

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ENSINO MÉDIO:
INTERFACES COLABORATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA
CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR**

CLÉZIA APARECIDA LOURENÇO

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COLABORATIVAS E
A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR**

Dissertação apresentada por Clezia Aparecida Lourenço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dr^a Aparecida Meire Calegari-Falco

MARINGÁ
2022

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

L892i

Lourenço, Clézia Aparecida

A inclusão de estudantes do atendimento educacional especializado do Ensino Médio : interfaces colaborativas e a construção da cultura inclusiva escolar / Clézia Aparecida Lourenço. -- Maringá, PR, 2022.

128 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Aparecida Meire Calegari Falco.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2022.

1. Educação Inclusiva. 2. Inclusão escolar - Ensino Médio. 3. Atendimento Educacional Especializado. 4. Sala de Recurso Multifuncionais. I. Falco, Aparecida Meire Calegari, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.9

CLÉZIA APARECIDA LOURENÇO

**A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COLABORATIVAS E
A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco
(Orientadora/Presidenta)

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli (Titular Interno –
PROFEI/UEM)

Prof.^a Dr.^a Marta Silene Ferreira Barros (Titular
externo –
UEL – Londrina)

Prof.^a Dr.^a Gizele Aparecida Ribeiro de Alencar
(Suplente interno – PROFEI/UEM)

Prof.^a Dr.^a Divania Rodrigues (Suplente Externo –
UNESPAR – Campo Mourão)

31 de outubro de 2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela luz que enviaste a cada dia para iluminar o meu caminho e me fortalecer.

À Prof.^a Dr^a Aparecida Meire Calegari-Falco, pela orientação prestada, pelo incentivo, pela disponibilidade, paciência, pelo carinho, sorrisos e apoio que sempre demonstrou. Tens minha gratidão, admiração, respeito e amizade.

À minha mãe, que sempre foi a minha fortaleza e, nos momentos mais difíceis da vida, não permitiu que eu desistisse, me mostrando o caminho a seguir.

Ao meu esposo, Manoel, que suportou firme, sendo meu parceiro de caminhada, te amo ainda mais por ter mais uma vez demonstrado que posso sempre contar contigo.

Ao meu filho, Alysson Guilherme Vieira Santos, razão da minha vida, e à querida Fernanda Seguraço.

A toda a minha família, que torceu muito por mim.

Aos meus colegas de trabalho, que me fortaleceram com palavras de carinho e incentivo.

Aos meus queridos alunos do Colégio Estadual Padre Antonio Vieira e Arthur Ramos, de Engenheiro Beltrão, que foram importantíssimos neste processo de aprendizado.

À Universidade Estadual de Maringá, ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional, principalmente à Prof.^a Dr^a Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, por ter participado ativamente desta minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), a qual deu o apoio a presente pesquisa.

Aos meus amigos, que vibraram com a minha aprovação no mestrado e estavam ao meu lado na caminhada.

Aos queridos mestrandos do PROFEI/UEM, que foram meu suporte nestes dois anos de pesquisa, vocês foram luz, proporcionaram acolhimento, sorrisos, incentivos, alegrias, amizade e, criamos laços de amor, respeito e companheirismo. Minha eterna gratidão a todos e a cada um.

Aos professores cursistas que participaram da pesquisa.

À comissão examinadora, pela atenção, contribuição e análise da minha pesquisa.

“A inteligência é o farol que nos guia, mas
é a vontade que nos faz caminhar.”
Érico Veríssimo

LOURENÇO, Clezia Aparecida. **A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DO ENSINO MÉDIO: INTERFACES COLABORATIVAS E A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR.** Nº fls. 130. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco. Maringá, 2022.

RESUMO

A inclusão tem sido tema de grandes debates em diferentes espaços sociais, mas é na educação que este debate se intensifica e busca respostas para a questão: como viabilizar a inclusão escolar para alunos do Atendimento Educacional Especializado, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de uma cultura colaborativa escolar? Nosso objetivo é analisar a importância da inclusão de estudantes do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Médio a fim de possibilitar a todos a construção da cultura inclusiva escolar dentro de uma perspectiva colaborativa. Buscamos refletir acerca da problemática da pesquisa à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza o caráter histórico-social do homem, tendo como aporte teórico o referencial de Lev Semenovitch Vygotsky (1989) que, em seus estudos, trata da importância da interação social do indivíduo e das suas relações com o outro no processo de aprendizagem. Fundamentamo-nos ainda em pesquisadores de referência nacional na área da Educação Especial, Inclusão Escolar e Formação de Professores, dentre os quais destacamos Mendes (2010), Kassar (2018), Rabelo (2012), Capellini e Zerbato (2019), Vilaronga (2014), Fonseca (2011), Gatti (2016). Abordamos os principais documentos orientadores em nível internacional que tiveram impacto na formulação de políticas públicas no Brasil e que normatizam, em âmbito nacional, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva, dentre os quais destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e Política Nacional de Educação Especial (PNEE). Foi possível constatar as intensas e importantes reformas educacionais que repercutem nas escolas, muito embora seja relevante destacar o papel fundante da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação para que possam efetivar uma prática que consolide a cultura inclusiva. O trabalho contou com revisão bibliográfica, documental e formativa acerca da temática e a proposição do Curso de Extensão, com carga horária de 40 h/a, atendendo às prerrogativas de oferta de um produto educacional, requisito dos programas *stricto sensu* para profissionais. O curso foi realizado com professores(as) da rede pública e privada de ensino, a fim de propiciar elementos que oportunizassem reflexões para consolidação de práticas escolares colaborativas em prol da construção da Cultura Inclusiva escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Ensino Colaborativo; Cultura Inclusiva Escolar.

LOURENÇO, Clezia Aparecida. **THE INCLUSION OF STUDENTS FROM SPECIALIZED EDUCATIONAL ASSISTANCE IN MEDIUM EDUCATION: COLLABORATIVE INTERFACES AND THE CONSTRUCTION OF AN INCLUSIVE SCHOOL CULTURE.** Nº fls 130. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco. Maringá, 2022.

ABSTRACT

Inclusion has been the subject of major debates in different social spaces, but it is in education that this debate intensifies and seeks answers to the question: how to enable school inclusion for students of Specialized Educational Assistance, served in Multifunctional Resource Rooms, through a collaborative school culture? Our goal is to analyze the importance of including students from Specialized Educational Assistance in High School in order to enable the construction of an inclusive school culture within a collaborative perspective. We seek to reflect on the research problematic in the light of the assumptions of the Cultural-Historical Theory, which emphasizes the historical-social nature of man, with the theoretical framework of Lev Semenovich Vygotsky (1989) who, in his studies, deals with the importance of social interaction of the individual and his relationships with others in the learning process. We are also based on national reference researchers in the area of Special Education, School Inclusion and Teacher Training, among which we highlight Mendes (2010), Kassar (2018), Rabelo (2012), Capellini and Zerbato (2019), Vilaronga (2014), Fonseca (2011), Gatti (2016). We addressed the main guiding documents at the international level that had an impact on the formulation of public policies in Brazil and that regulate, at the national level, Special Education in an inclusive perspective, among which we highlight the Law of Directives and Bases of National Education (LDBEN) and the National Education Plan (PNE) and National Policy for Special Education (PNEE). It was possible to verify the intense and important educational reforms that have repercussions in schools, although it is relevant to highlight the fundamental role of the need for continued training of education professionals so that they can implement a practice that consolidates the inclusive culture. The work included a bibliographic, documental and formative review about the theme and the proposition of an Extension Course, with 40 hours, meeting the prerogatives of offering an educational product, a requirement of *stricto sensu* programs for professionals. The course was held with teachers from the public and private education system, in order to provide elements that would enable reflections for the consolidation of collaborative school practices in favor of building an Inclusive School Culture.

Keywords: Inclusive Education; Specialized Educational Services; Collaborative Teaching; Inclusive School Culture.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Curso de Extensão - Convite	76
Figura 2 - Participantes do primeiro encontro.....	79
Figura 3 - Organização dos materiais do primeiro encontro síncrono e fórum .	80
Figura 4 - Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF).....	82
Figura 5 - Materiais	86
Figura 6 - Convite.....	88
Figura 7 - Questão 2 da atividade	90
Figura 8 - A educação em tempo integral no Brasil.....	94
Figura 9 - Apresentando o Plano de Desenvolvimento Individual	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Médias Nacionais do IDEB - 2015 a 2021.....	44
Quadro 2 - Organização do Cronograma – Escola Regular de Tempo Parcial	51
Quadro 3 - Organização da hora-atividade concentrada.....	54
Quadro 4 - Campo do desenvolvimento e vetores	62
Quadro 5 - Dados numéricos do PARFOR.....	73
Quadro 6 - Cronograma organizacional do curso.....	77
Quadro 7 - Reflexões sobre o Encontro Síncrono.....	80
Quadro 8 - Reflexões sobre a trajetória da pessoa com deficiência	81
Quadro 9 - Conhecimentos prévios sobre Salas de Recursos Multifuncionais	83
Quadro 10 - Conhecimentos prévios sobre a organização da Sala de Recursos	83
Quadro 11 - Organização de textos e legislações sobre a SRMF.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial na Educação Básica	71
Tabela 2 - Números de docentes por etapa de ensino.....	72

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEE-I	Atendimento Educacional Especializado Integral
AETE	Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CE	Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Comissão de Educação da Câmara dos Deputados
CIACs	Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDUC	Diretoria de Educação
DFN	Deficiência Física Neuromotora
DI	Deficiência Intelectual
DPEE	Diretoria de Políticas de Educação Especial
EE	Educação Especial
EI	Educação Inclusiva
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio em Tempo Integral
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
ETI	Educação em Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional da Educação
FTP	Formação Técnica e Profissional
H/A	Hora-Aula

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NRE	Núcleo Regional de Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PED	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PIB	Produto Interno Bruto
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PR	Estado do Paraná
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Estado de Educação
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRMF	Sala de Recurso Multifuncional
STF	Supremo Tribunal Federal
SUED	Superintendência da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TFE	Transtornos Funcionais do Desenvolvimento
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS.....	23
2.1 Educação Inclusiva – Sistematização histórica	23
2.2. Políticas Públicas no Brasil pós 1990.....	27
2.3. Os Planos Nacionais de Educação	36
3. SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: QUE ESPAÇO É ESTE?	46
3.1. Definição e histórico das Salas de Recursos	46
3.2. Salas de Recursos Multifuncionais para alunos de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Paraná.....	55
3.3. Organização e interfaces colaborativas na escola	62
4. A CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO – PERCURSOS E PERCALÇOS FORMATIVOS	65
4.1. Produção de uma cultura inclusiva escolar	65
4.2. Formação continuada com professores da rede pública – Interfaces colaborativas	69
4.3. Produto Educacional	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS.....	101
ANEXOS	112

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva está pautada na promoção do atendimento a todos, independentemente de suas potencialidades, a qual requer uma escola que assegure aos educandos recursos físicos e pedagógicos e que promova a aprendizagem e a educação. Segundo a Declaração de Incheon¹, ela

é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015, p. 7).

Em conformidade com este importante documento orientador internacional, os países signatários, a exemplo do Brasil, devem implementar políticas e ações para que se efetivem seus princípios, de forma a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 7).

Nesta perspectiva, ressaltamos a importância de estudos, reflexões e proposições que subsidiem os profissionais da educação, aqueles que são efetivamente os promotores de ações que possam contribuir para alterar a realidade escolar, a partir de suas salas de aula e escolas em que os sujeitos se constroem numa perspectiva da/na *práxis* pedagógica, com vistas à transformação social, mesmo que esta seja pautada em sua realidade mais próxima, qual seja, a sua sala de aula, sua escola e, por fim, sua comunidade.

Vale aqui pontuar, que as motivações que nos impulsionaram ao estudo do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI-UEM), remonta relações desde a nossa graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá – UEM em 2005, quando oportunamente a inclusão foi pauta e foco de grande interesse em nossas pesquisas na ocasião, tanto que o trabalho de conclusão de curso versou sobre a temática. Em 2006, iniciamos uma especialização *lato sensu*, adentrando em um programa de Pós-graduação em Educação Especial pela Faculdade Iguaçu para que pudéssemos verticalizar a

¹ Declaração de Incheon, aprovada em maio de 2017 por mais de 100 países, defende a educação para todos como o principal indutor para o desenvolvimento mundial. O documento assume o compromisso de assegurar uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015)

formação e agregar novos conhecimentos a ela. Vale aqui destacar que essa formação foi significativa para que pudéssemos atender de forma mais adequada às demandas pedagógicas da profissão docente, uma vez que, mesmo antes de iniciar o curso de pedagogia, já atuávamos como professora de ensino em 1997, habilitada com o então Curso de Magistério ofertado em nível médio. Nesta ocasião, atendíamos em nossas salas de aula, alunos com deficiência, inclusive que frequentavam as Instituições filantrópicas como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O conhecimento que tínhamos acerca do assunto era muito restrito, haja vista que naquele momento a formação voltada a inclusão ainda era insuficiente nas formações iniciais de professores, principalmente em nível médio e mesmo as legislações vigentes orientando a necessidade da oferta da educação aos alunos com deficiência na rede regular de ensino de acordo com o que estava estabelecido na nova LDB 9394/96 não dávamos conta de garantir o atendimento à demanda.

Em 2011 fomos aprovadas em um concurso para a Educação Especial no Estado do Paraná, por 20 horas e passamos a atuar como professora na APAE do município de Engenheiro Beltrão, cedida pela Secretaria de Estado e Educação (SEED). Neste tempo, dedicamo-nos às formações oferecidas na área pela Secretaria de Estado e Educação (SEED), bem como pela rede filantrópica, como formação continuada, tendo em vista a necessidade de nos apropriarmos de conhecimentos necessários à atuação profissional. Iniciamos os trabalhos na APAE, atendendo dez alunos com deficiência intelectual e autismo, sendo o autismo um desafio para nossa atuação profissional. Neste período, empregamos esforços à investigação, pois como nunca havíamos trabalhado em APAE e muito menos com autistas, era, portanto, necessário uma dedicação adicional para que pudéssemos aperfeiçoar e propiciar um atendimento que ajudassem todos alunos a se desenvolverem. Isso fez com que o interesse pela Educação Especial ficasse cada dia mais aguçado.

Ainda nesse período, concomitantemente, atuávamos como professora no Ensino Fundamental das séries iniciais, com carga horária de vinte horas no ensino regular na rede municipal de ensino. Tivemos a percepção de que, mesmo os alunos estando inclusos nos ambientes escolares regulares, não havia uma formação direcionada para atendê-los, uma vez que as formações

continuadas de professores em nível municipal não contemplavam o assunto, pois raras vezes era citado, apesar de acolher, pela força da lei, os alunos com deficiência na escola. Sentíamos-nos muito incomodada com a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, sendo que os professores, em sua grande maioria não tinham formação específica para atender este público e a inclusão era pauta de muitas discussões entre os professores, pedagogos, gestores e também estudiosos e conseqüentemente o nosso interesse se ampliava com a necessidade de acolher este alunado e dar a ele as oportunidades necessárias para o seu desenvolvimento intelectual, conforme preconizava a lei e as nossas obrigações profissionais.

Em 2015, fomos aprovadas em outro concurso da SEED/PR, dessa vez para exercer a função de pedagoga. Deixamos o Ensino Fundamental I, séries iniciais e passamos a trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental II e o Ensino Médio, desligando-nos da APAE. Dessa forma, passamos a atuar como pedagoga e professora da Sala de Recursos Multifuncionais no ensino regular em nível médio, que se constituiu mais uma vez, um desafio em nossa carreira profissional, uma vez que, desde o nosso ingresso na SEED/PR, em 2011, éramos professora da APAE, e a configuração era diferente da Sala de Recursos em Ensino Médio. Portanto, foram necessários novamente estudos para que pudssemos atender esta nova demanda profissional, sendo necessária formação especializada, o compartilhamento de informações e conhecimentos com outros profissionais da área, pedagogas e especialistas do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Campo Mourão-PR, os quais nos auxiliaram disponibilizando materiais (orientações, instruções, entre outros aportes didáticos), bem como capacitações que foram de grande suporte pedagógico, para que pudssemos aperfeiçoar nossa prática no que concerne às nossas ações em relação à Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) em nível médio.

Os estudos referentes a Sala de Recursos Multifuncionais e o interesse nesta área profissional possibilitaram o ingresso ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no qual fomos aprovada em 2020. Esta capacitação simboliza não só um aperfeiçoamento profissional, mas uma oportunidade única que reverbera conhecimento, socializações, aprofundamentos teóricos e, acima de tudo um crescimento

profissional que poderá contribuir para a nossa formação pessoal e atuação profissional.

Contudo, em 2022, por força de novos direcionamentos adotados pela SEED-PR, as salas de Recursos Multifuncionais da instituição a qual trabalhamos deixaram de ser estruturadas da forma como se apresentavam e assumiram um novo formato para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Houve mudança no lócus de atuação e na ação pedagógica, a SRMF como espaço (sala de aula) não mais existia, e o aluno passa a ser atendido dentro da sua sala de aula em tempo integral pelos seus professores de turma e pelo professor especialista, que deve ter dedicação exclusiva de 40h na instituição, o que requer a presença de apenas de um professor e portanto, não havia demanda para que continuássemos na instituição atuando na SRMF. A partir de 2022 passamos a atuar em outra escola na SRMF – Altas habilidades e Superdotação, tendo novos desafios profissionais.

Diante de tais mudanças redirecionamos nossa proposta inicialmente delineada, que era a pesquisa e oferta de curso de extensão aos profissionais do Colégio Estadual Padre Antonio Vieira – EFM o qual atuávamos no Atendimento Educacional Especializado, onde estávamos exercendo a nossa função no início deste processo formativo no PROFEI. Reconvertemos nosso produto educacional, inicialmente proposto, na oferta de um curso com público mais amplo, qual seja: professores da rede pública e privada de ensino, não mais delimitando o estabelecimento de ensino em que estávamos lotados por ocasião do início deste nosso processo formativo no PROFEI. Vale destacar que, muito embora o objeto inicialmente escolhido como centralidade na pesquisa fosse alterado, em virtude das razões já destacadas, a permanência da necessidade em estudar, refletir acerca da inclusão escolar, continua sendo um imperativo nas nossas escolas, assim como na sociedade de forma geral.

Desta forma, a partilha de conhecimentos, advindos de nossa trajetória profissional somada a adquirida no PROFEI, nos permite empreender discussões mais qualificadas acerca da inclusão de alunos do atendimento educacional especializado nas escolas regulares de ensino. O trabalho colaborativo nas escolas faz-se necessário para que possamos promover o desenvolvimento integral destes sujeitos, dando-lhes condições efetivas de acesso e permanência na escola, desmistificando que, muito embora possa

haver um professor que acompanhe diretamente estes alunos, torna-se incontestável a necessidade de apropriação da cultura inclusiva pelo conjunto dos professores, gestores e toda a comunidade escolar, propiciando desta forma, inquestionável condição de efetiva inclusão nos espaços escolares.

Como viabilizar a inclusão escolar de alunos do Atendimento Educacional Especializado, atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, por meio de uma cultura colaborativa escolar, é um questionamento que se faz necessário quando se trata de inclusão e, para tanto, buscamos analisar a importância da inclusão de estudante do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Médio a fim de possibilitar a todos uma construção e efetivação da cultura inclusiva escolar dentro de uma perspectiva colaborativa. Com a necessidade de responder a problemática da pesquisa, organizamos o nosso trabalho em três capítulos.

No primeiro capítulo discutimos acerca da Educação Inclusiva, destacando seus aspectos históricos e legais, enfatizando as principais mudanças ocorridas no âmbito da legislação com recorte temporal pós-1990, dado o intenso valor das proposições que impactam as políticas educacionais e que, como última instância reverbera nas conduções das unidades escolares.

Já no segundo capítulo, abordamos a configuração das Salas de Recursos Multifuncionais, que, embora as recentes deliberações da SEED possam ter alterado sua organização nos estabelecimentos de ensino em tempo integral², ainda permanecem como um espaço que buscam incansavelmente integrar-se de forma efetiva na escola, uma vez que somente um trabalho colaborativo e inclusivo poderá garantir que o público-alvo destes espaços seja efetivamente integrado à comunidade escolar e, assim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem em relação as salas de recursos multifuncionais, entendendo sua organização e atendimento.

