação a leitura, já identifica algumas sílabas, o que considerou-se um avanço para sua condição.</p>	<p>O aluno teve 39 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel.</p>

			<p>Repete-se alguns aspectos do relatório inicial e acrescenta: apresentou o nível de escrita silábica, grafa o nome com letra cursiva, porém não lê, apenas reconhece as letras e os números; demonstra interesse por jogos virtuais e reais.</p> <p>Final: Apresentou um progresso na aquisição da leitura e da escrita, porém é uma aluna que tem déficit de atenção, então sua aprendizagem é muito lenta e precisa de mediação para manter o foco nas atividades.</p>	da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos , etc.		
<p>Aluno 20 Ficha completa; Nascido em 1989 Apresenta o CID G40/F71/F91 Deficiência Múltipla Aluno da EJA Apresenta</p>	<p>O aluno frequenta a escola desde os 4 anos, porém com pouco desenvolvimento. A família relatou que este apresenta o quadro de deficiências múltiplas, com CID G40; F71; F91. Desde os primeiros anos de vida, segundo a</p>	<p>Avaliação Diagnóstica I (Avaliação de leitura e escrita). Apresenta-se completa, porém sem o diagnóstico. Litura pausada</p>	<p>Inicial: O aluno é bastante observador, solidário, inteligente e sempre pronto a colaborar. Interage bem com os colegas; escreve com a letra cursiva; não consegue nomear letras e alguns números; realiza a</p>	<p>Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração. Atividades de alfabetização Não necessita de adequação de materiais.</p>	<p>O aluno demonstra interesse em aprender e gosta de realizar todas as atividades propostas. Percebe-se potencial para aquisição da leitura e da escrita.</p>	<p>O aluno teve 55 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades</p>

encaminhamento da sala regular	família, frequentou as instituições da APAE, CAPs e INCAI. Toma medicamento controlado; apresenta limitações, apesar de gostar da escola, não demonstra avanços no processo de alfabetização.	A avaliação II – apresenta o diagnóstico de Nível Pré silábico	pseudoleitura; identifica cores e formas, classifica e seria objetos.	A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.		com jogos matemáticos e alfabeto móvel.
Aluno 21 Ficha incompleta; Nascido em 2007 Atendido pelo CAPs; Papel Machê Apresenta encaminhamento da sala regular Faz usos de medicamentos	O aluno apresenta traços de hiperatividade, sendo diagnosticado posteriormente e como portador de transtorno hipercinético que se caracteriza como doença crônica que inclui dificuldade de atenção, hiperatividade e impulsividade, conforme CID F90. Matriculado no 4º Ano, é acompanhado por uma cuidadora; apresenta dificuldades de aprendizagem em relação a leitura, escrita e raciocínio lógico matemático.	Em branco	Inicial: Apresenta dificuldades de relacionamento com a comunidade escolar; percebe-se que este comportamento corrobora para não aceitação de regras estabelecidas e não desenvolvimento das habilidades cognitivas e afetivas. Escreve o nome sem modelo; realiza as atividades com mediação; interage com o PC e gosta de jogos; envolve-se em conflitos com seus pares. Em matemática, consegue realizar algumas situações problema com adição simples	Promover atividades que estimulem o processo de leitura e escrita, raciocínio lógico, foco e concentração. Atividades de alfabetização Não necessita de adequação de materiais. A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.	Em branco	O aluno teve 12 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel; atividades de mediação com os colegas sobre as regras da escola.