No terceiro capítulo, abordamos os desafios da construção de uma cultura inclusiva na escola, a perspectiva da formação continuada dos professores da rede pública e as interfaces de um trabalho colaborativo que promova a inclusão,

² Educação em Tempo Integral em Turno Único apresenta-se como uma nova lógica na organização do tempo escolar, tendo na ampliação do tempo, mais uma possibilidade de garantir a formação integral dos sujeitos, levando em consideração suas especificidades, sua história e sua cultura. (SEED/PR, 2012, p. 10)

e apresentamos o nosso produto Educacional³, prerrogativa dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade profissional, com 40 horas, em forma híbrida, utilizando a plataforma *Moodle* da UEM, para interação à distância, assim encontros quinzenais remotos em forma síncrona. Este curso oportunizou aos profissionais da rede pública e privada subsídios teóricos que venham a contribuir com a educação inclusiva dos alunos da escola de forma a qualificar as relações que se estabelecem nas instituições, promovendo maior inclusão no ambiente escolar, conforme preceituam os referenciais normativos, éticos e humanos em nossa comunidade escolar e, por consequência, estendendo para fora dos muros escolares, colaborando para uma sociedade mais justa, equânime e inclusiva.

A pesquisa teve como aporte teórico os pressupostos de Lev Semenovitch Vygotsky, que em seus estudos trata da importância da interação social do indivíduo face ao seu desenvolvimento intelectual, bem como da sua condição concreta de vida, portando a riqueza de tais interações, sejam elas na escola, como é o *lócus* do nosso olhar, seja fora dela, como condição *sine qua nom* da possibilidade de desenvolvimento destes sujeitos. Neste caso, a escola é, por sua importância social e histórica, o ambiente onde tais interações devem ocorrer de forma sistemática e intencional, portanto, pedagógica, com ações que promovam em seus alunos um desenvolvimento integral.

Utilizamos-nos de autores nacionais que tratam acerca das Políticas Públicas educacionais no Brasil no que concerne à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, os quais correlacionam tais políticas a aspectos econômicos, sociais e as políticas globais. Vale destacar que tais relações são/estão estabelecidas, conforme destacam Pavezi & Mainardes (2018), em um jogo de interesses políticos que estão presentes nestas ações, bem como as orientações das agências multilaterais, grupos políticos e outros que buscam legitimar os conceitos que embasam o discurso da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, como podemos observar nos últimos anos.

A sociedade do século XXI clama por mudanças que acolham a complexidade da vida humana e suas relações, e a escola, por excelência,

³ Prerrogativa dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em que se busca refletir a prática educativa, consolidando desta forma a *práxis* pedagógica contribuindo para a comunidade escolar pesquisada.

traduz os conflitos externos mas pode, a partir de mudanças de paradigmas cristalizados, acolher a diversidade que compõem nossa sociedade, oportunizando vivências inclusivas e colaborativas em prol de uma sociedade mais equânime e justa.

2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGAIS

2.1 Educação Inclusiva – Sistematização histórica

As políticas públicas no Brasil, no que se refere à Educação Especial estão relacionadas intrinsecamente aos aspectos econômicos, sociais bem como aos ordenamentos internacionais. Cada legislação, orientação e documento legal contempla, portanto, as necessidades de cada sociedade, neste sentido, para (EVANGELISTA, 2012, p. 9), os movimentos empreendidos na construção de leis “[...] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelos constituintes do momento histórico. [...]”. Segundo a autora, os documentos são carregados de intenções, expressam necessidades e falas de outros que imputam desejos e urgências que devem ser atendidas. Para compreendermos de fato tais documentos, precisamos apreender o conjunto/contexto no qual foram elaborados e quais as premissas envolvidas em seu conteúdo.

Na área da educação inclusiva, as leis são relativamente novas, no entanto, em nível mundial, desde 1948, podemos estabelecer como marco regulador a Declaração dos Direitos humanos⁴ (UNESCO, 1948), que já preconizava, em seu Art. 1º, que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. Todavia, somente a partir da década de 1990, temos as discussões mais acirradas e direcionadas, em virtude da Conferência Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em Jomtien, na Tailândia.

Após a Declaração de Jomtien, um dos maiores marcos na conquista da educação de pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca, de 1994, a qual orienta que “ adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma” (UNESCO, 1994, p.2). Esta Declaração foi “tida como o mais importante marco mundial na difusão da filosofia da educação inclusiva. A partir de então, ganham terreno as teorias e

⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um marco na história dos direitos humanos. Elaborada por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, a Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Res. 217 A (III) como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos. (BRASIL, ONU, 2020).

práticas inclusivas em muitos países, inclusive no Brasil” (MENDES, 2006, p 395).

No entanto, no Brasil, o atendimento especial, não é recente e remonta a partir da criação de duas instituições no Rio de Janeiro, sendo o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, e o Colégio de Surdos-mudos, em 1857 e segundo Mendes (2010, p. 5), a criação destes institutos foram o marco histórico da educação especial no Brasil. As primeiras publicações sobre a educação de pessoas com deficiência, segundo Mazotta (2011, p. 29), tiveram início no começo do século XX por meio de trabalhos científicos e técnicos, e por volta de 1915, outros trabalhos considerados importantes para a área foram publicados como A educação da infância anormal da inteligência no Brasil, de autoria do professor Clementino Quaglio, de São Paulo, e Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência de Basílio de Magalhaes.

Ressalta-se que, por meio dos adeptos da Escola Nova, segundo Mendes (2010, p. 4), no decorrer da década de 1920 delinear-se reformas em nível estadual no Brasil e, como destaque o estado de Minas Gerais promoveu cursos com psicólogos europeus junto aos seus professores, tendo como destaque a estrangeira Helena Antipoff, psicóloga russa que chegou ao Brasil em 1929 e que influenciou o panorama nacional da educação especial por meio de métodos educativos pautados na psicologia. Ela aplicava testes de inteligência nos estudantes da rede pública, objetivando criar classes homogêneas, baseadas em níveis de inteligência, introduzindo “no léxico da psicologia o termo excepcional (em vez de retardado) para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade” (CAMPOS, 2003, p. 218). Importante mencionar que

As classificações por nível intelectual, realizadas no início do ano escolar, transformavam-se, nas mãos da tecnocracia educacional, em verdadeiras “profecias autocumpridas”, selando o destino de muitas crianças com base em prognósticos baseados em resultados de testes de QI. Para um grande número de crianças, o fracasso nos primeiros anos de escolaridade tornou-se a experiência mais frequente. As chamadas “classes especiais”, para as quais Antipoff havia sugerido os programas de ortopedia mental visando a melhorar o desempenho das crianças que apresentavam dificuldades em acompanhar o programa de estudos regular, recebiam um número excessivo de alunos, e as professoras delas

encarregadas tinham pouco prestígio no sistema. (CAMPOS, 2003, p. 220).

Considerando que o sistema público de ensino selecionava os alunos, e aquelas crianças que eram consideradas “excepcionais”⁵ não tinham direitos como as demais, de acordo com a mensuração realizada neste período, configura-se então a necessidade de se adotar novas alternativas de escolas para atender este público excluído socialmente. Neste sentido, em 1932, foi instituída a sociedade Pestalozzi, especializada em atendimento às pessoas com deficiência mental. Posteriormente “em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi” (BRASIL, 2008, p. 2), e somente em 1954, estrutura-se primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O direito dos alunos com deficiência a educação só foi garantido no contexto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/1961, no art. 88, o qual estabelece que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Esta Lei (4024/61), em seu art. 89, também estabelecia parcerias entre os poderes públicos e privados em relação aos alunos com deficiência, considerando que “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961), o que possibilitou um crescimento de instituições privadas e de cunho filantrópico.

Em 1971, foi aprovada a Lei n.º 5.692/71, e esta estabelecia em seu Art. 9º que “[...] os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (BRASIL, 1971, p. 59). No

⁵ “Excepcionais” foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais nas décadas de 80 e 90 a respeito de altas habilidades ou talentos extraordinários, o termo “excepcionais” passou a se referir tanto a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto a pessoas com inteligência lógico-matemática abaixo da média (pessoas com deficiência intelectual) - daí surgindo, respectivamente, os termos “excepcionais positivos” e “excepcionais negativos”, de raríssimo uso. (SASSAKI, 2002, p. 2).

entanto, percebe-se que a lei não promovia a inclusão dos alunos na rede regular de ensino, de modo que estes deveriam ser atendidos por escolas especializadas. Desta forma, historicamente, evidencia-se que a educação especial tomava contornos de substitutiva ao ensino regular, quando o que se esperava era que oferecesse uma educação inclusiva nos diferentes níveis de ensino.

Importantes avanços em relação à educação brasileira se sucederam após a aprovação da Constituição Federal de 1988, com o destaque ao direito à educação de todos, e neste contexto, as pessoas com deficiência também tiveram seus direitos consolidados, embora a previsão legal nem sempre venha acompanhada de efetivação imediata, uma vez que depende de um conjunto de fatores, desde a criação e implementação de políticas públicas específicas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação, e por fim a consolidação de uma cultura inclusiva escolar e social na nossa sociedade.

Em 24 de outubro de 1989, foi instaurada a Lei nº 7853/89, com o intuito de disciplinar uma proposta de proteção e apoio às pessoas com deficiência, conferindo ao Ministério Público a tarefa de defesa aos direitos coletivos deste grupo social, e afirmando que o poder público deve se responsabilizar pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino” (BRASIL, 1989), mas ainda não há nestas normativas uma vertente de fato inclusiva, e sim segregacionista, porque “pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade” (MENDES 2006, p. 394), permitindo assim que os pessoas com deficiência fossem atendidas em escolas especiais ou outras instituições correlatas, onde recebessem escolarização e treinamento específico, “na ideia de segregação escolar, está implícita a percepção de que há algo de injusto na agregação de estudantes em agrupamentos escolares e que a desigualdade de oportunidades se manifesta no âmbito escolar” (COSTA, 2014, p.1184), no entanto, as políticas públicas vão sendo delineadas no Brasil pós-1990 com novas perspectivas.

2.2. Políticas Públicas no Brasil pós 1990

Tendo como pressuposto o método de análise histórico, destacamos que a trajetória normativa relativa à Educação Inclusiva foi, aos poucos, conquistando espaço, e com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990, foram determinadas sanções para qualquer desrespeito aos direitos da criança e do adolescente, inclusive, o direito à educação em escola comum de ensino, conforme artigo 5º, inciso III, que estabelece “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990).

Também na década de 1990, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Tal documento orientador internacional ressalta que, mesmo após quarenta anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que expressam o direito de toda pessoa a educação, ainda persistia o analfabetismo. Os dados apresentados revelaram os milhões de pessoas sem acesso ao ensino primário, sem acesso ao conhecimento impresso e as novas tecnologias, analfabetos funcionais, bem como os problemas sociais no mundo, como a fome, a guerra, a violência, mortes de milhões de crianças e tanto outros que assolavam a população, de modo que

Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNESCO, 1990).

Neste sentido, postula-se que a educação pode contribuir para mudanças significativas na vida do sujeito e ao mesmo tempo favorecer o “progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990), reconhecendo que a educação por si só não é fator determinante, mas contribui e que, apesar de apresentar deficiência, deve ter seu acesso universalizado, bem como melhorar a sua qualidade e a promoção da equidade, buscando assim reduzir as desigualdades, e dentro deste contexto temos incluso as pessoas com deficiência.

No campo político, é instituída, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) na Perspectiva da Educação Inclusiva, que estabelecia, entre outras instruções, “um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado” (BRASIL, 1994, p. 7), visando, segundo o Ministério da Educação um aumento na demanda deste atendimento especializado.

Segundo Kassar e Rebelo (2018), essa política especificava as modalidades: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, escola especial, oficina pedagógica, professor de ensino itinerante, sala de recursos e sala de estimulação precoce para atendimentos educacionais especializados. Apesar disto, Rosa (2018, p. 12) ressalta que o documento indicava a instituição especializada como *lócus* da escolarização e dos serviços voltados às pessoas com deficiência e não incorporava o conceito de inclusão.

A Política Nacional não contemplava como deveria o atendimento das pessoas com deficiência nos sistemas regulares de ensino, dando a entender que a responsabilidade pela escolarização dos alunos seria das instituições privadas, tendo como base o modelo médico⁶ de deficiência. Assim, compreende-se que este documento apresentava indícios de uma perspectiva integracionista, que viria a ser contestada só em 2008. (SANTOS; BAPTISTA, 2014).

Ainda no contexto das transformações que vinham ocorrendo nas políticas públicas voltadas para esse fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, desponta como outro documento representativo nas questões que permeiam a inclusão, a LDBEN trouxe, no Título V - dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, o Capítulo V, específico para a Educação Especial, abordando a educação inclusiva por meio

⁶ O Modelo Médico da deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segunda tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. (FRANÇA, 2013, p. 2).

da inserção dos alunos com necessidades especiais preferencialmente no ensino regular:

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

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

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

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, p. 25).

A LDBEN nº 9.394/1996, traz em seu bojo, pela primeira vez, um capítulo destinado a Educação Especial sob uma tendência voltada a diversidade, ao aluno especial, e não mais a integração.

Partindo da premissa de que a Educação Inclusiva é uma modalidade de ensino que integra a Educação Básica, pode-se observar que a Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei nº 3.298/99 (Regulamenta a Lei nº 7.853, que organiza o apoio, a integração social, bem como institui a tutela jurisdicional, define crimes e outras providências em relação às pessoas com deficiências) dispõem que a Educação Especial é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esta modalidade deve ser, conforme o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/14, universalizada para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com acesso à educação e ao AEE, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2014). No entanto, o termo “preferencialmente”, segundo Melo (2016, p. 89), gerou debates sobre o caráter inclusivo da lei.

Ainda sobre as legislações que retratam temáticas da Educação Inclusiva, temos o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, que destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade

humana” (BRASIL, 2001, p. 125). No entanto, esta afirmação foi retirada da nova versão do PNE 2014 (BRASIL, 2014), deixando apenas o item que retrata diretamente a Educação Especial.

Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação aprovou um dos documentos mais representativos na luta pela educação inclusiva, trata-se da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que ganhou importância normativa nas premissas inclusivas por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais em todas as suas etapas e modalidades. Nesta resolução, a Educação Especial também foi reconhecida como modalidade de ensino e vista como integrante da Educação Básica, o que implicou a reorganização do atendimento educacional especializado das escolas e na formação de professores, estabelecendo objetivos e metas para a educação especializada e formação docente, pois, para se atender à diversidade, necessitar-se-ia de conhecimentos específicos voltado à educação inclusiva.

Subsequente, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), sendo realizadas adaptações nos currículos de formação, dando às universidades possibilidades de organizarem seus cursos de licenciatura de graduação plena de acordo com seus projetos institucionais e seus cursos, nos diversos níveis de ensino e especialidades, constituindo-se em “um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica” (BRASIL, 2002), fundamentando-se da LDB, nº 9394/96, e em princípios norteadores, entre os quais estão o acolhimento e o trato da diversidade. Também é incluso, no Ensino médio e superior, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que, na Lei nº 10.436/2002, é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão dos surdos (BRASIL, 2002).

Em dezembro de 2005, o Ministério Público Federal impulsiona a educação inclusiva ao divulgar o Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe que:

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular. (BRASIL, 2005)

Com isso, tornou obrigatória a oferta do ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores, possibilitando, assim, incluir a Língua Brasileira de Sinais no currículo e “o ensino da Libras como disciplina pode proporcionar a difusão dessa Língua, ainda desconhecida por muitos educadores e dos que participam do processo educacional e social de sujeitos surdos” (ROSSI, 2010, p. 80). Contudo, a aplicabilidade da lei na prática esbarrou em alguns entraves, como a falta de professores especializados na língua para os cursos de formação de professores a nível médio e superior, bem como a escassez de intérpretes que pudessem atender a demanda educacional. Percebe-se que as políticas formativas de professores “evidenciam mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar” (BORGES, 2013).

Nos anos de 2003, no Equador, e 2005 e 2006, em Nova York foram realizadas Convenções sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, e o Brasil, representado por especialistas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência– CORDE⁷, participou ativamente, e estas convenções, contribuíram para a organização brasileira da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Segundo o documento, foram firmados compromissos dos estados e da União por meio de cinquenta artigos que contemplavam os direitos das pessoas com deficiência em relação aos seus direitos políticos, sociais e culturais, e forma que “Cada Estado Parte se obriga a promover a inclusão em bases iguais com as demais pessoas,

⁷ Termo usado à época: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência CORDE, criada pelo Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986, e reestruturada pela lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, é órgão autônomo diretamente subordinado à Presidência da República. Tem como finalidade a coordenação superior dos assuntos, ações governamentais e medidas, referentes às pessoas portadoras de deficiência. (BRASIL, 1990).

bem como dar acesso a todas as oportunidades existentes para a população em geral” (BRASIL, 2007, p. 6).

A elaboração deste documento acima citado contribuiu para que, em 2008, fosse elaborada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva que “se desdobrou em decretos e resoluções que visam construir diretrizes operacionais para efetivação da inclusão escolar” (MONTEIRO, 2015, p. 57), e a partir do referencial da convenção de 2006, a educação especial ficou estruturada por três eixos:

Constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de educação inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (DUTRA, 2010, p. 8-9).

De acordo com as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Outro marco importante da Educação Inclusiva foi a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica na modalidade da Educação Especial, regulamentando a implementação do Decreto nº 6.571/2008 (MONTEIRO, 2015).

Em 2012, foi aprovada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764 de 27/12/12), que considera o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. A aprovação dessa lei, junto com todas as articulações propostas pelo governo, é

resultado da luta de movimentos sociais, de associações de pais e entidades ligadas à pessoa com autismo em torno da proteção social legal e da eliminação da violação dos seus direitos (AGUIAR, 2019).

Destarte, nesse cenário de avanços para a Educação Inclusiva, a alteração foi realizada na LDB, nº 9394/96, pela Lei nº 12.796/2013 nos seguintes artigos:

Art. 58. “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

“Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2013).

Já no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), Lei nº 13.005/2014, a Meta 4 é referente à Educação Especial e está inserida nas Diretrizes para a Superação das Desigualdades Educacionais, com foco na valorização da diversidade. Refere-se a dois grandes objetivos em sua proposição: o primeiro diz respeito à universalização do acesso à Educação Básica e ao AEE para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; o segundo preconiza que o atendimento educacional a essa população ocorra por meio da educação inclusiva, preferencialmente na rede regular de ensino (SILVA, 2019).

Outro aporte imprescindível, na história da educação inclusiva, é a Lei Brasileira da Inclusão, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD), nº 13.146/15, que foi sancionada no dia 06 de julho de 2015, a qual, em seu artigo 2º, diz o seguinte:

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 (BRASIL, 2015, art. 2º).

A lei ainda estabelece o direito a uma educação inclusiva no Art. 28, visando garantir os direitos e a permanência dos alunos nos espaços escolares:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (BRASIL, 2015).

Visa ainda efetivar ações referentes a educação bilíngue, ações pedagógicas individualizadas e coletivas para o desenvolvimento acadêmico, de métodos e técnicas pedagógicas, materiais, recursos tecnológicos e outros necessários ao desenvolvimento do aluno, entre outros necessários ao pleno desenvolvimento do aluno incluso em ambientes regulares de ensino.

Em dezembro de 2017 foi aprovada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de caráter normativo, sendo, segundo o Ministério da Educação, uma referência nacional obrigatória visando

a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p.8).

A BNCC dispõe, em sua organização, competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos em relação a sua escolaridade, a qual expressa e

defende a formação de um estudante que aprenda a aprender continuamente, que se envolva e se entusiasme pela vida, que valorize a interação com os outros, que faça conexões entre conhecimentos teóricos adquiridos e suas vivências práticas [...] (PEREZ 2018, p. 11 e 12).

Bem como ressalta a importância da “escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

No entanto, na prática, a composição textual em relação a inclusão não se efetivou, tendo em vista que as orientações não contemplavam como deveriam a educação especial, sendo esta citada em apenas dois momentos na BNCC, na introdução do documento e na introdução do componente curricular de ciências, segundo Moreira e Volsi (2020, *apud* MATOS et al., 2020). Desse modo, a inclusão não esteve presente nem mesmo na elaboração teórica. Assim,

A BNCC aprovada revela um silenciamento em relação a EE⁸, uma vez que não a define e caracteriza, e ao seu público-alvo. Também não oferece orientação teórico-metodológicas as gestores e docentes que possam auxiliá-los nas práticas administrativa e pedagógica quanto a essa modalidade de educação escolar. (MATOS, et al, 2020, p. 217)

Percebe-se que o intuito da BNCC não foi o de se preocupar com as pessoas com deficiência e suas necessidades, pois “cumpre apenas a função política de cooptar o consenso em relação a BNCC e de ocultar seus vínculos” (MATOS, *et. al*, 2020, p. 219).