			e demonstra compreender alguns conceitos dessa área. Intermediário : em branco			
Aluno 22 Ficha incompleta; Nascido em 2006 Atendido pelo CAPs Apresenta encaminhamento da sala regular Faz usos de medicamentos	O aluno frequenta o 3º Ano e segundo o relato da mãe(postiça) ao matriculá-lo disse que o aluno é autista, porém não tem laudo, ainda será avaliado por um neuro. O aluno apresenta dificuldade de comunicação, oraliza muito rápido; não está alfabetizado e enfrenta dificuldades em matemática; não consegue conta e nem identifica os numerais.	Em branco	Inicial: O aluno é alegre, comunicativo, mantém um bom relacionamento com os colegas e professoras. Consegue ficar na sala regular com os demais alunos e compartilha objetos e lanche com facilidade. Intermediário : em branco Final: em branco	Desenvolver atividades lúdicas que estimulem a coordenação motora ampla e fina, visando estimular o aluno para a competência escritora. Desenvolver momentos interativos com os colegas e os saberes socializados com vista a promoção da leitura e o desenvolvimento integral do aluno. A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.	Em branco	O aluno teve 26 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel; atividades de mediação com os colegas sobre as regras da escola.
Aluno 23 Ficha incompleta; Nascido em 2010 Deficiência auditiva Apresenta	O aluno frequenta o 3º Ano, porém não está alfabetizado; a perda da audição comprometeu seu processo de aprendizagem; conseguiu	A avaliação diagnóstica I a professor colocou a observação de rodapé que o aluno apenas	Inicial: Apesar da deficiência auditiva o aluno consegue se comunicar, expressar suas ideias e opiniões, embora que	Desenvolver atividades lúdicas que estimulem a coordenação motora ampla e fina, visando estimular o aluno para a competência escritora.	Em branco	O aluno teve 15 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: com contação de história; Atividades com as letras do nome;

<p>encaminhamento da sala regular</p>	<p>recentemente o aparelho pelo SUS; a família não sentiu a necessidade de encaminhar o aluno para aprender libras; é um aluno que colabora com a realização das atividades; tem dificuldades de fala; é muito distraído e necessita de um acompanhamento individualizado.</p>	<p>copiou com a mediação.</p>	<p>com muita dificuldade na fala. Em relação a leitura e escrita o aluno está no Nível Pré silábico; necessita de mediação para realização das atividades, tem manias de riqueza e grandeza, muitas vezes apresentando um comportamento inadequado.</p> <p>Intermediário: em branco</p> <p>Final: em branco</p>	<p>Desenvolver momentos interativos com os colegas e os saberes socializados com vista a promoção da leitura e o desenvolvimento integral do aluno.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc</p>		<p>com o alfabeto móvel; releitura de fotos e gravuras, etc. Atividades com jogos matemáticos e alfabeto móvel; atividades de mediação com os colegas sobre as regras da escola.</p>
<p>Aluno 24</p> <p>Ficha incompleta;</p> <p>Apresenta o CID F72</p> <p>Sem encaminhamento da sala regular.</p> <p>Fazia uso de vários medicamentos</p>	<p>O aluno apresenta limitações em suas habilidades mentais e cognitivas e motoras; depende de um cuidador na sala regular pois não apresenta autonomia para alimentar-se, usar o banheiro; apresenta dificuldades de fala, apenas balbucia palavras simples; só realiza as atividades diárias com acompanhamento individual.</p>	<p>Não consegue realizar</p>	<p>Inicial: É um aluno que se adaptou bem a rotina escolar, interage do seu jeito com os colegas; gosta de brincar; só realiza atividades com a mediação individual; apresenta muitas dificuldades motoras.</p> <p>Intermediário:</p> <p>Repete-se a maioria das informações do relatório anterior; acrescenta que o aluno melhorou a mobilidade e oralidade; apresenta</p>	<p>Promover atividades que estimulem a coordenação motora ampla fina, equilíbrio, socialização.</p> <p>Trabalhar com brinquedos e jogos diversos.</p> <p>A profª destaca: A sala de recursos necessita urgentemente da aquisição de novos mobiliários, jogos, equipamentos, etc.</p>	<p>Avanços cognitivos observados: oralidade, motricidade fina e ampla, internalização dos combinados, melhor interação com os colegas.</p>	<p>O aluno teve 49 atendimentos onde verificamos as seguintes atividades: música, brincadeiras, atividades com a massa de modelar; manuseio de objetos coloridos, pintura com tinta guache; contação de história para o aluno; atividades de recorte e colagem; pintura e desenho livre. Atividades com as letras do nome; com o alfabeto móvel; releitura de</p>