Num contexto mais recente, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, passou a permitir novamente escolas e classes especializadas, o que pode ser considerado um retrocesso para a efetivação da educação inclusiva (NOVAES, 2020).

Este decreto provocou inúmeras discussões no meio educacional e político, com discussões sobre sua inconstitucionalidade, o perigo de retrocesso educacional, devido a artigos dúbios, confusos, contraditórios, que colocavam em risco a continuidade da educação inclusiva sob o poder público e privado (CARVALHO, 2020).

⁸ Educação Especial.

Com a mobilização nacional em repúdio ao decreto, foi instaurada a Ação Direta de Inconstitucionalidade no Supremo Tribunal Federal – STF, em 01 de dezembro de 2020. No dia 21 de dezembro de 2020, o pronunciamento no Tribunal Pleno – sessão virtual decidiu: “O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020” (BRASIL, 2020, p. 60).

Perante o exposto, o contexto histórico da Educação Especial no Brasil está pautado em interesses políticos que demandava um sistema de educação que por vezes, muito embora, se configurasse apenas na letra da lei: segregou, integrou e incluiu, conforme a demanda política local ou mundial.

Do período Colonial até a década 1956 as iniciativas políticas educacionais foram de segregação. Entre o período de 1956 a 1992 predominou a coexistência de políticas segregacionistas e integracionistas. E nos anos de 1993 em diante tem predominado as políticas educacionais com orientações de inclusão e integração (TERRA, 2021, p. 62).

Optamos por nos debruçarmos também nos Planos Nacionais de Educação (PNEs), tendo em vista sua importância ao planejar os rumos da educação nacional por uma década. Nele estão contidos, como já salientamos à luz dos pressupostos de Evangelista (2012), as expressões momento em que fora construído assim como um vir a ser, já que projeta a educação também para um futuro a médio prazo por assim dizer.

2.3. Os Planos Nacionais de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento organizacional da educação brasileira, para que os estados e Distrito Federal possam estruturar-se. Historicamente, os planos nacionais de educação são propostas já elencadas no Movimento dos Pioneiros da Educação, em 1932, sendo esta uma importante mobilização, representada por grupos de intelectuais progressistas que propunham o “estabelecimento no país de uma educação republicana, de massa, laica, obrigatória e gratuita, pautada pelos princípios científicos e pelos

valores democráticos” (AZEVEDO, 2014, p. 265). O movimento ficou conhecido como “Manifesto dos Pioneiros da Educação”⁹.

Na Constituição de 1934, em seu art. 150, também se determinava “como competência da União a fixação do ‘plano nacional de educação’, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados” (AZEVEDO, 2014, p. 268), e que ao Conselho Nacional de Educação caberia a elaboração do PNE, mas como esta Constituição só vigorou por três anos, não foi implementada. Somente em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61, é que foi elaborado o primeiro PNE por profissionais do Ministério da Educação e aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Especifica-se que o primeiro Plano Nacional de Educação “resultou da integração dos três planos federais de normas para distribuição dos fundos de ensino primário, médio e superior; não se caracterizando, portanto, como um plano de diretrizes para a educação” (MAZZOTTA, 2011, p. 97), mas que não foi posto em prática, devido ao golpe militar de 1964, sendo dadas novas orientações para a política educacional brasileira. Segundo o autor, a educação, neste período ditatorial, foi pautada em um regime autoritário, cujos dois primeiros governos militares adotaram a aproximação entre o sistema de ensino e o econômico, sendo traçadas metas até 1970, e para o Ensino Médio e o Ensino Superior, as políticas educacionais estavam pautadas na força do trabalho. Dessa forma,

O Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) registrou as prioridades do Governo subsequente, o do presidente Costa e Silva (1968-1970). Nele, a educação é tomada como poderoso recurso para ampliar o mercado de consumo. As políticas concernentes são tratadas no Programa de Recursos Humanos. Definiu-se a garantia de um mínimo de escolaridade para toda a população, o que, todavia, deveria ser alcançado gradualmente. Previu-se a expansão do ensino médio aliada a mudanças na sua qualidade e conteúdo. Compreendia-se que a este caberia fornecer a efetiva capacitação para o trabalho. (AZEVEDO, 2014, p. 269)

⁹ Esse manifesto propunha-se a realizar a reconstrução social pela reconstrução educacional. Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade (SAVIANI, 2004, p. 33).

De 1972 a 1974, no governo Médici, ocorreu a elaboração do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (I PND) para o setor educacional, sendo nomeado como Primeiro Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), objetivando ainda o modelo econômico de educação e tendo prosseguimento no governo do Presidente Emílio Garrastazu Médici, por meio do II PSEC, que foi de 1975 a 1979 e, por meio da articulação entre os diferentes sistemas de ensino, objetivava qualificar e educar o homem “visando a eficiência das ações de caráter financeiro e técnico, assegurando a participação adequada das redes de ensino oficial e particular na consolidação de um sistema nacional de planejamento integrado de educação” (BRASIL, 1974, p. 35-39).

No governo de Figueiredo (1980-1985), houve o último plano de educação, pautado no regime do autoritarismo, sendo denominado de III PSECD, focando na educação como um direito do cidadão e “considerada na ótica da política social, compromete-se a colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda” (BRASIL, 1982, p. 16). Importante salientar que a forma como a questão educacional foi pautada durante o regime autoritário propiciou as bases para discussões sociais que se formalizaram na Constituição promulgada em 1988.

Em 1988, foi promulgada a Constituição Federal, abrindo campo para a elaboração do I Plano Nacional de Educação (PNE) por meio do Projeto de Lei nº 4.155, de 1998, transformado na Lei Ordinária 10.172/2001, tendo uma validade de dez anos. Com medidas a serem tomadas de forma gradual ao longo dos anos de vigência, sua função era articular os esforços nacionais em regime de colaboração para melhorar a educação, sendo um plano plurianual com metas, diretrizes e estratégias voltadas à educação, conforme seu texto estabelecia:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que

conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009¹⁰)

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 2009).

Conforme disposto na Constituição Federal e na Emenda Constitucional nº 59/2009, os estados e o Distrito Federal deveriam se organizar de forma a atender o que estava disposto em lei, e o cumprimento desta fica a cargo do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), pela Comissão de Educação (CEC), da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esportes (CE), do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional da Educação (FNE), de modo que “Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001).

O PNE (2001-2011) foi instituído no governo de Fernando Henrique Cardoso e publicado no Diário Oficial da União em 10 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172/2001, atendendo a LDB, nº 9.394/96, que

determina nos artigos 9º e 87, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2021).

O PNE contemplou em seu plano as dimensões sociais, culturais, educacionais e políticas do momento, buscando defender, segundo o CONSED

¹⁰ Emenda Constitucional nº 59 - Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

(1997, p. 2) “uma sociedade mais justa e igualitária e por decorrência uma educação pública gratuita, democrática, laica e de qualidade, para todos, em todos os níveis”, para tanto foram estabelecidos princípios, diretrizes, metas e estratégias, definindo objetivos a longo, médio e curto prazos a serem cumpridos.

Pautados no direito de todos e na necessidade de um atendimento que contemplasse o aluno com deficiência, o Plano Nacional de Educação também apontava a necessidade de formação de profissionais preparados para atender este público em todas as etapas de ensino, perpassando da Educação infantil até o Ensino Superior. Assim,

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas "regulares", destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado (BRASIL, 2001a, p. 65)

O PNE em sua organização teórica estabelece a importância de as pessoas com necessidades especiais (assim denominadas no Plano) terem direito de frequentar a rede regular de ensino, conforme disposto no art. 208, inciso III, da Constituição, “destaca que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p. 4), bem como apontam os déficits em relação à matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular, à formação docente e em relação à acessibilidade e atendimento educacional especializado.

Considerando que “as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas” (BRASIL, 2001), portanto, direitos estabelecidos pela Constituição Federal, conforme já mencionado, e pela Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, sendo este um importante documento para a educação

especial que estabelece a eliminação de barreiras para que todos, indistintamente, tenham acesso à educação.

Não obstante, as políticas educacionais deste PNE (2001-2010) não foram suficientes para atingir as metas previstas e resolver os problemas educacionais em relação à educação, pois problemas como a evasão, repetência, abandono escolar e erradicação do analfabetismo não tiveram dados satisfatórios, “ao ponto de não haver mudanças substanciais em sua diminuição percentual, visto o acentuado histórico de desigualdade social no Brasil” (LIMA, 2013, p. 3). Diante disso, em 2010, a sociedade, constituída por representantes de diversas áreas da educação, imprensa, cultura e outros, foi convocada para participar da Conferência Nacional de Educação (CONAE):

Com o título “CONAE 2010 - construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”. Dessa Conferência resultou um documento de 168 páginas com a planificação do PNE (2011-2020) e a previsão de desenvolvimento de um Fórum Nacional de Educação para discutir e encaminhar as grandes temáticas educacionais no Brasil. Em dezembro de 2010, a Presidenta Dilma Rousseff encaminhou o Projeto de Lei que aprovava o Plano Nacional de Educação para o período de 2011-2020, tendo como modificação, dentre outros a proposição de que o II PNE deveria ser mais enxuto e objetivo, com a definição de 20 metas e de estratégias que correspondessem o alcance das mesmas (GOMES, 2020, p. 9).

Todavia, a proposta não foi aprovada inicialmente devido à falta de dados significativos em relação à realidade da educação brasileira, como os financeiros, diversidade de raça e gêneros, metas a serem alcançadas de acordo com o novo PNE, entre outras, e a proposta passou por diversas discussões tanto das representatividades da sociedade quanto dos parlamentares, e só em 25 de junho de 2014 foi aprovada por meio da Lei nº 13.0005/2014 e passa a vigorar de 2014 a 2024 no Brasil. O processo de tramitação pelo Congresso Nacional foi de quase quatro anos e “se deu por um processo que englobou forte mobilização e participação de forças organizadas do campo da educação na proposição de ementas ao Projeto de Lei (PL) original” (AZEVEDO, 2014, p. 265).

O Plano Nacional de Educação de 2014 constitui-se de ferramentas das políticas educativas brasileiras, está composto por 10 diretrizes, 20 metas e 254

estratégias, articuladas entre si, sendo estabelecidas em seu art. 2º as seguintes diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV- melhoria da qualidade da educação; V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, e cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Destaca-se que uma das funções deste PNE (Lei nº 13.005/2014) é promover articulações entre os entes federados, para que seja obrigatória a educação de 4 a 17 anos, assim contribuindo para a elevação da escolaridade dos educandos. Dentre as metas, há a meta 4, voltada à redução das desigualdades e valorização da diversidade, que objetiva o planejamento de ações voltadas à educação inclusiva e visa

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

Para que as metas sejam atingidas, são propostas no PNE estratégias que contemplem os recursos financeiros, implementem as SRMF, bem como estimulem a formação continuada de professores para o AEE em todas as instituições escolares, de forma a complementar e suplementar todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação da educação básica. Ressalta-se a importância das adequações pedagógicas e dos espaços físicos, de ofertar a educação bilíngue para os

alunos surdos e com deficiência auditiva, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. Além disso, veda todo e qualquer ato de exclusão do ensino regular das pessoas com deficiência, propõe fornecer profissionais para atender a demanda do processo de escolarização dos alunos do AEE, promover parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas para o atendimento dos alunos, tendo em vista a importância da intervenção educacional precoce, especialmente nas áreas da saúde e assistência social.

O PNE, em suas diretrizes, orienta que a Educação especial deverá abranger todos os níveis de ensino, de modo que os espaços escolares gerem “uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos” (BRASIL, 2001, p. 53), no entanto, cabe evidenciar que não basta dar acesso ao aluno, mas oferecer uma educação condizente com suas necessidades, o que, nesta proposta do Plano, deixou lacunas, pois o acompanhamento da meta 4 nos estabelecimentos de ensino foi baseado em porcentagens de matrículas e frequência por meio do Censo da Educação Básica (INEP, 2015), sendo estes dados “importantes, mas ainda insuficientes quando se trata de avaliar e monitorar aspectos sobre a qualidade da educação” (VERTUAN, 2021, p. 56).

Contudo, o PNE torna-se um importante marco para a educação brasileira, porque estabelece ampliar investimentos em educação de, “no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2014). São determinadas ainda em relação aos financiamentos educacionais:

A implantação do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), do Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e da Lei de Responsabilidade Educacional. A implementação do CAQ é tomada como referência para o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, tendo por parâmetro o cálculo e o acompanhamento dos indicadores e gastos com qualificação e remuneração dos docentes e demais profissionais da educação pública, bem como com a aquisição, manutenção, construção e conservação das instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (AZEVEDO, 2014, p. 276).

No entanto, estes investimentos estão subordinados a resultados de desempenhos, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo expresso na Meta 7.36, que visa “estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014), estabelecendo, conforme o Quadro 1, as seguintes médias nacionais para o IDEB até 2021:

Quadro 1- Médias Nacionais do IDEB - 2015 a 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: <http://www.planalto.gov.br/>

As metas não são iguais em todas as instituições, mas, visando a melhoria da educação, é proposto que em 2022 todas as escolas atinjam a média 6,0, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹¹. A proposta de acompanhamento e resultados dar-se-ão de dois em dois anos, para que se divulguem os resultados do IDEB e sejam articuladas ações entre os entes federados para que se possa atingir as metas estabelecidas, decrescendo a diferença entre as escolas em relação aos índices

¹¹ INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral, realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 1997).

nacionais, “garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios” (BRASIL, 2014). Espera-se que haja estudos dos dados coletados, assim como os encaminhamentos necessários pelos órgãos responsáveis para que se possa avançar em relação a políticas públicas que venham fortalecer a educação.

No próximo capítulo, trataremos das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF), com a configuração concreta que busca materializar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3. SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: QUE ESPAÇO É ESTE?

3.1. Definição e histórico das Salas de Recursos

As Salas de Recursos Multifuncionais são destinadas ao atendimento educacional especializado a alunos com deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)¹², altas habilidades/superdotação, complementando ou suplementando o seu desenvolvimento, objetivando eliminar as barreiras do processo de escolarização. Foi implementada por meio da Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, a qual “Dispõe sobre a criação do ‘Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais’”, cujo art. 1º define:

Criar o 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.

Parágrafo Único. A sala de recursos de que trata o caput do artigo 1º, é 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 CNE/CEB, por meio da Resolução nº 4/2009, estabeleceu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, e em seu art. 5º definiu que

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios (BRASIL, 2009, p. 2).

¹² O termo TGD para se referir ao autismo prevaleceu nos documentos relativos à política nacional inclusiva até 2012, quando foi sancionado o Decreto Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014b), essa lei é um marco do uso do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) em documentos oficiais e instituiu a política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtorno (MORI, 2016, p. 2).

É importante ressaltar que o atendimento se dará em turno contrário à escolarização em instituições regulares, para que o aluno possa participar da vida escolar, se apropriando do que “foi produzido historicamente pelos demais homens, ou seja, é um processo de construção histórica necessária e adquirida individualmente, porém, produzida socialmente” (DAMBROS *et al.*, 2021, p. 108). O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe em seu art. 1º sobre a educação especial o seguinte: “I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011).

A partir de 2021, de acordo com a Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021, o Atendimento Educacional Especializado também passa a ser destinado aos educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, que estejam matriculados em classes comuns do ensino regular em nível nacional, no entanto, no Estado do Paraná, este público já era atendido pelo AEE, de acordo com a Instrução nº 07/2016, da SEED e da Superintendência da Educação (SUED):

3. A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM atenderá estudantes matriculados na rede pública estadual de ensino com:

3.1 Deficiência intelectual - DI: Em conformidade com a Associação Americana de Deficiência Intelectual, estudantes com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade.

3.2 Deficiência física neuromotora - DFN: aquele que apresenta comprometimento motor acentuado, decorrente de sequelas neurológicas que causam alterações funcionais nos movimentos, na coordenação motora e na fala, requerendo a organização do contexto escolar no reconhecimento das diferentes formas de linguagem que utiliza para se comunicar ou para comunicação.

3.3 Transtornos globais do desenvolvimento – TGD: estudantes com diagnóstico de transtorno do espectro autista e psicoses que apresentarem dificuldades de aprendizagem em decorrência de sua patologia.

3.4 Transtornos funcionais específicos - TFE: Refere-se à funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: a) na aquisição e uso da audição, linguagem oral,

leitura, linguagem escrita, raciocínio, habilidades matemáticas, atenção e concentração; b) Distúrbios de aprendizagem – dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia; c) Transtornos do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH (PARANÁ, 2016, p. 2).

A implantação das SRMF não substitui a escolarização convencional dos estudantes, ela vem atender a uma demanda necessária à educação brasileira, que está elencada no Plano de metas do PNE e determina as diretrizes, estratégias e metas para a política educacional de 2014 a 2024, sendo uma ação colaborativa entre a União, Estados, Distrito Federal e os municípios, para a melhoria da educação básica. As diretrizes propostas devem ser alcançadas no período de vigência do PNE, entre elas a erradicação do analfabetismo, a superação das desigualdades educacionais e a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular, fortalecendo a inclusão, dando suporte aos alunos do público-alvo da SRMF em contraturno à sua escolarização, “os quais, historicamente, têm sido excluídos do processo de escolarização” (BRASIL, 2006. p. 9).

Para que o AEE seja ofertado na instituição pública ou privada sem fins lucrativos, deve ser elaborada uma proposta do AEE à Secretaria de Educação, em que esteja contemplado o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola no Regimento Escolar e esteja elencada como será a organização da SRMF, de acordo com a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade da Educação Especial, de acordo com o art. 10, prevendo em 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 atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.

Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público-alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários (BRASIL, 2009).

As Salas de Recursos Multifuncionais são espaços para o atendimento educacional especializado aos alunos elegíveis a ela, objetivando desenvolver estratégias de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento intelectual, subsidiando-os em suas necessidades pedagógicas temporárias ou permanentes. Sendo um direito do aluno o atendimento educacional especializado, estas salas, por serem flexíveis, são constituídas “para promover os diversos tipos de acessibilidade ao currículo, de acordo com as necessidades de cada contexto educacional” (ALVES, 2006, p.14), tendo professores habilitados para atenderem a demanda, conforme preconiza o art. 12, “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3), elencando que:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos

recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, p. 3).

Ressalta-se que o atendimento especializado não tem configuração de reforço escolar, por não ter os mesmos parâmetros, tendo em vista que o reforço é destinado a alunos com dificuldades em sua vida escolar e necessitam de apoio extra para que possam desenvolver determinados conteúdos, por todo o ano letivo ou por um determinado tempo, já a SRMF é um atendimento de suporte à educação inclusiva aos alunos do AEE, suprimindo as necessidades individuais de cada aluno, possibilitando recursos pedagógicos para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades ou se apropriar de conhecimentos básicos à sua escolarização, bem como são feitas adaptações curriculares, metodologias alternativas e acessibilidades necessárias para que o aluno seja realmente incluso no espaço escolar, por meio de um processo colaborativo entre os professores das salas regulares e o professor do AEE, sendo necessária esta parceria para se buscar estratégias eficazes à aprendizagem do educando. Dessa forma,

o atendimento educacional especializado não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdos programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 16).

Para que o aluno possa ingressar na SRMF, são investigados os fatores que interferem em sua aprendizagem, com encaminhamento para a matrícula no AEE. São realizadas avaliações psicológicas e pedagógicas junto ao aluno com deficiência intelectual, avaliação pedagógica e clínica para os alunos com deficiência física neuromotora, avaliação psiquiátrica e pedagógica para os TGD, avaliação pedagógica e clínica/neurológica para os alunos com Transtornos funcionais específicos: distúrbios de aprendizagem (dislexia, disortografia, disgrafia e discalculia), e aqueles com Transtorno de déficit de atenção (TDA). A avaliação pedagógica no contexto perpassa a vida escolar do educando, identificando fatores de sua aprendizagem de forma a constatar suas dificuldades e potencialidades educacionais. Cabe ressaltar, conforme a Nota

Técnica nº 04/2014, do MEC (SECADI/DPEE), que o laudo médico (diagnóstico clínico) não é imprescindível, por não ser um documento obrigatório, mas complementar ao atendimento “uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico” (BRASIL, 2014, p. 3).

A avaliação, para que possamos identificar as necessidades educacionais especiais, é feita pelo professor especialista juntamente com a equipe pedagógica de forma processual e contínua, para saber “quais os conhecimentos prévios que traz e quais os conteúdos que estão defasados e que impedem a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos trabalhados no seu ano atual de matrícula” (PARANÁ, 2016, p. 8).

Os atendimentos na SRMF são organizados de maneira a atender o estudante por meio de cronogramas, de forma a oferecer suportes educacionais através de planos que identifiquem as “necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas” (BRASIL, 2009, p. 2). Estes cronogramas devem ser elaborados pelo professor e a equipe pedagógica da Instituição, atendendo as necessidades do aluno e a organização da rede de ensino, sendo organizados de forma a permitir um trabalho colaborativo entre o professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor do ensino comum. De acordo com a Instrução nº 06/2017, da SUED/SEED, no Paraná, conforme o Quadro 2, é sugerido para as escolas regulares em tempo parcial que seja organizado da seguinte forma, podendo ser realizadas alterações, caso sejam necessárias para contemplar as necessidades educacionais dos alunos que frequentam a SRMF:

Quadro 2 - Organização do Cronograma – Escola Regular de Tempo Parcial

Segunda-feira		Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1ª aula	H/A na escola	Turma A e B	H/A na escola	Turma B	Hora-atividade a ser cumprida em local de livre escolha
2ª aula	Turma A		Turma A		
3ª aula					
Intervalo					
4ª aula	Turma C	H/A na escola	Turma C e D	Turma D	
5ª aula		H/A na escola		H/A na escola	

Fonte: Paraná (2017)

Esta organização de atendimento é necessária para que possa ser sistematizado o trabalho pedagógico com o aluno por meio de um plano de atendimento individualizado (anexo I) que será elaborado pelo professor da SRMF, que fará um trabalho articulado e colaborativo com os demais profissionais necessários ao atendimento do aluno:

Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em 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 necessários ao atendimento (BRASIL, 2009, p. 2).

Os Planos de Atendimento visam planejar intervenções pedagógicas que serão realizadas na SRMF e que estejam de acordo com o currículo escolar do aluno em seu ano de matrícula, bem como deve se pautar no relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar do estudante (anexo IV), e em seus relatórios de aprendizagem, levando em conta que cada pessoa tem seu modo de aprender, então, “respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo” (HEREDERO, 2010, p. 198).

Importante ressaltar que os Planos de Atendimento são documentos que podem ser elaborados e reelaborados por todos os profissionais que atendem e acompanham o aluno, sendo um instrumento valioso para que se possa planejar e acompanhar o aluno em sua vivência escolar e, a partir do trabalho realizado com ele, são elaborados os relatórios de rendimento (bimestrais, trimestrais ou semestrais), conforme modelo (anexo III), de acordo com a organização de cada instituição e de sua mantenedora.

Os relatórios de rendimento escolar são documentos formais que registram os avanços acadêmicos dos alunos das SRMF, sendo importantes documentos para elaborar ações e recursos metodológicos necessários ao aprendizado do aluno, bem como estabelecer estratégias necessárias à sua aprendizagem. Quanto aos relatórios, são elaborados após cada conselho de classe, assinados por responsáveis pelo aluno, professores do ensino comum

e da SRMF, pedagogos ou direção, e arquivados na pasta do aluno na secretaria da instituição juntamente com os demais documentos de sua vida escolar, bem como com o plano de atendimento do aluno.

As salas são organizadas com o número máximo de 20 (vinte) estudantes no ensino regular e 15 (quinze) estudantes na Educação em Tempo Integral, atendidos por cronogramas, que são organizados por meio de um trabalho colaborativo entre os professores do turno do aluno, professores especialistas e equipe pedagógica, tanto do regular quanto do integral. No Paraná, estes critérios são estabelecidos de acordo com a Instrução nº 015/2018, da SEED/SUED, e com o Ofício Circular nº 013/2022, da Diretoria de Educação (DEDUC/SEED). As SRMF devem ser disponibilizadas e organizadas de acordo com as diferentes categorias e necessidades dos estudantes, conforme a Deliberação nº 02/2016, que está de acordo com as leis e normas regenciais do MEC e estabelece que:

Art. 17. As instituições da rede regular de ensino deverão disponibilizar salas de recursos multifuncionais de diferentes categorias, conforme a necessidade de seus estudantes, visando à complementação curricular e pedagógica:

I – sala de recursos multifuncionais em deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos;

II – sala de recursos multifuncionais em surdez, visando à aprendizagem em LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita de Língua Portuguesa, como segunda língua;

III – sala de recursos multifuncionais em deficiência visual, visando à aprendizagem da leitura e da escrita no sistema Braille, Sorobã, atividades da vida autônoma e social, orientação e mobilidade;

IV – sala de recursos multifuncionais em altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo único. As salas de recursos multifuncionais previstas nos incisos de I a IV deste artigo poderão estar agrupadas em um mesmo espaço físico, desde que assegurem funcionalidade e aprendizagem. (PARANÁ, 2016).

A hora-atividade do professor geralmente é organizada dentro de uma perspectiva colaborativa entre os professores especialistas e os do ensino regular comum, visando um trabalho interdisciplinar e promotor da inclusão, em que o professor da sala regular comum planejará os conteúdos de sua área de conhecimento e os professores da SRMF irão “complementar/suplementar a

formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras que impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas do ensino comum” (BRASIL, 2009). No Paraná, as horas-atividade, de acordo com a Instrução normativa n.º 004/2022, da DEDUC, “serão destinadas para as atividades relacionadas à docência, ao trabalho conjunto entre professor e pedagogo, para o planejamento docente e à formação continuada em serviço” (PARANÁ, 2022). Caberá à equipe gestora, em parceria com os professores, organizar a hora-atividade de maneira concentrada, priorizando o atendimento conforme o Quadro 3:

Quadro 3 - Organização da hora-atividade concentrada

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
HISTÓRIA	BIOLOGIA	MATEMÁTICA	LÍNGUA	ARTE
GEOGRAFIA	CIÊNCIAS	EDUCAÇÃO	PORTUGUESA	ED. FÍSICA
SOCIOLOGIA	QUÍMICA	FINANCEIRA	LÍNGUA	
FILOSOFIA ENSINO	FÍSICA	PENSAMENTO	ESTRANGEIRA	
RELIGIOSO		COMPUTACIONAL	MODERNA:	
PROJETO DE VIDA			ESPAANHOL /	
			INGLÊS	

Fonte: <https://www.educacao.pr.gov.br>

O trabalho colaborativo está previsto na Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB, e ratificada pela Resolução nº 04/2009, do CNE, cujo item 10 estabelece que as Salas de Recursos Multifuncionais e os Centros de Atendimento Educacional Especializado organizem as horas-atividade, de modo que sejam “distribuídas de forma a permitir o trabalho colaborativo com o professor do ensino comum, dos diferentes componentes curriculares, e a organização do cronograma” (PARANÁ, 2022, p. 3). No entanto, a demanda escolar nem sempre garante a atuação colaborativa entre os professores, sendo esta uma grande dificuldade para as instituições, que, por vezes, devido à carga horária dos professores e outras exigências organizacionais, não conseguem organizar o ensino colaborativamente entre os profissionais da forma como deveria e está previsto na legislação, mas a educação em tempo integral tem outra organização temporal, sendo, portanto, elencada no próximo tópico.

3.2. Salas de Recursos Multifuncionais para alunos de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Paraná

Para que possamos entender como se configuram as Salas de Recursos Multifuncionais no Ensino Médio em tempo integral, apresentaremos como se organiza o sistema educacional brasileiro, que está dividido em Educação Básica e Ensino Superior, de acordo com a LDB, nº 9.394/96, sendo estruturado em etapas e modalidades de ensino, que contemplam a Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos (séries iniciais e finais) e Ensino Médio, sendo esta a etapa final do processo formativo da Educação Básica e nosso foco de estudo. Contempla ainda modalidades de ensino: Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e “como a última etapa da Educação Básica traduz a sua importância para a construção da cidadania, e como etapa indispensável para a formação do estudante” (SILVA; SILVEIRA, 2017, p. 7). Tem a carga horária de 800 horas anuais e duração de três anos, tendo historicamente seu foco na formação para o trabalho e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, art. 22, “coloca o aprimoramento da pessoa humana como uma das finalidades da educação Básica” (RAMOS, 2003, p. 4). Assim, muda-se o foco, que passa da formação para o trabalho para a formação do sujeito como um todo,

não sujeitos abstratos e isolados, mas sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer a medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído (RAMOS, 2003, p. 4).

Pensando nesta valorização do sujeito e suas relações sociais, para que se emancipe, “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência da cidadania” (ALARCÃO 2001, p. 18), pois é certo que o

trabalho tem sua função social e pode ser abordado como um princípio educativo, no entanto,

é tomado como princípio educativo não porque sob o modo de produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção, mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Desse modo, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas (RAMOS, 2003, p. 4)

Ressalta-se a importância do trabalho e sua função social, tendo em vista o público-alvo desta formação, que geralmente são jovens e adultos, e que a proposta de ensino terá que contemplar uma educação articulada com a ciência, cultura e trabalho. De acordo com a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que alterou alguns dispositivos da Lei nº 9394/96, para redimensionar ações da educação técnica de nível médio¹³, em seu art. 36-A, permite que o Ensino Médio prepare para o exercício das profissões técnicas, desde que seja atendida a formação geral do educando (BRASIL, 2008).

Estudos demonstram que, até o final do século XX, com a promulgação da LDB, nº 9.394/96, “menos de um quarto dos jovens entre 15 e 17 anos adentravam a escola de Ensino Médio, conforme atestam os dados do Censo Escolar da Educação Básica” (INEP, 1994; 1996), tendo em vista a não obrigatoriedade desta etapa de ensino para esta faixa etária no Brasil, que só em 2013, com a Lei nº 12.796/2013, alterou a LDB 9394/96, sancionando a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 2013), portanto, a partir desta Lei, o Ensino Médio passa a ter um caráter obrigatório aos alunos inclusos nesta faixa etária.

¹³ Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

A partir de 2016, por meio da Medida Provisória nº 746/2016, que posteriormente se tornou a Lei nº 13.415/2017, houve, por parte do Governo Federal, alterações significativas no Ensino Médio, no Brasil, como a elevação da carga horária mínima de 800 horas a ser ampliada de forma progressiva até atingir 1400 horas anuais a partir de 2017, implementando o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Assim, conforme o art. 13 da referida lei, foi instituída, por meio do Ministério da Educação, “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), portanto, esta política financiará, pelo Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), as escolas em Tempo Integral.

Ressalta-se que esta proposição da educação integral não é recente, a ampliação da jornada e diversificação das atividades no ambiente escolar como recurso para melhoria da escola pública é uma discussão que se faz presente, segundo Barbosa e Colares (2019, p. 306) “a partir das experiências que têm sido desenvolvidas desde o período do Movimento Escolanovista no Brasil na década de 1930” e que se tem fortalecido, desde a década de 1990, em diversos países da América Latina [...]” (SILVA, 2016, p. 86). É uma orientação do Banco Mundial aos países “que apresentam baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e índices elevados de defasagem no campo educacional, especialmente no ensino fundamental” (SILVA, 2016, p. 86).

A Lei nº 13.415/2017 também estabelece cinco itinerários formativos para o Novo Ensino Médio, que serão ofertados através de diferentes organizações curriculares, de acordo com os parâmetros estabelecidos por cada sistema de ensino e com suas possibilidades e relevância, sendo eles: “1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional” (LEÃO, 2018, p. 3).

O novo Ensino Médio foi implementado oficialmente em 2022 nas escolas públicas e privadas, sendo iniciado pelo primeiro ano e implantado gradativamente, de acordo com a Deliberação n.º 04, de 29 de julho de 2021. Com o novo Ensino Médio, uma parte será da base comum a todos os estudantes do país, está direcionada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a outra, pelos itinerários formativos citados, sendo estes, segundo o MEC,

Um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2021).

Segundo a proposta do Ministério da Educação, o Novo Ensino Médio vem fortalecer o protagonismo juvenil, dando aos alunos a possibilidade de escolher o itinerário formativo propício à sua formação, de acordo com as orientações organizacionais do Ministério da Educação, juntamente com as redes Estaduais de ensino que estabelecem que a organização compreenda “uma parte obrigatória, denominada de Parte Flexível Obrigatória – PFO e outra eletiva, de escolha dos estudantes” (PARANÁ, 2021, p. 3). Quanto ao aluno que frequenta o Ensino Médio noturno e a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio regular, foi implementado também o Novo Ensino Médio no primeiro ano do Ensino Médio regular e na Educação de Jovens e Adultos, de forma a atender as suas especificidades, que são diferentes do ensino regular, mas que não nos cabe aqui discutir tal organização.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e estabeleceu que “art. 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

No Paraná, as instituições que ofertam a Educação em Tempo integral, segundo a Instrução Normativa nº 003/2021, da DEDUC/SEED, fazem parte de uma política que visa a ampliação da jornada escolar na rede pública estadual de ensino, objetivando aumentar não só o tempo escolar, mas dar oportunidades de desenvolver potencialidades educacionais e sociais dos educandos. As finalidades desta política da educação integral em jornada

ampliada abrangem ainda, segundo a SEED, democratizar as atividades pedagógicas, aprofundar os conteúdos curriculares, utilizando atividades pedagógicas complementares e metodologias diferenciadas, aprimoramento do educando como pessoa humana por meio de uma formação ética, autônoma e crítica.

Segundo a SEED, o Paraná possui 2.109 escolas, no total, e 1.561 destas escolas atendem a modalidade de Educação Especial, havendo 179 escolas em tempo integral, as quais “atendem cerca de 21 mil estudantes em todo o Estado por meio da oferta mista em instituições de ensino com turmas de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio e instituições de ensino que ofertam o Programa Paraná Integral¹⁴” (PARANÁ, 2022).

Dentro do contexto da educação em tempo integral, o professor da Sala de Recursos Multifuncionais elabora um cronograma de atendimento que contemplará uma organização pedagógica para atender os alunos que estão matriculados na SRMF da Educação em tempo Integral, esta organização será elaborada de acordo com a Matriz curricular do Ensino Médio, que contempla as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular, Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Educação Física e Arte; Matemática e suas Tecnologias: Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física, Biologia; Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, e a parte flexível, composta por LEM – Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), e componentes curriculares obrigatórios: Mundo do Trabalho e Protagonismo juvenil, e componentes curriculares eletivos que poderão ser escolhidos pela Instituição em consonância com toda a equipe escolar, pais e conselhos escolares, sendo eles: Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, Cultura Corporal, Cultura e patrimônio, Educação científica e cidadania, Percepções teatrais no Ambiente escolar.

A escolha do componente curricular eletivo deverá contemplar duas (2) horas- aula em cada série do Ensino Médio, perfazendo um total de 10 horas-aula semanais, pois a Instrução nº 007/2017, da SUED/SEED, estabelece que

¹⁴ Programa Paraná Integral oferta exclusivamente educação em tempo integral, onde as turmas de todos os anos e séries são de tempo integral, não possuindo oferta de turmas com período parcial no diurno, e todos os professores atuam integralmente, com dedicação exclusiva nessas instituições (PARANÁ, 2021).

5.8 Cada Componente Curricular Eletivo do Ensino Médio terá carga horária de duas horas-aula, sendo um por turma, e deverá ser preferencialmente ofertado no último horário, tendo em vista que nesse horário será realizado o atendimento individual pelo professor da Sala de Recursos Multifuncionais, quando houver demanda de atendimento na instituição de ensino (PARANÁ, 2017).

Portanto, toda a organização escolar tem que ser pensada pedagogicamente, para que os alunos da SRMF sejam atendidos dentro das disciplinas eletivas do currículo na SRMF e também na sala do turno do aluno.

O Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE-I) possui peculiaridades de atendimento, tendo uma proposta pedagógica de Educação em Tempo Integral – Turno Único – ETI, tendo em vista que, no Ensino Médio integral, o aluno não poderá ser atendido em contraturno, mas no mesmo turno, já que permanece na escola em tempo integral e a sua carga horária “será de 9 horas/aula diárias de 50 minutos para os(as) estudantes, acrescidas dos horários de intervalo: 1(uma) hora para almoço, 15 minutos no período da manhã e de 15 minutos no período da tarde” (PARANÁ, 2021).

Como o aluno permanece, em média, nove horas diárias dentro da instituição de ensino, não há nesta organização um espaço destinado à Sala de Recursos Multifuncionais, o atendimento especializado é realizado por um professor especialista do AEE-I que, assim como os demais profissionais da Instituição, possui dedicação exclusiva com carga horária de 40 (quarenta) horas na instituição de tempo integral, sendo responsável por 15 estudantes que possuem diagnóstico de deficiência, seja TGD, ou transtornos funcionais específicos ou altas habilidades/superdotação, que estejam matriculados na escola em Tempo Integral. Aos estudantes da Educação Especial matriculados na educação em tempo Integral, de acordo com o art. 21, da Resolução nº 3.415/2021, da SEED,

Atendimento Educacional Especializado, conforme a necessidade, visando:

- I- prover condições de acesso, participação e aprendizagem na sala de aula do ensino comum, garantindo apoio especializado de acordo com as necessidades individuais do estudante;
- II- garantir a transversalidade das ações pedagógicas ensino comum e educação especial;

- III- incentivar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que minimizem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- possibilitar condições para o progresso com sucesso acadêmico do estudante na continuidade de estudos nos diferentes níveis, etapas e modalidades do seu percurso educacional (PARANÁ, 2021).

O professor especialista tem a função de mediar o processo inclusivo do aluno dentro da instituição escolar, promovendo sua autonomia e contribuindo para a aprendizagem do estudante, organizando ações que contemplem suas necessidades que por ele são atendidos. O trabalho do professor do AEE-I, conforme já citado anteriormente, é itinerante na escola de AEE-I, compreende um trabalho dentro e fora de sala de aula, por meio de ações didático-pedagógicas e de observações com o estudante nos diversos ambientes por ele frequentados, para que possa aprofundar seus conhecimentos sobre o aluno e suas necessidades, de forma articulada ao componente Estudo Orientado, propondo,

ações didáticas, colaborativas e efetivas com mobilização de todos os educadores, para contemplar aquelas necessidades individuais, reconhecendo as habilidades e potenciais do estudante, orientando adequações no ambiente, no planejamento de ensino e nas metodologias utilizadas, bem como demais encaminhamentos pedagógicos para garantir acessibilidade, participação plena na escola e o progresso acadêmico com qualidade educacional (PARANÁ, 2022, p.1).

O professor do AEE-I, para que possa subsidiar o seu trabalho pedagógico, precisa elaborar um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), (anexo II), segundo o Ofício Circular nº 013/2022, da DEDUC/SEED. É um documento oficial da inclusão pedagógica, que terá que ser construído colaborativamente entre os professores que atendem o aluno, sendo estruturado em cinco campos do desenvolvimento e vetores, assim dispostos, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 - Campo do desenvolvimento e vetores

	CAMPOS DO DESENVOLVIMENTO	VETORES
1	Campo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor;	Autorregulação
2	Campo do desenvolvimento social e ético/moral;	Ambientação inclusiva
3	Campo do desenvolvimento acadêmico;	Docência colaborativa
4	Campo do desenvolvimento da autonomia e da instrumentação para aprendizagem;	Ensino personalizado
5	Campo do desenvolvimento integral do indivíduo.	Rede de apoio

Fonte: Paraná (2022)

Percebe-se “o termo ‘integral’ não apenas como ampliação de tempos e espaços, mas na busca pela omnilateralidade na formação do sujeito” (PARANÁ, 2022, p. 22). Há uma preocupação com a formação integral do sujeito, e por meio destes campos do conhecimento e os vetores citados, será possível o professor do AEE-I e os demais, colaborativamente, elaborarem um Plano de ação, que será composto por objetivos de aprendizagem do período letivo, adequações curriculares a nível de adaptações e flexibilizações, bem como acompanharem as metodologias e ações didático-pedagógicas de todos os professores da Matriz curricular na qual o aluno está matriculado e, assim, possibilitar um trabalho em prol do desenvolvimento do aluno. Considerando a necessidade do trabalho colaborativo dentro do contexto do Atendimento Educacional Especializado, no tópico seguinte, trataremos do Coensino e suas interfaces nos ambientes escolares.

3.3. Organização e interfaces colaborativas na escola

A colaboração entre os profissionais da educação é essencial para que os objetivos educacionais sejam alcançados, e, principalmente em relação à educação inclusiva, o ensino colaborativo, ou coensino, é proposto por muitos estudiosos como uma ação necessária à inclusão de alunos com deficiência,

entre eles, podemos citar Mendes (2014), Rabelo (2012), Capellini e Zerbato (2019), Vilaronga (2014), que são estudiosas do assunto no Brasil.

Segundo Capellini e Zerbato (2019), para que seja garantida a permanência do aluno nos ambientes escolares e o acesso ao currículo, para que ele realmente se desenvolva, “é necessário um trabalho efetivo de práticas inclusivas, a serem realizadas dentro da sala de aula de ensino comum, por toda a equipe escolar, e isso só se consegue através de um trabalho de parceria e colaboração” (CAPELLINI; ZERBATO, 2019, p. 13).