			<p>interesse nas atividades realizadas na quadra, com corda, o que favorece a sua coordenação motora.</p> <p>Final: O aluno avançou significativamente em vários aspectos: ampliação do vocabulário, melhor mobilidade, maior interação com os colegas, objetos e saberes; consegue interagir melhor nas histórias, na execução das atividades gráficas.</p>			<p>fotos e gravuras, etc.</p>
--	--	--	---	--	--	-------------------------------

Fonte: Cadernos de Acompanhamento do AEE da Escola A

Anexo 01



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

**INQUÉRITO CIVIL PÚBLICO Nº 003.2017.000729
PROJETO É INCLUINDO QUE SE APRENDE
TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA Nº 01/2018**

O **MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DA PARAÍBA**, por seu (sua) representante que esta subscreve, no uso de suas atribuições legais, e o **MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE**, pessoa jurídica de direito público interno, pela **Secretária de Educação do Município, IOLANDA BARBOSA DA SILVA**, nos termos do disposto no Artigo 5º, § 6º, da Lei nº 7.347/85 – Lei da Ação Civil Pública (LACP) e

CONSIDERANDO que o artigo 205 da Constituição da República preceitua que 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;

CONSIDERANDO que a Constituição da República dispõe em paralelo, no artigo 208, que a educação será dever do Estado, a ser efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, na rede regular de ensino sempre que possível, nos termos do inciso III do tópico referido;

CONSIDERANDO que, simetricamente, o artigo 4º da Lei nº 9.394/96 expressa que “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

CONSIDERANDO que o artigo 7º do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, garante à criança e ao adolescente o direito à proteção da vida, da saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento harmonioso, em condições dignas de existência;

CONSIDERANDO que a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, reforça a ideia de acolhimento social das pessoas sob tais condições especiais, especialmente nas alíneas “c” e “e” do artigo 2º, ao determinar que o Poder Público deve promover a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

estabelecimentos públicos de ensino, assim como o acesso dos alunos com deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos;

CONSIDERANDO os objetivos do PROJETO “**É INCLUINDO QUE SE APRENDE**”, no sentido de investigar e promover ações ministeriais concretas a fim de que o município possua a quantidade necessária de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), em funcionamento e devidamente dotadas de pessoal e equipamentos necessários, visando garantir condições para um aprendizado inclusivo completo e efetivo, garantindo o cumprimento da legislação que regula a espécie;

CONSIDERANDO que se constatou pela equipe técnica do Ministério Público da Paraíba, conforme Relatório de inspeção *in loco* constante dos Eventos 37/38 dos autos virtuais, que no Município de Campina Grande há irregularidades que precisam ser corrigidas quanto a esta problemática;

RESOLVEM

Celebrar o presente **TERMO DE AJUSTAMENTO DE CONDUTA**, com fulcro no Artigo 5º, § 6º, da Lei Federal nº 7.347/85 – LACP e Artigo 211 da Lei Federal nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, mediante os seguintes **TERMOS**:

Art. 1º - O Município de Campina Grande, através de sua Secretaria de Educação, assume a obrigação de manter um fazer consistente e equânime na reestruturação de suas salas de AEE, através de reordenamento do número de salas, de modo a atender o objetivo do Programa: garantir a inclusão e atendimento das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, assegurando a oferta em quantidade de salas suficientes; considerando que atualmente o Município possui 50 (cinquenta) salas de AEE e deverá apresentar plano de reordenamento até dezembro/2018, levando em consideração: melhoria de estrutura física nas salas que necessitem de reparos e que possam manter o funcionamento; fechamento das salas que não apresentam capacidade de desenvolver o serviço com a qualidade e estrutura necessária e sua instalação noutras Unidades Educacionais, onde haja demanda de atendimento e estrutura física.

Art. 2º - A Secretaria de Educação do Município se compromete estabelecer prazo para finalização dos Regimentos Escolares e do Projeto Político Pedagógico até Dezembro/2018, determinando para que se faça incluir as orientações para o funcionamento da Política de Educação Inclusiva e as salas de AEE em tais regulamentos.



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

Art. 3º - A Secretaria e o Ministério Público se comprometem a realizar ação conjunta, objetivando esclarecer a Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE que afasta a necessidade de exigência de Laudo para prestar informações ao CENSO, que o referido Laudo só se faz necessário para o atendimento em sala de AEE.

Art. 4º - A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande, de acordo com o relatório de visitas técnicas e obras em curso, se compromete dar seguimento aos serviços necessários de adequação das salas de AEE e acessibilidade das Unidades Educacionais, conforme planejado na reestruturação das unidades, disposta no Artigo 1º, estipulando como prazo para atendimento das demandas dezembro de 2019.

Art. 5º - A Secretaria de Educação e o Ministério Público atuarão em conjunto, no sentido de garantir a matrícula dos alunos(as) que necessitam do atendimento das salas de AEE, bem como na conscientização e responsabilização dos pais e/ou responsáveis legais pela assiduidade do filho com deficiência na sala de AEE e classe regular.

Parágrafo único - A Secretaria de Educação irá promover capacitação dos gestores para que estes informem diretamente a Promotoria de Defesa dos Direitos da Educação de Campina Grande os casos de evasão escolar dos(as) alunos(as) com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como de falta de frequência dos(as) alunos(as) das salas de AEE para que as medidas judiciais de garantia ao acesso à educação regular e especial sejam respeitadas pelos pais e responsáveis do aluno(a) assistido(a).

Art. 6º - A Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete manter a designação de cuidadores (apoio pedagógico) para os(as) alunos(as) com deficiência e dependência que necessitam de acompanhamento, levando em consideração a capacitação ou titulação do cuidador com formação em pedagogia, visando assim a ação desses profissionais na função de "professor mediador".

Art. 7º - Em razão da peculiaridade de cada um dos casos que demandam atendimento em salas de AEE, a Secretaria de Educação do Município de Campina Grande se compromete a reordenar as salas em conformidade com o Artigo 1º; regularizar a carga-horária dos atendimentos; redistribuir os professores, garantindo o atendimento de até 12 alunos(as) por turno; garantir o plano de atendimento individual do(a) aluno(a) com a carga-horária necessária para cada caso, realizando o acompanhamento e monitoramento dos planos individuais para verificar o seu desenvolvimento.



**É INCLUINDO
QUE SE APRENDE**

**MINISTÉRIO PÚBLICO DA PARAÍBA
PROMOTORIA DE JUSTIÇA DE DEFESA DOS DIREITOS DA EDUCAÇÃO**

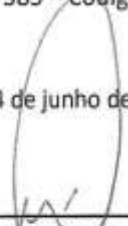
Art. 8º - A partir do reordenamento das salas de AEE do Município, a Secretaria se compromete, até dezembro de 2019, adequar o mobiliário das salas de AEE, regularizando junto ao FNDE a transferência de mobiliário, e requerendo no PAR/FNDE/MEC novos mobiliários e equipamentos, enquanto que a melhoria do acervo de material pedagógico em todas as Unidades Educacionais será adquirida com recursos próprios em conformidade com a previsão orçamentária da Lei Orçamentária Anual (LOA), quando não seja possível a intervenção do Programa de Educação Inclusiva do Governo Federal.

Art. 9º - O não cumprimento de qualquer das cláusulas previstas neste Termo implicará em multa pessoal solidária cominatória aos representantes do Município e signatários do presente equivalente a R\$ 5.000,00 (cinco mil reais), acrescidas de R\$ 500,00 (quinhentos reais) por dia de atraso. A multa cominatória será destinada ao Fundo Estadual dos Direitos Difusos, conta nº 11.790-0 – Agência 1618-7, sem prejuízo da adoção das medidas judiciais cabíveis, com a apuração de eventual responsabilidade por omissão do agente público;

Art. 10 - Cópia do presente Termo de Ajustamento de Conduta, que será encaminhado ao Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Defesa da Educação, nos moldes do Artigo 14, § 7º da Resolução CPJ/MPPB nº 04/2013.