Trabalhos individualizados em salas de aula, sem compartilhamentos, não contribuem para o progresso significativo da aprendizagem do estudante, pois “a ideia-chave para promover a inclusão escolar é colocar professores de Educação Especial e Ensino Comum para trabalharem juntos” (MENDES, 2014, p.18). O ensino colaborativo é uma possibilidade, uma forma de trabalho para que a aprendizagem do aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) possa se efetivar dentro do contexto educacional, não só os alunos da educação especial, mas todos que dela fazem parte, sem que ninguém seja segregado.

Para que o coensino aconteça, os profissionais da instituição precisam realizar um trabalho de colaboração entre os pares, inclusive a equipe gestora, que deve estar atenta aos avanços e retrocessos do ensino no ambiente escolar de todos, indistintamente, dando aos profissionais que estão sob sua responsabilidade oportunidades para que trabalhem colaborativamente, com tempo destinado a planejamentos coletivos e ações que possam gerar o desenvolvimento de todos os alunos, indistintamente, organizando para que o coensino possa acontecer.

Cabe ressaltar que o Atendimento Educacional Especializado tem sua prioridade de atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais, no entanto, isto não quer dizer que só este espaço seja destinado ao aluno do AEE em relação ao seu desenvolvimento cognitivo e social, pois ele precisa conviver com seus pares, precisa socializar-se, tendo em vista que “o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura” (VYGOTSKY, 1991, p.11). Conforme indica Mendes (2014, p. 17), “não basta incluir os alunos nos ambientes escolares, é preciso acolher e responder às diferenças dessas crianças e jovens”.

Estudos realizados por Mendes e colaboradores demonstram que as escolas, tradicionalmente, trabalham em uma perspectiva individualista, o que muitas vezes dificulta a resolução de problemas, porque não há uma colaboração, pedagogos e equipe gestoras para resolverem os problemas pedagógicos e outros que vão aparecendo, então, o ensino colaborativo nem sempre se faz presente.

O coensino tem sua base em uma abordagem social e pressupõe uma mudança estrutural nas instituições de forma a qualificar o ensino realizado nas classes comuns, sendo estas os espaços em que os alunos tem a carga horária maior em sua jornada escolar, logo, se a organização pedagógica não for direcionada à efetiva aprendizagem do aluno, aumentar a carga horária não beneficiará em nada o aluno, pois precisa-se de qualidade e não de quantidade, para que o aluno do AEE possa aprender, sendo necessário professores preparados para atender a todos os educandos e assim tornar o ensino significativo, já que “só a presença do estudante na turma comum não lhe garante aprendizagem sobre os mesmos componentes curriculares de seus pares” (BRAUN; MARIN, 2016, p. 5).

Ressalta-se que o coensino não se destina à educação especial, mas à prática docente de professores de forma geral, à sua maneira de planejar, avaliar, observar os seus estudantes e, neste sentido, segundo Mendes *et al.* (2019, p. 162), “não é o estudante que tem de se adaptar ao ambiente escolar, mas sim a escola que precisará ser modificada para atender às diferenças de seu público”.

Dando seguimento à proposta de um trabalho colaborativo dentro da perspectiva inclusiva, abordaremos no próximo capítulo a cultura inclusiva nos ambientes escolares e a formação de professores.

4. A CULTURA INCLUSIVA ESCOLAR EM CONSTRUÇÃO – PERCURSOS E PERCALÇOS FORMATIVOS

4.1. Produção de uma cultura inclusiva escolar

A produção de uma cultura inclusiva que respeita a diversidade e as pessoas que dela fazem parte sugere um espaço inclusivo que acolha a todos, independentemente, o que “implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva” (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 5). Para atender a todos, são necessárias mudanças no paradigma escolar, em suas organizações e em suas propostas pedagógicas, é bem mais que acolher as diferenças em seus espaços, mas dar oportunidades para que se desenvolvam pedagógica, social e politicamente, dentro de suas especificidades.

A expressão escola inclusiva remete ao fato de que, a maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. “Incluir é não deixar ninguém de fora da escola comum, ou seja, ensinar a todas as crianças, indistintamente!” (MANTOAN, 2003, p. 15), e se o objetivo é incluir realmente, torna-se necessário ir além da matrícula escolar do aluno com alguma deficiência, porque:

O maior desafio ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes. Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário a reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. A construção desta cultura inclusiva requer uma ação educativa contra hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes. Uma cultura inclusiva prevê, então, a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas diferenças. Este novo valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade (PIMENTEL; NASCIMENTO, 2016, p. 8)

A proposta inclusiva escolar deve se pautar em um espaço que acolha a diversidade, que não tenha a pretensão de igualar, mas sim valorizar a todos, respeitando as singularidades de cada um, promovendo a interação e a aprendizagem dos alunos dentro de um contexto inclusivo.

Para que a cultura inclusiva aconteça nos espaços escolares, há a necessidade de se promover ações conjuntas entre todos os que da escola fazem parte, são necessárias ações e reflexões para que se consolide esta cultura por meio de diálogos entre os diferentes pares, os quais incluem alunos, professores, funcionários, escola e comunidade. Torna-se necessário discutir ações e encaminhamentos de uma cultura inclusiva, para que esta se efetive na prática e se consolide.

Discutir as questões de uma cultura inclusiva

perpassa por estabelecer valores éticos e comprometidos com a diversidade humana, o respeito às diferenças, à solidariedade e à empatia entre os envolvidos, que devem se ajudar mutuamente em prol de um bem comum (BERNARDO; RUST, 2021, p. 170).

Ressalta-se a necessidade de inexistirem barreiras nos espaços escolares, sejam físicas, pedagógicas ou sociais, para que os alunos tenham a participação efetiva, o acolhimento e a aceitação em relação à(s) sua(s) deficiência(s) e às suas necessidades.

A escola necessita atender a todos, com ou sem deficiência, e estabelecer ações cotidianas de uma cultura inclusiva, de modo que “o sucesso da Educação Inclusiva, vai para além de conceder a matrícula para o aluno, ela implica mudanças significativas no ambiente escolar tanto em aspectos estruturais como em atitudinais” (MENDONÇA *et al.*, 2015, p. 721), é permitir a todos um tratamento equânime e uma relação que não seja pautada nas desigualdades. Para tanto, a escola precisa ser promotora do trabalho inclusivo, continuando a discutir com a coletividade as práticas pedagógicas, o currículo, a socialização, os direitos e os deveres de todos que fazem parte desta cultura escolar inclusiva.

Nesta perspectiva, a inclusão seria a condição em que todos teriam seus direitos de acesso e aceitação escolar garantidos, os quais seriam um desafio aos sistemas escolares, mas que se fazem necessários, pois estes direitos não seriam de igualdade, mas de equidade, tendo em vista que “a igualdade é legítima ao permitir que cada um mostre seu desempenho de acordo com sua capacidade, e a partir daí se diferencie dos demais” (SILVA; ZOLANDECK, 2011, p. 15).

Cabe ressaltar que os direitos de cada cidadão não precisariam ser estabelecidos por lei, tendo em vista que “grande aposta das políticas de inclusão é a de poder um dia deixarem de existir, após verem suas práticas transformadas numa cultura inclusiva” (VOTOLINI, 2019, p. 1), em que cada pessoa tem seus direitos e deveres, vivendo em uma sociedade que valoriza a todos indistintamente, sendo a escola um espaço democrático e com planos, projetos e referenciais de formação humana, voltada à promoção do ser humano, não lhe cabendo discriminar, excluir, segregar, mas sim colaborar para que se efetive a proposta de uma educação inclusiva de cunho equitativo.

O sistema organizacional escolar tem que envolver ações práticas, colaborativas entre os diversos segmentos, para que esta cultura não fique estabelecida apenas nas metas de cada instituição. A docência inclusiva necessita “ser compreendida no contexto da grande maioria das escolas brasileiras, no qual a efetivação da inclusão visa o mero cumprimento de determinações da legislação” (VENÂNCIO *et al.*, 2020, p. 1). Dessa forma, a mudança requer transformação em espaços físicos e nos humanos, não só porque as leis determinam, mas porque é justo e necessário tratarmos a todos com equidade, dando-lhes oportunidades e proporcionando um ambiente que acolha e contribua para a permanência de todos, indistintamente.

A formação de professores para uma educação inclusiva também se faz necessária, bem como planejamentos e materiais adequados com as adaptações curriculares, eliminação de barreiras físicas e atitudinais, apoio dos gestores e da família para que o trabalho inclusivo aconteça e se estabeleçam vínculos. Também é fundamental planejar colaborativamente, validando a inclusão e replanejando ações para uma cultura inclusiva na escola, de modo que o papel do gestor escolar se faz necessário, porque “pode ajudar os outros a encararem o medo, encorajar as tentativas de novos comportamentos e reforçar os esforços rumo ao objetivo da inclusão” (SAGE, 1999, p. 135).

A mudança de paradigmas em relação à inclusão só se efetivará por meio de um trabalho colaborativo, em que todos, indistintamente, serão protagonistas da inclusão, não só o professor especialista, ou os professores do ensino regular que tem alunos com deficiência em sua sala de aula, mas toda a comunidade escolar, considerando que o aluno incluso é responsabilidade de todos, desde o gestor até os agentes de apoio. Não há como ser diferente, não se pode ter

um sistema paralelo que atenda o aluno de inclusão, já que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva prevê a “Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2008, p. 14), ou seja, que todos tenham formação para atender a demanda inclusiva.

Destaca-se que as relações interpessoais representam também um aspecto importante, pois, para que o aluno desenvolva suas potencialidades, ele precisa interagir com seus pares, tendo em vista que

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991, p. 7).

Sendo assim, a interação entre pares contribui com o desenvolvimento do educando e, conseqüentemente, para sua formação acadêmica e social, contudo “o homem não é só um produto de seu meio ambiente; também é um agente ativo na criação desse meio ambiente” (LURIA, 1992, p.48).

Importante destacar que a comunicação, interação e um trabalho colaborativo com a família dos estudantes são necessários, para que se possa pensar ações inclusivas, com a participação efetiva da família nas decisões, no processo educativo, sendo parceira da escola.

Portanto, edificar uma cultura inclusiva demanda trabalho, responsabilidade, conhecimentos, organização, estrutura física e humana, mudanças de paradigmas e muito empenho de todos os envolvidos, para que se promova ações de combate à discriminação, segregação, às desigualdades e injustiças, gerando a inclusão de todos os marginalizados socialmente, não só das pessoas com deficiência, mas de todos que são cerceados de fazer parte do processo educativo.

Para construir as bases de um trabalho colaborativo, faz-se necessário a boa formação de professores, inicial e contínua, que possa contribuir com a diversidade, e estas formações serão abordadas no próximo tópico.

4.2. Formação continuada com professores da rede pública – Interfaces colaborativas

A formação de professores é um fator preponderante, para que se possa atender as demandas escolares, dentro de um conceito inclusivo e colaborativo, dando a eles oportunidades para o seu desenvolvimento. As exigências sociais da atualidade sobre os aspectos pedagógicos e sociais requerem do professor, além da formação inicial, estar em constante processo de formação continuada, apesar de a prática pedagógica também ser fator de capacitação profissional, contexto em que o aprendizado ocorre,

nas mais diferentes interlocuções, quer seja na troca de experiências com outros professores, quer seja no compartilhamento de teorias da educação nos próprios cursos de formação inicial e continuada, quer seja na experimentação de atividades que funcionam ou não com os alunos no dia a dia da sala de aula, quer seja na tentativa de solucionar os novos desafios colocados pelos alunos aos professores no cotidiano da sala de aula (PRADO; FERREIRA, 2016, p. 12).

Dentro desta perspectiva, a Meta 15, do PNE (2014), estabelece, de acordo com a LDB, nº 9.394/96, que sejam atendidas as necessidades de formação de professores da Educação Básica, para que tenham formação específica de nível superior em licenciatura nas áreas de atuação, bem como o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, assegura, no art. 11, que no âmbito dos planos estratégicos, o MEC apoiará técnica ou financeiramente os cursos de formação inicial de nível superior em licenciatura, formação pedagógica aos graduados não licenciados e cursos de formação continuada, e não só a meta 15 destaca a formação de professores, pois

A Lei nº 13.005/2014 discorre a respeito do professor da Educação Básica em quatro metas: 15 (Formação de Professores), 16 (Formação Continuada e Pós-Graduação de Professores), 17 (Valorização do Professor), 18 (Plano de Carreira Docente). Observamos, portanto, um expressivo número de metas voltadas especificamente ao principal profissional responsável pelo processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, o professor. Se levado em consideração o quantitativo total de metas (20), observamos

que 20% destas estão voltadas ao professor, sua formação e valorização (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 8).

E ao contemplar a formação de professores, ressalta-se a importância da preparação do professor para atender o aluno da Educação Especial dentro da rede regular de ensino, conforme preconiza a LDB, nº 9394/96, em seu art. 61, no entanto, as formações de professores nem sempre correspondem às necessidades exigidas do público-alvo da Educação Especial e, na prática pedagógica, de modo geral, não há uma consonância entre professores das classes regulares e especialistas. Tal justificativa está baseada em “uma demanda excessiva de atendimento individual nas salas de recursos multifuncionais, não existindo tempo para a formação específica do profissional durante a carga horária de trabalho e para a atuação em colaboração” (VIRALONGA; MENDES, 2014, p. 141).

E quando não são definidos os papéis, fica muito difícil atender os estudantes em suas necessidades pedagógicas, pois “é inegável que alunos com NEEs requerem do sistema escolar respostas que vão além da mera socialização” (FONSECA, 2011, p. 34). É imprescindível estabelecer critérios para que os objetivos sejam atendidos dentro do que está estabelecido no currículo do aluno na série em que está cursando, e para tanto, a formação do professor é fator preponderante, para uma boa prática pedagógica, mas “nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada”. (GATTI, 2016, p. 167), tendo em vista que nem todas as formações do mercado de trabalho têm um cunho formativo bem fundamentado, com currículo elaborado, visando boas práticas pedagógicas, já que alguns estão pautados apenas na mercantilização da educação ou “para atender as metas estabelecidas pelo PNE (Lei nº 13.005/2014) em relação ao número de vagas para a educação superior” (BARRETO, 2008, p. 9).

Nos últimos anos, conforme o INEP (2022), o número de matrículas da educação especial na Educação Básica, no Brasil, teve um aumento de 26,7% em relação a 2017, conforme demonstrado (Tabela 1):

Tabela 1 - Número de matrículas da Educação Especial na Educação Básica

NÚMERO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, POR ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O ANO – 2017-2021						
ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. con/sub	EJA
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
2019	1.250.967	107.955	885.761	126.029	4.784	126.438
2020	1.308.900	110.738	911.506	148.513	6.206	131.937
2021	1.350.921	114.758	928.359	173.935	6.019	127.850

Fonte: Elaborado por Deed/Inep baseado em dados de Brasil. Inep (2021b).

Fonte: INEP/MEC (2022, p. 28).

Portanto exige-se mais profissionais preparados para atender esta demanda, são necessárias estratégias para que o aluno do AEE não seja apenas matriculado, mas possa ser incluso e tenha uma formação de qualidade dentro de suas potencialidades e,

Assim como se defende a ampliação de tipos de apoio para o aluno PAEE, também se apoia que se amplie o leque formativo para os professores, também não existindo uma política de modelo único. A diversidade, a diferença, devem ser pautas de discussão de cursos de formação inicial, continuada, em serviço, de pós-graduação, podendo ser realizados no espaço da universidade, da escola, das secretarias de educação, à distância, etc. O mesmo vale para professores de Educação Especial, da sala comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior). (VIRALONGA, 2014, p. 31)

Há de se ter uma preocupação com a formação dos professores, que as políticas públicas educacionais sejam efetivas para que se possa atender não só o aluno do AEE, mas a todos e também as necessidades de formação dos professores. Pesquisas demonstram que houve uma redução no número de docentes por etapa de ensino no ano de 2017 a 2022 na Educação Básica, conforme Tabela – Número de docentes, por etapa de ensino, segundo o ano – 2017-2021 do INEP 2021, (Tabela 2).

Tabela 2 - Números de docentes por etapa de ensino

ANO	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. Inf.	Ens. Fund.	Ens. Méd.	Prof. con/sub	EJA
2017	2.192.224	557.541	1.399.114	509.814	70.985	248.956
2018	2.226.423	589.893	1.400.716	513.403	72.146	244.799
2019	2.212.018	599.473	1.383.833	507.931	69.269	233.574
2020	2.189.005	593.087	1.378.812	505.782	62.960	214.923
2021	2.190.943	595.397	1.373.693	516.484	57.823	216.575

Fonte: INEP/MEC (2022, p. 28).

Segundo o INEP, a maior parte dos docentes atua no Ensino Fundamental (62,7%), e destes “86,4% têm nível superior completo (83,4% em grau acadêmico de licenciatura e 3,0% de bacharelado) e 9,2% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,4% com nível médio ou inferior” (BRASIL, 2022).

Percebe-se que ainda há mais de 9% de professores sem um curso superior atuando na Educação Básica no Brasil, o que não é considerado ilegal dentro do que está estabelecido pela Lei nº 12.014, de 2009, art. 61, a qual considera profissionais da educação básica os professores em efetivo exercício e que estejam “habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2009). No entanto, 4,4% ainda não possuem formação para atuar no magistério e estão fora do que estabelece a lei, apesar de o Ministério da Educação, em parceria com Universidades e Institutos de Educação, propor formações específicas a professores por meio de programas como: **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)**, que objetiva oferecer aos “professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012). sendo estas de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica; e o Programa **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**, “voltado para o

desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.(BRASIL, 2006), sendo destinados aos professores que estejam atuando na Educação Básica, prioritariamente, e também aos gestores e demais trabalhadores que estejam atuando em estados e municípios. Mesmo que haja programas formativos aos professores, em 2022, este panorama de profissionais sem nem mesmo a formação básica ainda se apresenta.

No entanto, os programas de formação de professores, como o PARFOR, têm apresentado resultados muito satisfatórios em relação à formação de professores desde o seu lançamento, em 2009 até 2022, conforme o Quadro 5:

Quadro 5 - Dados numéricos do PARFOR

Os resultados do Programa	
Os dados numéricos do Parfor acumulados desde o seu lançamento, estão demonstrados a seguir:	
Turmas implantadas até 2022	3.043
Matriculados (2009 a 2022)	100.408
Turmas concluídas até 2021	2.892
Turmas em andamento em agosto/2022	153
Professores já formados	60.780
Professores cursando em agosto/2022	7.400
Instituições de ensino superior participantes	104
Municípios com turmas implantadas	510
Municípios atendidos (com pelo menos um professor matriculado)	3.300

Fonte: BRASIL, 2022.

Todavia, muito ainda precisa ser feito em relação à formação de professores no que se refere à sua formação inicial ou continuada, bem como em relação à contratação de profissionais para o atendimento educacional especializado, haja vista que

um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores especializados e/ou equipes multidisciplinares para apoio na sala comum (VIRALONGA, 2014, p. 34).

Outro fator são as fragilidades da carreira docente, entre elas a baixa remuneração. De acordo com os dados do INEP (2022) acima apresentados, o número de matrículas cresceu, e para que haja um trabalho colaborativo, dentro da perspectiva inclusiva,

é preciso um verdadeiro debruçar-se sobre o conceito de Educação Especial e assim ressignificá-lo, considerando este novo papel que deve ser voltado às aprendizagens dos alunos, assumindo o paradigma de inclusão, que vislumbra “emancipação”, de modo que os indivíduos com deficiência ou necessidades especiais sejam valorizados por aquilo que são, devido à diferença e não a partir dela (FONSECA, 2011, p. 23).

Para tanto, precisamos de profissionais preparados que entendam que “a escola inclusiva é a escola da diversidade, aberta a todos, na qual as diferenças são ressignificadas, e os alunos são vistos em sua singularidade” (FONSECA, 2011, p. 23), que não basta acolher, mas propiciar a permanência dos alunos nos espaços escolares, entendendo que todos são responsáveis por cada estudante. Igualmente, que se cumpra o papel de cada profissional no atendimento aos alunos, para que a escola seja um lugar de acolhimento, possibilidades, troca de experiências e, acima de tudo, que haja colaboração entre professores, que se invista em sua formação permanentemente, para que percebam o que está implícito no seu cotidiano, que o conhecimento possa transformar não só a sua prática, mas a vida dos seus educandos.

Neste contexto, refletimos que “não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação” (GATTI, 2016), e a reflexão sobre a prática pedagógica permite ao professor fazer uso dela para instrumentalizar sua ação, tendo nesta perspectiva uma busca pela evolução de sua prática e conseqüentemente de toda a sua organização escolar, dentro de um contexto colaborativo, articulado entre todos na escola.