Por fim, por estarem compromissados, firmam este presente TERMO em 02 (duas) vias de igual teor, que produzirá efeitos a partir de sua celebração e terá eficácia de título executivo extrajudicial, na forma da lei (Artigo 211- ECA e parágrafo 6º do artigo 5º - Lei Federal nº 7.347/85 – LACP e inciso VII do Artigo 585 – Código de Processo Civil).

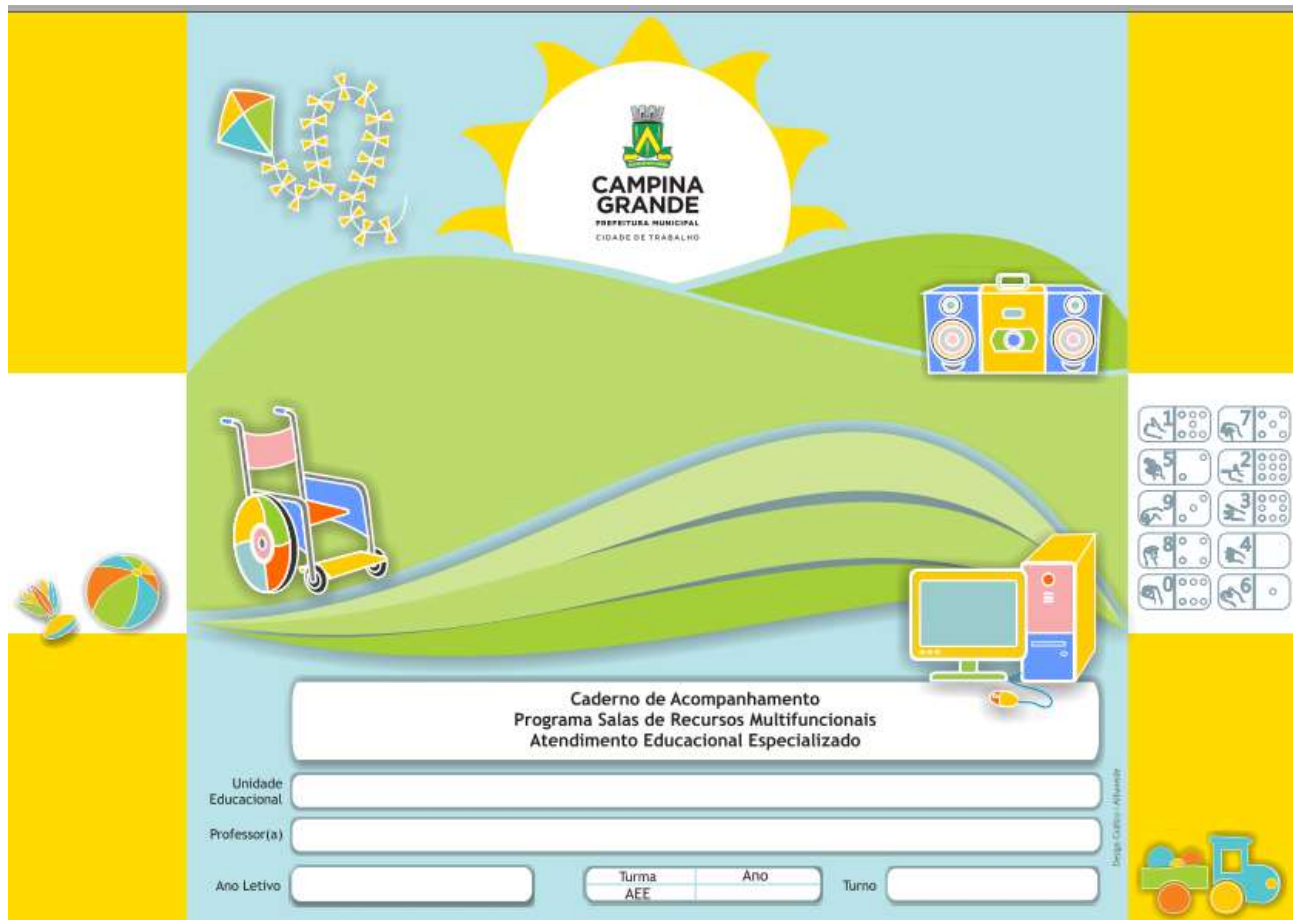
Campina Grande/PB, 04 de junho de 2018.