E objetivando construir as bases de um trabalho colaborativo, efetivou-se a proposição de um curso de extensão com profissionais da educação básica, nos moldes do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, dando ênfase à formação de professores da rede pública, da qual trataremos no próximo tópico.

4.3. Produto Educacional

Conforme a Instrução Normativa nº 04/2021, do PROFEI, que orienta o Trabalho Final de Curso (TFC), proveniente de problematizações dentro do contexto escolar, dando ao pesquisador subsídios para que possa realizar sua pesquisa, de modo a

ter uma consistente fundamentação teórica e metodológica, a partir da aplicabilidade de recursos didáticos, metodologias ou estratégias que possibilitem a proposição de inovações e a busca de soluções que visem a melhoria do ensino da Educação Básica, com implicação no campo profissional da Educação Inclusiva (UEM, 2021, p. 1).

Dentro deste contexto, e atendendo a Instrução citada, objetivando implementar a ação didática formativa sobre inclusão para professores da rede pública e ao público interessado, em geral, propôs-se um curso intitulado “A inclusão de estudantes do Atendimento Educacional Especializado: interlocuções, compartilhamento de saberes e proposições pedagógicas”, com carga horária de 40h, ministrado pela mestrandia Clézia Aparecida Lourenço e convidados, sendo orientada pela Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco, e certificado pela Universidade Estadual de Maringá (Anexo VII). Seu objetivo foi proporcionar aos professores cursistas uma formação e oportunizar o acesso a diferentes materiais teóricos e encaminhamentos metodológicos aplicáveis à sua prática pedagógica.

A divulgação do curso realizou-se presencialmente no Colégio Estadual Padre Antônio Vieira – EFM e na Escola Estadual Arthur Ramos, ambas de Engenheiro Beltrão, no dia de Estudos e Planejamento, e por divulgações, utilizando os grupos de WhatsApp dos colégios de Engenheiro Beltrão, com a permissão das direções, e convites a profissionais que atuam no AEE em escolas públicas da região, por meio de mensagens via WhatsApp, sendo

disponibilizado o link de inscrição e utilizado o seguinte layout para o convite (Figura 1).

Figura 1 - Curso de Extensão - Convite

UEM MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROFEI

CURSO DE EXTENSÃO

INCLUSÃO DE ESTUDANTES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES, COMPARTILHAMENTO DE SABERES E PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

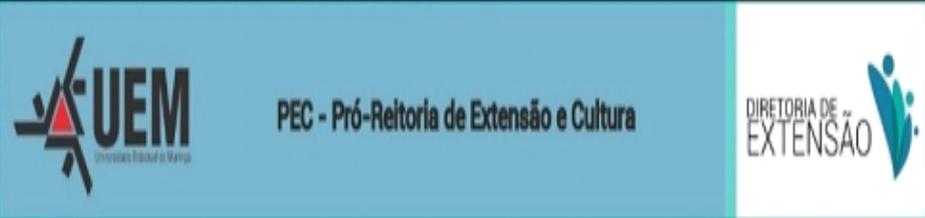
REALIZAÇÃO: 03/08/2022 A 31/08/2022
INSCRIÇÃO: 21/07/2022 A 29/07/2022 VIA GOOGLE FORMS
CARGA HORÁRIA: 40H - GRATUITO E CERTIFICADO PELA UEM
MINISTRANTE: CLÉZIA A. LOURENÇO - MESTRANDA - PROFEI UEM E CONVIDADOS

Fonte: Elaborado pela autora.

O curso de extensão foi desenvolvido no formato de ensino remoto, com uso de recursos de aulas on-line pela plataforma *Google Meet*, com três encontros síncronos por meio do *Google Meet* e cinco encontros assíncronos por meio da plataforma *Moodle*, da Universidade Estadual de Maringá, sendo as informações socializadas por um grupo de WhatsApp (não oficial) para comunicação com os cursistas, até que estes tivessem acesso ao ambiente virtual de aprendizagem onde o curso seria realizado. As orientações de acesso ao curso foram dadas por meio de mensagens e tutoriais, sendo enviadas aos cursistas por meio de mensagens via e-mail e WhatsApp.

Após o primeiro acesso, as informações foram repassadas pelo Moodle, no quadro de avisos, e pelos canais informais, de acordo com o cronograma pré-estabelecido (Quadro 6) e disponibilizado aos cursistas, ficando também neste espaço o *link* do primeiro encontro síncrono.

Quadro 6 - Cronograma organizacional do curso

		
CRONOGRAMA DO CURSO		
Temas ministrados	Data	Carga Horária
ENCONTRO SÍNCRONO: Apresentações da proposta do curso, do cronograma e dos cursistas e Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva	03/08/2022	3 horas
Sala de Recursos Multifuncionais – que espaço é este?	08/08/2022 a 10/08/2022	6 horas
Terminologias na Educação Especial	11/08/2022 a 15/08/2022	6 horas
ENCONTRO SÍNCRONO – Palestra com a professora Dr ^a Katia Abreu Fonseca sobre Ensino Colaborativo.	18/08/2022	3 horas
Reflexão sobre o conceito de inclusão escolar e estudo de caso	18/08/2022 a 22/08/2022	6 horas
Exclusão, Segregação, Integração e Inclusão! Paradigmas do processo de inclusão	23/08/2022 a 25/08/2022	6 horas
Ensino Colaborativo	26/08/2022 a 30/08/2022	6 horas
Salas de recursos multifuncionais em tempo Integral no Ensino Médio	31/09/2022	4 horas

Fonte: Elaborado pela autora

O primeiro encontro síncrono foi realizado no dia 03 de agosto de 2022, momento em que todos puderam se conhecer, houve o acolhimento e orientação sobre a dinâmica do curso, de acordo com os objetivos, metodologias e avaliação, bem como foi expressa a necessidade de uma frequência mínima de 75% para a aprovação e certificação do curso.

Neste encontro, foram utilizadas diferentes metodologias, para que se pudesse atingir os objetivos propostos por meio de subsídios metodológicos acerca da temática trabalhada, que foi intitulada “Políticas de educação especial na perspectiva inclusiva”, ministrada pela mestranda Clézia Aparecida Lourenço e pela Prof.^a Dr^a Aparecida Meire Calegari Falco. Para tanto, foram utilizados

slides, vídeos e imagens que viabilizassem a fundamentação dos conteúdos do encontro, dando os suportes necessários aos cursistas e ouvindo-os em suas prerrogativas.

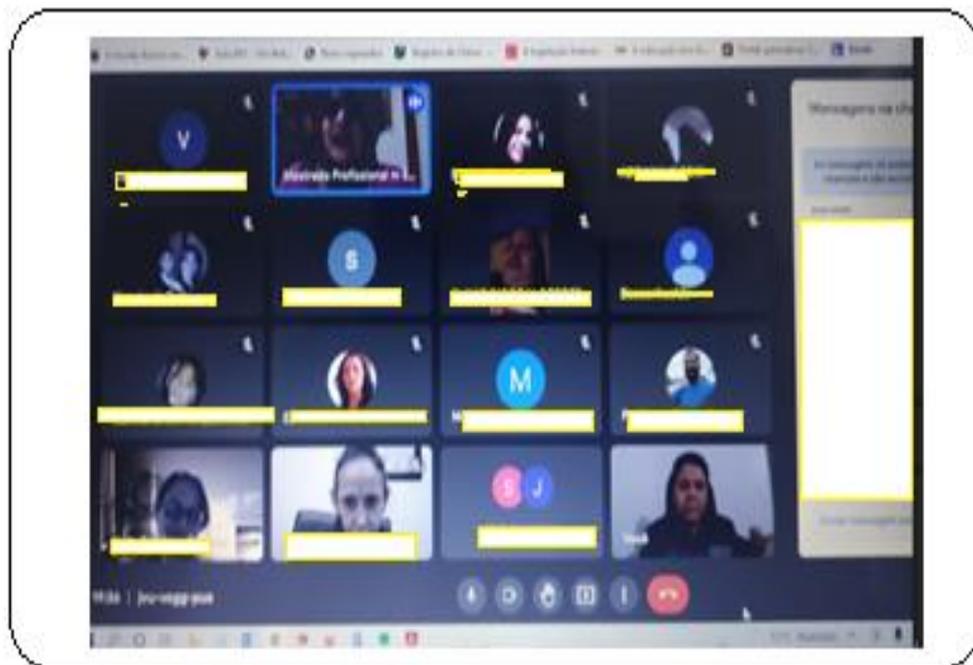
Iniciou-se o curso com o vídeo/poema de Mia Marz: “Eu existo” (2021) que, em diferentes linguagens audiovisuais, apresenta a vida cotidiana de uma pessoa com deficiência visual e suas limitações, impostas em relação à acessibilidade, e a partir deste vídeo, foi tratado de temas abrangendo a acessibilidade em diferentes contextos, em uma perspectiva que envolve o acesso a espaços, informações, comunicação, e que seja dado a todos este direito, dentro das dimensões que envolvem a acessibilidade.

Posteriormente, com o uso dos *slides*, foram apresentadas as temáticas do curso em relação às pessoas com deficiência em um contexto histórico e as políticas públicas que foram se delineando no decorrer dos séculos até a atualidade, bem como aspectos históricos que retratavam as diferentes formas de segregação, institucionalização e inclusão das pessoas com deficiência. Em seguida, realizaram-se reflexões em relação à perspectiva dos conteúdos tratados, socializando práticas e vivências escolares por meio de diálogos entre os participantes, dando ênfase às políticas públicas, que

têm o objetivo de estruturar a coletividade de interesses, tornando-se um instrumento para a garantia dos direitos referentes à saúde, educação, trabalho, moradia, lazer, segurança, assistência social, infância, com vistas a reduzir as desigualdades entre as pessoas (BARROS; TRUGILHO, 2019, p. 82).

Foi um momento bem produtivo com a participação efetiva dos cursistas (Figura 2), dando opiniões, acrescentando relatos e contribuindo com exemplos práticos do seu cotidiano em relação à temática trabalhada.

Figura 2 - Participantes do primeiro encontro



Fonte: elaborado pela autora.

Após este primeiro encontro, o curso prosseguiu de forma assíncrona na plataforma do *Moodle*, da UEM, sendo disponibilizados os materiais utilizados no encontro síncrono e aberto um fórum destinado à interação entre os cursistas em relação à dinâmica do encontro anterior, sobre suas percepções, aprendizagens e saberes, bem como foi disponibilizado o artigo “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”, de Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (2018), que aborda as políticas de Educação Inclusiva do governo federal, traçando uma trajetória histórica do atendimento educacional especializado, tendo como aporte leis e documentos norteadores da política de inclusão no Brasil e no mundo, e os desafios da implantação de uma política nacional para a educação inclusiva. Sua organização ficou conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 - Organização dos materiais do primeiro encontro síncrono e fórum



Fonte: elaborado pela autora.

O fórum teve participação efetiva dos cursistas, sendo registradas suas convicções e reflexões acerca do processo inclusivo, que nem sempre é efetivo dentro das instituições, conforme postulam as cursistas M.L.M.L (Quadro 7) e S.B.F.C (Quadro 8). Para garantir o sigilo, atribuíram-se abreviaturas aos nomes dos cursistas, quando citados.

Quadro 7- Reflexões sobre o Encontro Síncrono

Re: Reflexões sobre o encontro síncrono
por M. L. M. L. - sábado, Ago 2022, 10:09

Olá Clézia e demais cursistas!!!

O primeiro encontro nos proporcionou uma interação do quando as conquistas e a educação inclusiva avançou nos aspectos legais, porém percebemos que alguns dos profissionais que estão interagindo com os alunos público do AEE desconhecem o que prescrevem esses documentos legais, mostrando que são apenas "Cidadãos de Papel", e aí vem aquela pergunta: "Será que esse profissional tem noção do quanto nossos alunos da Educação Especial precisam do nosso empenho, da nossa dedicação exclusiva a eles para que se sintam seguros, incluso socialmente, tenham acesso ao currículo escolar, progredam academicamente e estejam felizes?"

Percebo também que por falta de profissionais na área da Educação Especial, os critérios de seleção não são tão rigorosos, desse modo o ingresso é daqueles que estão disponíveis no mercado, com formação especializada, no entanto não apresentam experiências nem na Educação Comum.

A busca por constante formação na Educação Especial é necessária para quem se sente inspirado a trabalhar nessa modalidade de educação, pois há uma diversidade de estudantes que precisam não só do nosso apoio como professores na parte acadêmica, mas de aliados na luta para conquistar: um lugar dentro da escola, no grupo dos colegas da sala, um diploma para se inserir no mercado de trabalho, do respeito de ser humano, de pertencer à sociedade, de ser feliz.

Enfim, há muitas conquistas na questão dos direitos dos alunos da Educação Especial, mas a luta ainda é grande na realidade escolar e social, e essa formação com certeza nos acrescentará muito para nossa melhor atuação profissional e pessoal. Os avanços acontecem muito rápido e não conseguimos acompanhá-los no mesmo ritmo, pois acredito que "Só sei que nada sei". Obrigada por esse momento de formação e bom curso a todos!!!

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: elaborado pela autora.

A professora M.L.M.L. (2022), no fórum, levanta questionamentos quanto à seleção de professores para atuarem no AEE, destacando que “o ingresso é daqueles que estão disponíveis no mercado, com formação especializada, no entanto não apresentam experiências nem na Educação Comum”, faz críticas quanto à forma de contratação, que também são evidenciadas por Sobral e Mesquita (2021, p. 174) quando elencam que “a qualidade da formação oferecida aos professores da SRM, garante poucas condições ao professor da sala de recursos multifuncionais para que domine os conhecimentos científicos necessários à organização de propostas de ensino”. Isso porque o trabalho com o Atendimento Educacional Especializado demanda conhecimentos que vão além de uma formação acadêmica, a qual, às vezes, é realizada em cursos que não dão embasamento didático-pedagógico para que o professor possa atuar nesta área. Assim, “um dos entraves para a efetivação da política de inclusão escolar tem sido o baixo investimento em contratação de profissionais especializados, professores especializados e/ou equipes multidisciplinares para apoio na sala comum” (VIRALONGA, 2014, p. 34).

A formação do aluno do Atendimento Educacional Especializado também se faz presente no relato (Quadro 8), da cursista S.B.F.C., que faz um breve resgate acerca da trajetória das pessoas com deficiência quanto aos seus direitos e preocupa-se com sua invisibilidade social.

Quadro 8 - Reflexões sobre a trajetória da pessoa com deficiência

Re: Reflexões sobre o encontro síncrono
por S. B. F.C. - domingo, 7 Ago 2022, 19:57

Boa noite,

Ao lembrar a trajetória da pessoa com deficiência percebo que em alguns aspectos houve avanços, por exemplo o de direitos, porém o de fazer parte / ser parte, ai observo que o caminho é longo. Quando falo em direitos porque foi conquistado vários direitos com a Constituição de 1988, com a LDB 1996, Declaração de Salamanca 1994, Estatuto da criança e adolescente (1990), com as Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica (2001), entre outros.... Porém nota –se que pouco se avançou em perceber a pessoa com deficiência como sujeito de desejos.

No Brasil é muito recente a preocupação com a pessoa com deficiência (seus direitos, suas possibilidades), nota –se que a pessoa com deficiência não é percebida como “produtiva” e quando me refiro a produtiva, não estou falando de trabalho (lucro). Me refiro a sujeitos de possibilidades de linguagem, de raciocínio, de sensibilidade para arte/ cultura entre outras.

Abraços

S.

[Link direto](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Separar](#) | [Excluir](#) | [Re](#)

Fonte: elaborado pela autora.

Nesta perspectiva de inclusão e do Atendimento Educacional Especializado, propusemos, no encontro assíncrono seguinte, um estudo acerca das Salas de Recursos Multifuncionais e, para tanto, partimos dos conhecimentos prévios dos cursistas, objetivando que elencassem seus conhecimentos sobre o que seria este espaço e quais suas concepções em relação à SRMF, conforme a Figura 4.

Figura 4 - Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF)



Fonte: elaborado pela autora.

Nota-se que alguns cursistas demonstraram conhecimentos acerca da sala de recursos, relatando o público-alvo, a funcionalidade e como era o trabalho nestes espaços, conforme participações nos fóruns, registradas no Quadro 9 e no Quadro 10.

Quadro 9 - Conhecimentos prévios sobre Salas de Recursos Multifuncionais

Conhecimentos prévios sobre Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF):

Olá...

Bom. Em se tratando de conhecimentos prévios, podemos dizer que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) atende alunos e alunas com necessidades educacionais especiais dentro de uma Educação Especial Inclusiva que se vê às voltas com novos sentidos, como Atendimento Educacional Especializado (AEE) e é entendida como Modalidade de Ensino.

A educação especial perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino sem, contudo, substituí-los, constituindo-se como serviço especializado complementar e/ou suplementar a formação do aluno com deficiência, quadros de TGD e altas habilidades/superdotação.

A Sala de Recursos Multifuncionais é oferecida em contraturno escolar e promove atendimento educacional especializado ao seu público alvo destinado. (E.M.N.)

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 10 - Conhecimentos prévios sobre a organização da Sala de Recursos

Considera-se Sala de Recursos Multifuncional, um espaço que foi pensado para ofertar o atendimento educacional especializado - AEE aos estudantes que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais e específicos e altas habilidades ou superdotação, o qual visa complementar ou suplementar a aprendizagem dos estudantes da educação especial. Este atendimento funciona em horário contrário ao da escolarização dos alunos matriculados no ensino comum. A SRM trabalha com metodologias e planejamentos diferenciados, para atender as necessidades individuais dos alunos. (H.S.F.M.)

Fonte: elaborado pela autora.

No entanto, constatou-se também que alguns conceitos destoavam do propósito da Sala de Recursos Multifuncionais e fundamentam-se no senso comum, como se vê na fala a seguir: “as Salas de Recursos Multifuncionais foram criadas nas escolas que não tem salas de apoio” (T.M.S.O, 2022), em que

se confunde o trabalho do atendimento da SRMF com as salas de apoio. Os objetivos e a constituição destas salas são “para a ação pedagógica de enfrentamento e superação dos percalços de aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática das(os) estudantes matriculadas(os) no Ensino Fundamental” (PARANÁ, 2017, p. 2) e, apesar de dar apoio aos alunos à sua aprendizagem, as Salas de Recursos Multifuncionais não são substitutivas de salas de apoio, mas sua implementação nas escolas públicas de ensino regular objetivam

uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. Essa ação possibilita o apoio aos educadores no exercício da função docente, a partir da compreensão de atuação multidisciplinar e do trabalho colaborativo realizado entre professores das classes comuns e das salas de recurso (BRASIL, 2006, p. 13).

Portanto, não podem ser confundidos com reforço escolar e aprimoramento de conteúdos que estão em defasagem.

Outro ponto constatado é que alguns cursistas relataram que as SRMF são destinadas apenas aos alunos com deficiência ou altas habilidades, isto é perceptível no relato da cursista L.F.V.G, que afirma que “as salas de recursos multifuncionais têm como objetivo priorizar o atendimento individualizado às crianças com deficiência ou altas habilidades”; e a cursista L.S. destaca que, no tocante ao atendimento aos alunos da SRMF, “trata-se de um público especial que apresentam transtornos específicos que os limitam desenvolver a aprendizagem no ritmo adequado para a idade série”, no entanto, sabe-se que o atendimento tem uma abrangência bem maior que engloba

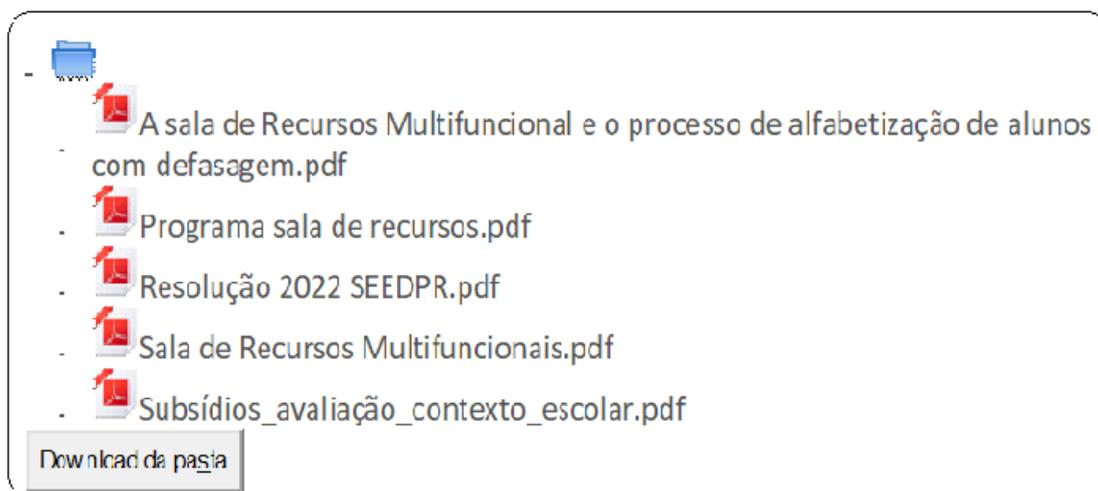
a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos

invasivos sem outra especificação. c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2006, p. 2)

De acordo com a Lei nº 14.254/ 2021, os educandos com dislexia, ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem, também devem ser atendidos, e que sejam dados a eles os suportes necessários ao seu desenvolvimento.