ALCIDES LEITE DE AMORIM
PROMOTOR DE JUSTIÇA



IOLANDA BARBOSA DA SILVA
SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB



INSTRUÇÕES PARA UTILIZAÇÃO

O CADERNO DE ACOMPANHAMENTO do aluno público alvo da Educação Especial/Inclusiva, registrará a vida escolar desse estudante, permite observar o acesso, a permanência, a participação, a aprendizagem, a autonomia e a sua progressão.

Orientação para a utilização do Caderno de Acompanhamento:

- A)** O caderno registrará a dinâmica do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do (a) aluno (a).
- B)** O preenchimento deverá ser feito com clareza, objetividade e sem rasuras.
- C)** O registro dos atendimentos será especificado com foco no Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

UTILIZAÇÃO DOS ESPAÇOS

PÁGINA 01: Ficha de acolhimento.

PÁGINA 02: Encaminhamento do(a) professor(a) da sala regular devidamente assinado (Cf. Anexo).

PÁGINA 03: Descrição do caso do(a) aluno(a).

PÁGINA 04: Avaliação Diagnóstica I - (Leitura e escrita).

PÁGINA 05: Relatório inicial considerando os aspectos: psicológico, social, afetivo, motor e cognitivo.

PÁGINA 06: Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

- O Plano deverá ser avaliado durante todo o processo de execução.
- O registro da avaliação do Plano deverá ser feito em um caderno ou ficha de acompanhamento, em que serão descritos pelo (a) professor (a) do AEE o uso do serviço e do recurso em sala de aula, durante o AEE e no ambiente familiar.
- No registro, deverão constar as mudanças observadas em relação à(o) aluno (a) no contexto escolar: o que contribuiu para as mudanças constatadas e repercussões das ações do Plano de AEE no desempenho escolar do aluno.

PÁGINA 08: Relatório intermediário considerando os aspectos: psicológico, social, afetivo, motor e cognitivo.

PÁGINA 09: Avaliação Diagnóstica II - (Leitura e escrita).

PÁGINA 10: Relatório final considerando os aspectos: psicológico, social, afetivo, motor e cognitivo.

PÁGINA 11: Observações gerais.

PÁGINAS 12 a 19: Registro de todos os atendimentos especializados realizados com o (a) aluno (a).

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (PAEE)

A. Plano de AEE

São as ações desenvolvidas para atender às necessidades do(a) aluno(a) com deficiência de modo a garantir o acesso, permanência, a participação e a aprendizagem na escola.

O Atendimento Educacional Especializado está regulamentado pelo Decreto 6.571 /2008¹.

1. Objetivos

2. Organização do atendimento:

Período do atendimento: _____

Frequências: _____

Tempo de atendimento: _____

() 50 minutos Outros: _____

Composição do atendimento: () individual () coletivo Outros: _____

Dias da semana: _____

3. Atividades a serem desenvolvidas

4. Seleção de materiais a ser produzido para o(a) aluno(a).

5. Adequações de materiais: listar os materiais que necessitam de adequações para atender às necessidades do(a) aluno(a) (exemplo: engrossadores de lápis, papel com pautas espaçadas e outros).

¹ Regulamenta sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado, parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

6. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos: listar os recursos materiais que precisam ser encaminhados para compra ou que já existem na Sala de Recursos Multifuncionais.

7. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento para produção de materiais

8. Profissionais da escola que receberão orientação do(a) professor(a) do AEE sobre serviços e recursos oferecidos à(o) aluno(a):

- () Cuidador(a)
- () Professor(a) de sala de aula
- () Colegas de turma
- () Diretor(a) escolar
- () Equipe pedagógica
- () Funcionários(as)
- () Outros: _____

B. Avaliação dos resultados

1. Indicação de formas de registros: _____
2. Resultados obtidos diante dos objetivos do Plano de AEE.

C. Reestruturação do plano:

Liste os pontos de reestruturação do Plano de AEE, caso os objetivos do Plano não tenham sido atingidos.

Campina Grande- PB

Em _____ / _____ / _____

Professor (a)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA II

DIAGNÓSTICO INICIAL DE ESCRITA	DIAGNÓSTICO DE LEITURA
<p>DATA: <input style="width: 100px;" type="text" value=" / /"/></p> <p>SEU NOME: _____</p> <p>SUA IDADE: <input style="width: 100px;" type="text"/></p> <p>CAMPO SEMÂNTICO: MATERIAL ESCOLAR</p>	<p>PALAVRAS:</p>
<p>1 <input style="width: 150px;" type="text"/> </p>	<p>1 <input style="width: 150px;" type="text" value="APONTADOR"/></p>
<p>2 <input style="width: 150px;" type="text"/> </p>	<p>2 <input style="width: 150px;" type="text" value="CADERNO"/></p>
<p>3 <input style="width: 150px;" type="text"/> </p>	<p>3 <input style="width: 150px;" type="text" value="LÁPIS"/></p>
<p>4 <input style="width: 150px;" type="text"/> </p>	<p>4 <input style="width: 150px;" type="text" value="GIZ"/></p>
<p>FRASE: _____</p> <p>*HIPÓTESE DIAGNÓSTICA:</p> <p>() PRÉ-SILÁBICO 1</p> <p>() PRÉ-SILÁBICO 2</p> <p>() PRÉ-SILÁBICO 3</p> <p>() SILÁBICO COM VALOR SONORO</p> <p>() SILÁBICO SEM VALOR SONORO</p> <p>() SILÁBICO ALFABÉTICO</p> <p>() ALFABÉTICO</p> <p>Qual o recurso de Tecnologia Assistiva utilizado?</p>	<p>FRASE:</p> <p style="text-align: center; font-size: 1.2em;">MEU MATERIAL ESCOLAR.</p> <p>*HIPÓTESE DIAGNÓSTICA:</p> <p>() LEITURA FLUENTE</p> <p>() LEITURA PAUSADA</p> <p>() NÃO LEITURA</p> <p>Qual o recurso de Tecnologia Assistiva utilizado?</p>

*MATERIAL PARA SUPORTE CONCEITUAL DISPONIBILIZADO PARA O (A) PROFESSOR (A).

OBSERVAÇÕES GERAIS:

1º BIMESTRE

2º BIMESTRE

3º BIMESTRE

4º BIMESTRE

<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p align="center"><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <hr/> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>

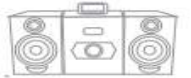
<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>

<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>
<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>	<p><u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>OBJETIVO(S): _____</p> <p>_____</p> <p>Nº DO AEE: <input type="text"/> DATA: ____/____/____</p> <p>ASS: _____</p>

Instruções para Utilização



1. No Registro de Atividades só deverá utilizar a assinatura "RÚBRICA" Se o professor tiver registro em Cartório;
2. O registro deve ser feito em caneta esferográfica azul ou preta;
3. Não fazer uso de "aspiral" ;
4. Não é permitido o uso de plástico contato;
5. Após o Registro dos Relatórios semestrais de cada aluno e nas observações traçar em diagonal os espaços que não foram preenchidos.



SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO



**CAMPINA
GRANDE**
PREFEITURA MUNICIPAL
CIDADE DE TRABALHO

Design: Caetano | A&Amaral