Ao final desta atividade, concluímos que foi uma experiência importante para termos um parâmetro sobre o que poderíamos contribuir com os cursistas em relação à SRMF, no decorrer do curso, em nossos encontros síncronos e nas devolutivas destas atividades, desmistificando alguns conceitos e contribuindo para o conhecimento efetivo dos cursistas por meio de socializações e materiais de apoio que contribuíssem com a sua formação. Para tanto, foram disponibilizados artigos sobre o assunto, Resoluções sobre o AEE, Portaria sobre a criação do Programa de Implantação de SRMF, livro do MEC sobre a implementação de políticas de inclusão e implementação da SRMF, sua organização pedagógica e física, e um material sobre o processo de avaliação psicoeducacional no contexto escolar, sendo disponibilizados no Moodle (Quadro 11), da UEM, para que os cursistas pudessem se aprofundar no assunto.

Quadro 11 - Organização de textos e legislações sobre a SRMF



Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se a Resolução nº 3.979/2022, que regulamenta o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino no Paraná, a qual é recente e contempla algumas mudanças no público-alvo do AEE, que passou a atender os alunos com dislexia e outros transtornos, conforme elencado acima.

Outro fator preponderante a ser tratado em relação à inclusão dos alunos do Atendimento Educacional Especializado dentro do contexto escolar e social são as terminologias, pois “na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências” (SASSAKI, 2009, p. 1). Nesta proposta de atividade assíncrona, utilizou-se o texto de apoio intitulado Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão, de Romeu Kazumi Sassaki (2009), que trata das terminologias na Educação Especial, dando suporte às questões de como abordar as pessoas com deficiência, utilizando termos que incluam as pessoas com deficiência, abolindo vocabulários de teor pejorativo que não contribuem para a inserção do estudante no espaço escolar e social. Também foi disponibilizado o vídeo “Termos – Portador??? Especial???? Normal??? Pessoa com deficiência???” (ARROXELLAS, s.d.), explanando sobre a forma correta de se referir às pessoas com deficiência. Os materiais e o vídeo (Figura 5) foram disponibilizados na plataforma, para que os cursistas pudessem acessar estes materiais que contribuiriam com o tema estudado neste módulo.

Figura 5 - Materiais

Materiais

Olá cursistas

Anexo posto os materiais referente as atividades assíncronas desta semana intitulado: " Terminologias na Educação Especial". Para iniciar as nossas atividades da semana sugiro a você que assistam o vídeo: Termos - Portador???Especial???Normal??? Pessoa com deficiência???. Disponível no seguinte link:



Abraços e bons estudos a todos.
Clézia

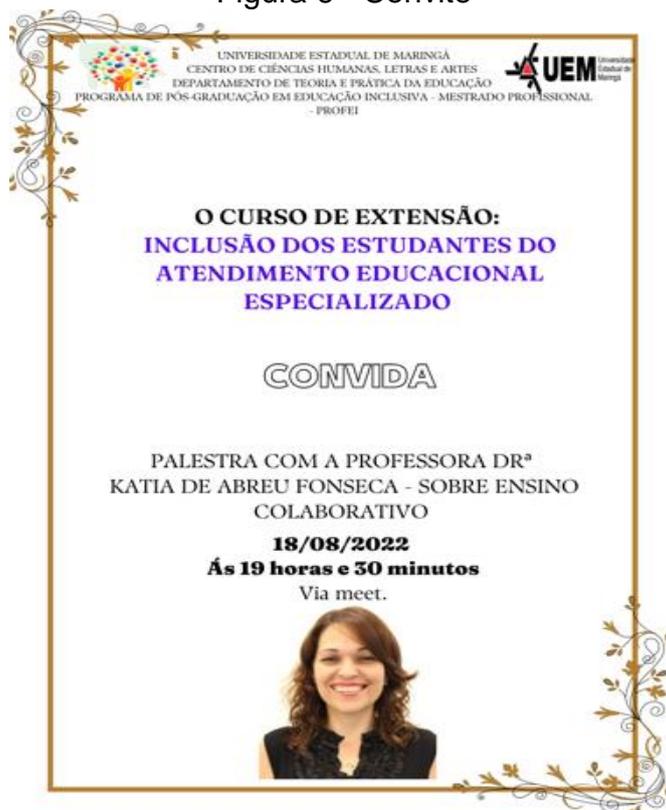
Fonte: elaborado pela autora.

A partir do estudo sobre as terminologias, foi proposto aos cursistas um glossário colaborativo, o qual é uma ferramenta que permite potencializar a interação, para que pudessem participar da atividade, dando sua contribuição em relação às terminologias, seus conceitos e prerrogativas. Os cursistas fizeram suas pesquisas, que foram expressas no glossário, dando suas contribuições de forma a ampliar conceitos.

A próxima atividade assíncrona contemplou estudos sobre colaboração e, para dar suporte, foram disponibilizados os textos: Ensino Colaborativo, favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar, de Capellini (2008); Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores, de Fonseca (2011); e vários outros estudos de Mendes (2014), Zerbato, Viralunga e Mendes (2013), Costa (2021), Rabelo (2012), os quais foram referências teóricas sugeridas como fonte de leituras para o conhecimento e preparação para o encontro síncrono, buscando, assim, ampliar os conhecimentos dos cursistas sobre o Ensino Colaborativo, para que pudessem participar ativamente do encontro que ocorreria sobre o tema.

O segundo encontro síncrono realizou-se no dia 18 de agosto de 2022, teve como convidada a professora Dr^a Katia de Abreu Fonseca, que, segundo o Lattes, é doutora em Educação, na linha de Educação Especial, da UNESP – Marília, mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, pela UNESP – Bauru, Especialista em Atendimento Educacional Especializado, pela UNESP-Marília. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente na formação de professores, formação continuada, deficiências, inclusão escolar e, portanto, possui uma vasta pesquisa envolvendo a educação especial, o ensino colaborativo e a formação de professores, a qual aceitou o convite para falar aos cursistas sobre o Ensino Colaborativo. Para tanto, convidamos os cursistas e os mestrados do PROFEI, por meio do template (Figura 6).

Figura 6 - Convite



Fonte: elaborado pela autora.

A professora Katia de Abreu Fonseca teceu importantes considerações sobre a ação colaborativa de professores, para que haja inclusão, enfatizando que “escola inclusiva é aquela que acolhe a diversidade e promove o desenvolvimento, respeitando as peculiaridades de cada um” (FONSECA, 2022). Chamou a atenção para a necessidade de pensar em possibilidades, para que o aluno se desenvolva dentro de suas potencialidades, sendo preciso utilizar diferentes metodologias, adaptações e flexibilizações curriculares.

Segundo ela, há a necessidade de os professores estabelecerem novos perfis em relação à inclusão, que haja colaboração, a fim de que juntos possam pensar e estabelecer possibilidades para que o aluno aprenda e se desenvolva.

A professora possibilitou a interação entre os participantes, deu exemplos práticos e estabeleceu um diálogo de muita reciprocidade, fechando a sua palestra com um poema de João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a manhã” (1994), e enfatizou a importância de nos fazermos ouvir em relação à inclusão, que se possa unir forças em defesa do ideal inclusivista, que cada um faça a sua

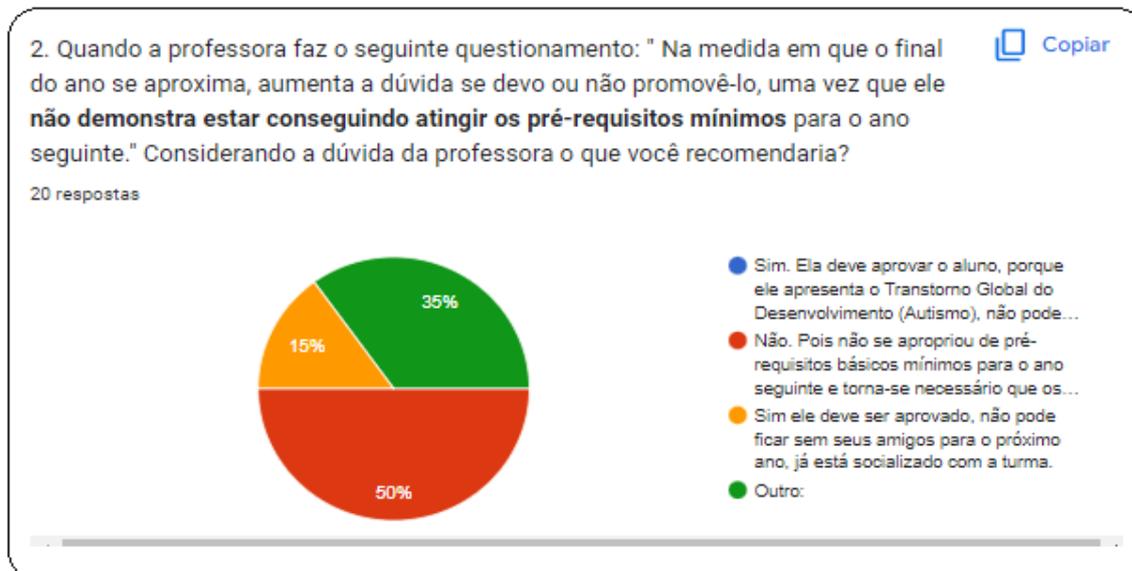
parte para que se possa tecer um novo amanhã, mais solidário, justo, humano e colaborativo.

Então, a partir de todo o conhecimento deste encontro síncrono, propôs-se aos cursistas uma atividade sobre o ensino colaborativo por meio do *Google Forms*, a partir de um estudo de caso (anexo V), que relata uma prática docente de uma professora que recebeu um aluno em sua turma com diagnóstico de esquizofrenia, hiperatividade, psicose infantil, deficiência intelectual e TGD (autismo), que apresenta diversas dificuldades, agride os colegas, e ela se sente sozinha, sem saber como agir com o aluno, tem dúvidas se está no caminho certo a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades.

A partir da análise das respostas (anexo VI) dadas por vinte (20) cursistas, pode-se perceber que 80% das respostas realizadas na primeira questão da atividade consideraram que o ensino colaborativo não estava presente na prática pedagógica, que foi proposta no caso, e ao justificarem suas respostas, estas estavam pautadas em conhecimentos sobre colaboração e demonstraram em seus registros o quão importante é a prática de um ensino colaborativo para a cultura inclusiva, que transformações escolares são necessárias para que se atenda o aluno dentro de suas especificidades. Dessa forma, é importante haver “mudanças na filosofia de trabalho, postura docente, exige o desenvolvimento de habilidades para a colaboração” (RABELO, 2012, p. 67). Notou-se que a maioria dos cursistas tem uma fundamentação teórica dentro da perspectiva colaborativa e, quiçá, em suas práticas pedagógicas dentro de suas instituições, mas que o assunto ainda precisa ser muito discutido nas formações de professores, para que possamos atingir a todos.

Em relação ao segundo questionamento aos cursistas, sobre a aprovação do aluno do caso, nota-se que as opiniões foram diversas, conforme apresentamos (Figura 7).

Figura 7- Questão 2 da atividade



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico demonstra que metade dos cursistas (50%) considera que não seria viável aprovar o aluno, porque ele ainda não se apropriou dos pré-requisitos mínimos para ser aprovado, 15% deles acham que ele deve ser aprovado, e 35% dos cursistas recomendam que se tomem outras posturas em relação ao aluno, descrevendo em suas respostas ações como “Buscar parcerias dentro de uma perspectiva colaborativa para a tomada de decisões” (M.L.M.L); “Precisa buscar alternativas para que o aluno se desenvolva e possa ser promovido ou não dentro de suas potencialidades” (S.B.F.C). Estas sugestões são importantes, porque “o ato de compartilhar responsabilidades no ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva cria um espaço único de produtividade e exercício intelectual de professores” (RABELO, 2012, p. 66), faz com que novas perspectivas sejam traçadas.

Em relação ao questionamento sobre um trabalho colaborativo que envolve a equipe pedagógica, professores do ensino regular e professor especialista, os quais poderiam auxiliar o professor e o aluno do estudo de caso, 100% dos cursistas responderam que sim, as parcerias entre os diversos segmentos escolares contribuiriam para a aprendizagem do aluno e o trabalho da professora, que os desafios em relação ao caso de ensino apresentado não são de responsabilidade apenas da professora do aluno, considerando que “na partilha de responsabilidades é preciso, compartilhar objetivos, decisões,

instruções, solucionar problemas, compartilhar a responsabilidade pelo fracasso ou sucesso do estudante”(CAPELLINI, 2008, 11). No entanto, a consolidação de uma proposta baseada no ensino colaborativo necessita de uma organização bem maior do que apenas estabelecer parcerias entre os professores, necessita de tempo para a organização do trabalho, planejamento coletivo e apoio de todos que participam da organização escolar, gestores, pedagogos, professores e do sistema como um todo.

Na questão proposta sobre Formação de professores, no estudo de caso, há o relato da professora que diz: “há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula” (DUEK, 2011), a partir do qual se questionou os cursistas sobre a formação desta profissional diante de um contexto inclusivo, e 100% dos professores relataram que a formação inicial e continuada se torna fator preponderante, para que se tenha sucesso na prática pedagógica, bem como a colaboração entre os professores do ensino comum e o especialista, para que se possa contribuir com a aprendizagem dos alunos inclusos nos ambientes escolares.

A cursista M.L.M.L. destaca a necessidade de

Formação continuada e específica nos aspectos inclusivos para essa professora do caso e demais professores, equipe docente e agentes educacionais, pois hoje o aluno do AEE é dessa professora e ele será dos demais em algum momento. Todos precisam saber como interagir tanto pedagogicamente quanto nas interações sociais com esse público da Educação Especial (M.L.M.L., 2022).

A professora levanta, em seu relato, o ato de pertencimento do aluno do AEE e destaca que ele não pertence a um profissional da escola, ele faz parte da Instituição, pois

As responsabilidades são de todos os envolvidos, embora no ensino colaborativo a figura dos professores de educação especial e ensino comum sejam centrais, o diretor da escola tem um papel importante nessa colaboração, pois ele viabilizará o processo, além da participação da família como aliada e dos próprios alunos. O ensino colaborativo enquanto estratégia de ensino vem se mostrando eficaz, porém desafiador, exigindo de seus participantes uma atuação que geralmente era realizado de modo individual e hoje vem necessitando de um trabalho em equipe (M.L.M.L., 2022).

Neste contexto de uma atuação individual, destacamos a resposta da cursista T.M.S.O., que sugere à professora do caso “observar as dificuldades do aluno e no planejamento junto com a coordenadora organizar atividades que possam ser trabalhadas junto com outros alunos”. Consideramos que, em um contexto colaborativo, talvez este trabalho pedagógico não tenha o sucesso esperado, tendo em vista que, se a coordenadora não tiver uma formação específica para o trabalho com a Educação Especial, não contribuirá com ações efetivas de inclusão ao aluno do caso. Portanto, sugere-se que a professora e a coordenadora busquem novas parcerias em que estejam inclusos os especialistas do Atendimento Educacional Especializado, e que todos possam assumir suas responsabilidades, porque

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 (MENDES; CAPELLINI, 2007, p. 125).

Dentro de uma proposta inclusiva, objetivou-se dar contribuições teóricas quanto à inclusão e, para tanto, no próximo módulo, disponibilizou-se aos cursistas referências bibliográficas sobre “Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional”, de Kassar (2011); um artigo sobre o “Breve histórico da deficiência e seus paradigmas”, de Fernandes et al. (2011); e um vídeo sobre a Cidade Educadora, produzido pela Asociación Internacional de Ciudades Educadoras – AICE (s.d.). A oferta de tais conteúdos visava que se apropriassem intelectualmente da historicidade das pessoas com deficiência e refletissem sobre o percurso e lutas, que as pessoas com deficiência percorreram em relação aos seus direitos, oportunidades, bem como permitir a desconstrução de abordagens baseadas no assistencialismo.

Como atividade, foi proposta a ampliação do repertório temático por meio de pesquisas sobre inclusão escolar e postagem no fórum, socializando com os demais cursistas suas contribuições, as quais foram riquíssimas, com diversidade de materiais, envolvendo diferentes gêneros, entre eles: charges, vídeos, poesias, artigos, imagens e filmes, sendo todos dentro da perspectiva inclusiva, as temáticas, apresentadas dentro da perspectiva inclusiva, foram

pautadas na crítica sobre a exclusão escolar e social, equidade e igualdade, ensino de Libras, sugestões de filmes, envolvendo a educação especial como: Extraordinário; Janelas da Alma; Intocáveis; Uma Lição de Amor etc. Percebe-se que a atividade atingiu seu objetivo, que era a socialização da diversidade de informações contextualizadas que pudessem contribuir com os cursistas em relação à inclusão escolar.

As atividades assíncronas foram concluídas com a proposta de estudos sobre o Atendimento Educacional Especializado em tempo Integral no Ensino Médio, tendo em vista a importância de conhecer esta forma de organização do AEE dentro de uma perspectiva em tempo integral. Isto porque a meta 6, do PNE (2014), visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Iniciamos com um vídeo, intitulado “O que é Educação Integral”, postado pelo Centro de Referências em Educação Integral (s.d.), que destaca que a educação Integral não é uma modalidade de ensino, é uma concepção de educação que coloca o estudante no centro do processo educativo e busca o desenvolvimento dos sujeitos em todas suas dimensões. Dentro deste contexto, o AEE-I possui peculiaridades de atendimento, possui uma nova proposta pedagógica de Educação em Tempo Integral – Turno Único – ETI, bem como mudanças significativas no que concerne à SRMF.

Foram disponibilizados, nos materiais aos cursistas, o modelo do PDI para o ano de 2022, sendo este uma proposta da rede estadual de ensino do Paraná; documentos orientadores em relação à educação integral, como o Ofício Circular n.º 013/2022 - DEDUC/SEED, que orienta sobre como se dará este atendimento e sua organização dentro das instituições escolares; e um artigo intitulado A educação (em tempo) integral no Brasil: um olhar sobre diferentes experiências (VILAS BOAS, 2020). Estes materiais (Figura 8) foram postados como subsídios para que pudéssemos discutir sobre o Ensino em tempo integral em nosso próximo encontro síncrono.

Figura 8 - A educação em tempo integral no Brasil



Fonte: elaborado pela autora.

Encerramos o nosso curso com o último encontro síncrono, no dia 31 de agosto de 2022, abordando o tema: Formação integral e formação em tempo Integral, ressaltando que educação integral não está ligada à duração da jornada escolar, mas “à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 16). Ela se dará por toda a vida do estudante, e a escola é um destes espaços de formação. Já a educação em tempo integral é uma proposta do governo federal que, de acordo com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, em seu art. 24, §1º, estabelece que a “carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária” (BRASIL, 2017).

No contexto da escola em tempo integral, a SRMF também passa a ter uma nova organização, para que possa atender a proposta pedagógica da Educação em Tempo Integral e, portanto, os estudantes são atendidos em seu turno de estudos, de acordo com um cronograma específico, não tendo, então, um local específico para seu atendimento. Com as chamadas SRMF, o professor, nesta organização, atende até 15 alunos elegíveis ao ensino

especializado, tem dedicação exclusiva à Instituição em tempo integral, sendo 30 horas em atendimento ao aluno, de acordo com o PDI (Figura 9), e 10 horas para planejamentos e trabalho colaborativo.

Figura 9 - Apresentando o Plano de Desenvolvimento Individual



Fonte: elaborado pela autora.

Destaca-se que, a partir dos *slides* apresentados para o trabalho neste encontro síncrono, via Google Meet, argumentou-se sobre esta forma de organização da SRMF em tempo integral, suas perspectivas em relação à formação do estudante, à prática colaborativa, ao processo de inclusão, ao pertencimento ao ambiente escolar, às mudanças de atitudes, à estrutura física, ao uso de tecnologias assistivas, e a partir desta explanação, a cursista L.S. relatou que trabalha em uma escola em um município paranaense com oitocentos (800) alunos e pontua que

O Ensino em tempo Integral, foi “jogado na escola” em que trabalha e nela tem o Ensino Profissionalizante (curso técnico), Ensino Médio e o novo Ensino Médio Integral (que está deixando todos malucos), não houve um estudo junto à comunidade para conhecer a realidade das famílias, fizeram as matrículas e esqueceram que os alunos precisam ajudar na renda familiar, conseqüentemente os alunos não querem ficar na escola, fogem e vão ao shopping na hora do almoço, não tem funcionários suficientes para cuidar destes alunos e a escola foi “obrigada” a aceitar este ensino em tempo integral, que veio de cima para baixo em uma cidade de porte médio que funcionou bem e que têm pessoas que não precisam trabalhar. Agora imaginem isso

em uma cidade pequena que os alunos são filhos de trabalhadores rurais, que precisam trabalhar, não houve um estudo sobre isto, não verificaram as questões regionais e nós enquanto escola estamos “batendo cabeça” e apesar de não trabalhar com este Ensino médio integral, acompanho muito de perto sobre esta organização, trabalho ao lado de uma pedagoga que atende o integral junto aos professores. A mudança desta modalidade ninguém sabia, a secretaria é que recebeu a informação e disse que agora seria diferente e coitada da professora para ela fazer este trabalho e outra coisa precisamos de profissionais capacitados (L.S., 2022)

Então, a partir deste comentário, a Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco fez uma reflexão acerca do Ensino em tempo integral, elencando aspectos históricos da educação nesta perspectiva pensada como melhoria e acolhimento aos alunos, destacando que a Educação Integral é uma das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Reforçou que não temos condições efetivas para pôr em prática esta organização de Educação integral, citando os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que, na década de 80, no governo Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, sob a orientação de Darcy Ribeiro, eram considerados como “uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação” (MIGNOT, 2001, p. 1). Os CIEPs tinham, segundo ela, diversas atividades que contribuíam com o desenvolvimento dos alunos, no entanto, o que é proposto na contemporaneidade não está se efetivando, conforme a proposta.

Houve várias opiniões, e cada cursista pode refletir sobre a sua realidade em relação à organização escolar. Discutiu-se ainda sobre o aspecto avaliativo em relação ao aluno do AEE, a partir de alguns questionamentos dos cursistas sobre aprovação do aluno que está matriculado na Sala de Recursos Multifuncionais, e como estão amparados por Lei, tem seus direitos garantidos, e a necessidade de serem atendidos dentro de suas potencialidades, sendo esta uma preocupação dos cursistas em relação à forma como os alunos com deficiência estão sendo avaliados em sala comum. Os relatos evidenciam que os profissionais estão comprometidos com suas turmas, pois suas explanações estão pautadas nas legislações e na prática pedagógica.

Encerramos esta formação, agradecendo a todos pela presença e contribuições, as quais foram importantíssimas para que ela se realizasse. Finalizamos com um público de 17 cursistas, sendo 5,9% da rede particular, 5,9% do curso de pedagogia da UEM, e 88,2% professores da rede pública de ensino participando dos encontros formativos e apresentando as devolutivas das atividades propostas, sendo que, deste público, 94,1% tem formação acadêmica em licenciatura e/ou pós-graduação, e apenas 5,9% são professores em formação. Cada encontro do curso foi organizado a partir de ações que fundamentavam a formação de professores, aos poucos se aprofundando, havendo um maior engajamento nas atividades propostas.

O produto educacional atendeu à prerrogativa do PROFEI, que já no seu processo seletivo, propunha que o candidato apresentasse reflexões sobre suas práticas pedagógicas e que evidenciasse dentro delas quais os desafios que seriam estudados e problematizados na pesquisa, e que, ao término da dissertação, fossem apresentados o produto educacional e seus resultados diante do problema inicial. Portanto, este produto educacional foi planejado desde a seleção do PROFEI e organizado dentro das suas especificidades, de forma a atender as normas e resoluções do PROFEI no decorrer da pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista que o programa se preocupa com a formação de professores dentro de uma perspectiva inclusiva, tendo, para tanto, profissionais capacitados e metodologias inovadoras, buscando formar professores em exercício na educação básica.

Os resultados desta formação evidenciam que a proposta trouxe discussões, reflexões e saberes aos professores cursistas, e estas são destacadas em suas avaliações sobre o curso, evidenciando que este forneceu subsídios que poderão embasar sua prática educacional e social, no entanto, sabe-se que a formação de professores não se encerra neste curso, porque o processo de formação é contínuo, para acompanhar as mudanças sociais, pedagógicas, culturais, etc. Assim, esta etapa se conclui, mas espera-se que tenha inquietado o grupo em relação à inclusão escolar, que tenha contribuído para que novas práticas e posturas pedagógicas sejam implementadas e que possam, a partir de seus conhecimentos aqui elaborados, contribuir com uma sociedade mais justa e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória percorrida no decorrer da pesquisa, buscou-se compreender de que forma a inclusão escolar de alunos do Atendimento Educacional Especializado acontece, sobretudo nas Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecendo relações entre o atendimento especializado ao aluno e o trabalho colaborativo no ambiente escolar, fundamentado na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky, que em seus estudos com crianças com deficiência “interessava-se principalmente por suas virtudes e não por seu defeitos” (LURIA, 1992, p.57).

Muitas questões perpassam essa problemática, que se estabelece desde as adaptações do aluno no espaço escolar em relação aos aspectos físicos, emocionais e sociais, até a formação dos professores para atender este público dentro do contexto inclusivista.

Com a intenção de obter respostas à problematização elencada na pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral analisar a importância da inclusão de estudantes do Atendimento Educacional Especializado do Ensino Médio a fim de possibilitar a todos uma construção e efetivação da cultura inclusiva escolar dentro de uma perspectiva colaborativa. O foco da pesquisa é o ensino público, no entanto, a inclusão não faz parte somente desta esfera, ela permeia a todas sem distinção.

A proposta metodológica se deu a partir da análise de documentos e das políticas públicas que tratam da proposição da educação inclusiva no contexto educacional e do trabalho colaborativo, por meio de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e formativa, que contribuiu de forma significativa com reflexões, mudanças de paradigmas, de modo a favorecer a inclusão, bem como a proposição de formação de professores.

A pesquisa nos permitiu constatar, por meio da análise de documentos e referenciais teóricos sobre Educação inclusiva, contemplada nas políticas públicas, que estas percorreram um longo caminho, e que neste sentido, cabe aferir, nas discussões apresentadas até então, que, em relação à historicidade das Políticas Públicas Educacionais e seus contextos, a implementação da Educação Inclusiva é repleta de desafios, em meio a muitos avanços e alguns retrocessos, mas sendo necessárias para que se efetivem a inclusão das

pessoas com deficiência, pautados na qualidade educacional, na equidade, no respeito e na socialização dos indivíduos.

A partir do momento em que buscamos elencar os aspectos históricos e legais da legislação em relação às políticas educacionais que reverberam nas práticas pedagógicas, consideramos que estas extrapolam o simples pensar em uma educação inclusiva, mas estão pautadas em atender as demandas políticas não só internas do país, mas sobretudo as externas. Concordamos com Mendes (2010, p.106), quando afirma que “não podemos negar que na perspectiva filosófica e política, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral”, portanto, é imprescindível que se cumpra a legislação, que as instituições escolares respondam às demandas legislativas e incluam o aluno no contexto escolar não apenas para cumprir as normas estabelecidas, mas para oportunizarem o seu efetivo desenvolvimento e socialização.

Em se tratando de inclusão nos espaços escolares, pesquisamos e apresentamos a organização e a destinação das Salas de Recursos Multifuncionais, para atender a Educação Especial, modalidade esta que perpassa todos os níveis e modalidades da Educação (BRASIL, 2011), tendo seu público específico. A Sala de Recurso Multifuncional é onde o trabalho pedagógico suplementará ou complementará a escolarização nos espaços de formação e inclusão dos alunos do Atendimento Educacional Especializado. E compactuamos com Camargo (2014, p.100) que considera que elas se “configuram como um meio de entrada da inclusão na escola”, pois são espaços que contribuem para consolidar a educação inclusiva no ensino regular, porque visam desenvolver as potencialidades dos alunos e não reforçar suas incapacidades. Cabe ressaltar que, em relação a espaços físicos, a educação em tempo integral, proposta federal, tem uma nova perspectiva de atendimento, em que o aluno não frequenta uma sala de recurso física, mas é atendido em sua sala de ensino comum pelos seus professores e por um profissional especializado, no entanto, inúmeras críticas são tecidas pelos profissionais que atendem este público nesta nova forma de organização, mas ainda não nos é pertinente avaliar esta disposição, considerando que

no meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construir práticas pedagógicas diferentes, para

responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar (NÓVOA, 2019, p.10).

Dentro deste contexto, reconhecemos a importância de profissionais preparados para atuar dentro e fora do âmbito escolar, tendo uma formação integral, no entanto, em relação à conjuntura estabelecida de exclusão social e educacional por si só, não se consegue solucionar os problemas advindos a longo prazo sem que haja uma ação conjunta envolvendo a escola, sociedade, família e o poder público.

Em se tratando de colaboração, seja ela no ensino ou nas articulações de ações específicas da Educação Especial, concordamos com Caetano (2009), quando explana que há omissão em relação a articulação do trabalho conjunto de professores do ensino regular e especial, no contexto escolar, em relação às práticas de ensino cooperativo, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta afirmação pode ser ratificada pelas explicações do curso de formação, ofertado como produto educacional aqui elencado, no qual uma significativa parcela de professores ainda não tem efetivado em sua prática o ensino colaborativo, e constata-se a necessidade de formação qualificada na área, não só dos professores, mas de todos os profissionais do âmbito escolar, tendo em vista que o ensino colaborativo demanda reciprocidade entre os professores do ensino comum e do especializado. Neste sentido, cabe salientar que a demanda escolar nem sempre contribui para que haja um trabalho colaborativo.

É imprescindível haver a formação continuada de professores, para que possam atender as demandas do Atendimento Educacional Especializado. Inferimos que há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão seja realmente efetivada nos espaços escolares, com a necessidade de um maior comprometimento geral, para que a educação aconteça de forma colaborativa e acessível a todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jennypher Rodrigues. O psicólogo escolar e a promoção da educação inclusiva de indivíduos superdotados. **Revista Científica Doctum: Multidisciplinar**, Caratinga, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2019.

ALARCÃO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Denise de Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado** / elaboração Denise de Oliveira Alves, Marlene de Oliveira Gotti, Claudia Maffini Griboski, Claudia Pereira Dutra - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARROXELLAS. Raquel Daffre de. Vídeo: **Termos – Portador??? Especial??? Normal???**s.d. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pmQrM.com>. Acesso em jul. de 2022

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **Plano Nacional de Educação e planejamento**: A questão da qualidade da educação básica. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Ledyane Lopes. COLARES. Mari Lilia Imbiriba Souza. **Reforma do Ensino Médio**: desafios e possibilidades da Educação Integral. São Luís: EDUFMA .Cad. Pesq., v. 26, n. 2, abr./jun., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p295-316>

BARROS, Carolina Leite; TRUGILHO, Silvia Moreira. Direitos da pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e políticas públicas. In: MACHADO, Suzana Grimaldi; LORETE, Eliane Oliveira (orgs.). **Educação inclusiva: Múltiplas práticas e olhares**. Campus Venda Nova do Imigrante. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2019, p. 75-94.

BERNARDO, Fábio Garcia; RUST, Naiara Miranda. **Desenvolvendo práticas e valores para a inclusão social**: as contribuições das aulas de ciências da natureza e matemática em uma escola especializada para alunos com deficiência visual. Rio de Janeiro: Revista Teias, v. 22, n. 66, p. 166-179, 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º graus, e da outras providencias. MINISTERIO DA EDUCACAO – MEC. D.O. 12/08/1971

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina

a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 jul. 1990.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. - Brasília: MEC, 1993. - Versão atualizada 120p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Educação Especial: Um direito assegurado. Livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. LEI Nº 010172. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 09 jan. 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.956 de 08 de outubro de 2001. Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**. D.O.U. de 09/10/2001, p. 108. Brasília: MRE, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abril. 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dez. 2005

BRASIL. **Decreto Nº 5.800**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, 23 de jun. 2006.

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 União**. Brasília, 24 abr. de 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência-CORDE, set. de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59. Estabelece a inserção do inciso VI. **Diário oficial da União**. Brasília, 11 nov. 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. D.O.U de 18/11/2011, pág. Nº 12.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 de abril de 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação - PNE. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 jun. 2014.

BRASIL. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. NOTA TÉCNICA Nº 04 /2014 / MEC / SECADI / DPEE. 23 de jan. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**. Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 30 anos do ECA. Edição especial. São Paulo: Eureka, 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357 Distrito Federal**. Relator Ministro Edson Fachin. Plenário, 09 jun. 2016. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Portaria Nº 727, de 13 de junho de 2017. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI. **Diário Oficial da União** Nº 113, Seção 1 quarta-feira, 14 de junho de 2017.

BRASIL. - Lei n.º 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017- **Diário Oficial da União** - Seção 1- fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Referendo na Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 6590 Distrito Federal**. Relator: Ministro Dias

Toffoli. Plenário, 21 dez. 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.254** de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília: 2021

BRASIL. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de out.de 2022.

BRASIL. **Censo Da Educação Básica 2021**: Notas Estatísticas. Brasília: MEC, 2022.

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

CAETANO. ANDRESSA MAFEZONI. **A formação inicial de professores na perspectiva da inclusão escolar de alunos com deficiência**: o curso de pedagogia da universidade federal do Espírito Santo. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2009

CAMARGO. Miriam Rosa Torres de. **Salas De Recursos Multifuncionais: Um Estudo Sobre A Formação E Atuação De Professores**. Sorocaba: UFSCAR, 2014.

CAMPOS, Regina Helena De Freitas. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. ESTUDOS AVANÇADOS 17 (49), 2003.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho.; ZANATA, Eliana. Marques.; PEREIRA, Verônica Aparecida. Práticas educativas: ensino colaborativo. In: CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. (Org.). **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é o ensino colaborativo**. 1º ed. São Paulo: Edicon, 2019.

CARDOSO, Rosalba Maria. GARCIA, Maria Helena. **A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – educação especial da *anped special education policy in brazil (1991-2011): an analysis of the production of anped special education work group***. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

CARVALHO, Luciana Carrion. **Formação permanente em educação especial: Aproximações e afastamentos na/da docência inclusiva**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

COSTA, Marcio da; BARTHOLLO, Tiago L. **Padrões de Segregação Escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n. 129, p. 1183-1203, out./dez. 2014.

DAMBROS, Aline Roberta Tacon IN: **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras** / Nerli Nonato Ribeiro Mori, Cristina Cerezuola (organizadoras). Maringá: Eduem, 2021.

DUEK, Viviane Preichardt. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA: Contribuições Dos Casos De Ensino Para Os Processos De Aprendizagem E Desenvolvimento Profissional De Professores**. Natal: UFRN, 2011.

DUTRA, Claudia Pereira. Apresentação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Marcos Políticos e Fins Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/Secretaria de Educação Especial**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, 2010, p. 8-9.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Santa Catarina: UFSC, 2012.

FONSECA, katia de Abreu. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. Bauru: UNESP, 2011.

GATTI, BERNARDETE. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

HEREDERO, Eladio Sebastian. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. Acta Scientiarum. Education, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125135>>.

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

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre Final do Século XX e Início do Século XXI**. Revista brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 51-68, out./dez. 2018.

LIMA, Paulo Gomes. Política e gestão da educação: recorrências da escola no Brasil. In: **Congresso de Educação Básica (COEB)**, 2013, Santa Catarina. Anais[...]. Santa Catarina: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2013.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. — São Paulo: ícone, 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MARZ. Mia. Vídeo-Poesia: "**Eu Existo!**" (**Inclusão**), 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0YQpDqKt9f8>. Acesso em jul. de 2022.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. BNCC e Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise a Luz da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **A Pedagogia Histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Julia Malanchen, Neide da Silveira Duarte de Mattos (org.) Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Entre a luta e o direito: políticas públicas de inclusão escolar de pessoas com deficiência visual**. Vitória: UFES, 2016. 265 f.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. Obra completa: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p.345.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação vol. 11 n. 33. Rio de Janeiro. set./dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai./ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela Rios . ZERBATO, Ana Paula. (2014). **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar – unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: Edufscar. 2014.

MENDONÇA, Lurian Dionizio. MENCIA, Gislaine Ferreira Menino & CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho . (2015). **Programas de enriquecimento escolar para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: análise de publicações brasileiras**. Revista Educação Especial, 28(53), 721–734. <https://doi.org/10.5902/1984686X15274>

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987) Ensino Básico • Estudos Avançados**, 15(42), 153-168.

MONTEIRO, Maria Rosangela Carrasco. **Educação inclusiva e implicações no currículo escolar: A invenção de outros processos de ensinar e de aprender**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. **Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos**. Acta Scientiarum. Education, v. 38, n. 1, p. 51-59, 1 jan. 2016.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. CEREZUELA, Cristina (organizadoras). **Inclusão e educação especial na educação básica: um estudo nas cinco regiões brasileiras** Nerli Nonato. Maringá : Eduem, 2021

NASCIMENTO, Suzi Rosana Maciel Barreto do; SZMANSKI, Mara Lídia Sica. **Deficiência mental ou intelectual? Implicações no Uso das nomenclaturas**. Anais... XI Congresso Nacional de Educação, Curitiba: PUC, 2013, p.15673-15690.

NOVAES, Laura Rechdan Ribeiro. **As significações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a educação inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2020.

NOVOA, Antonio. **Os Professores e a Sua Formação Num tempo de Metamorfose da Escola**. Lisboa, Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NOZU, Washington Cesar Shoiti; ARAÚJO, Doracina Aparecida de Castro. **Educação Inclusiva: (re)pensando políticas e práticas**. Anais... VII ENIC – Encontro Nacional de Iniciação Científica. Mato Grosso do Sul: UEMS, 2009, p. 1-19.

OLIVEIRA, Gisele Guimarães de. **Estudo sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência em uma instituição da RFEPCT**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

PARANÁ. **Instrução n.º 07/2016** - SEED/SUED. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos nas instituições que ofertam Educação Básica na rede pública estadual de ensino. DEDUC/DPGE/SEED . Curitiba, 2016.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 05/2018**. Organização e funcionamento dos Programas de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná –. Curitiba, DEDUC/DPGE/SEED, 2018.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 15/2018**. Estabelece critérios para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. DEDUC/DPGE/SEED. CURITIBA, 2018.

PARANÁ. **Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022**. Curitiba, DEDUC/DPGE/SEED 2021.

PARANÁ. **Instrução Normativa nº 003/2021**– DEDUC/SEED. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Programas de Atividades de Ampliação de Jornada Escolar que compõem a Educação Integral em Turno Complementar, ofertados nas instituições de ensino da Educação Básica da rede pública estadual do Paraná. Curitiba, 2021.

PARANÁ. **Resolução nº 3415** de 06 de Agosto de 2021. Regulamenta a oferta de Educação em Tempo Integral na rede pública estadual de educação. Diário Oficial nº. 10997 de 12 de agosto de 2021 Curitiba, 2021.

PARANÁ. **Ofício Circular nº 013/2022**. Atendimento Educacional Especializado Integral (AEE). DEDUC/SEED. Curitiba, 2022.

PARANÁ. **Educação em tempo Integral. Documento Orientador nº 01/2022**. DPEB/DEDUC/SEED. Curitiba, 2022.

PEREZ, Tereza. (Org.) **BNCC – A Base Nacional Comum Curricular na prática da Gestão Escolar Pedagógica**. Fundação Santillana. São Paulo: Ed. Moderna: 2018.

PAVEZE, Marilza & MAINARDES, Jefferson. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de Educação Especial no Brasil** (1990-2015). nº 49, PP.153-172. Ponta Grossa: UEPG, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com ne-cessidades especiais**. Organização Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. 200 p. ISBN 978-85-7511-305-9.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 111-114, jan./abr. 2016.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200 f. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. **O “novo ensino médio” à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura**. Boletim Técnico do Senac, 29(2): 19-27, maio-ago. 2003.

RAMOS. Marise Nogueira. **O Projeto Unitário de Ensino Médio sob os princípios do Trabalho, da Ciência e da Cultura**. Poços de Caldas: Anped, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/user/Downloads/Texto-ensino-medio-livro.pdf. Acesso em: 05 de março de 2022.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: Uma interface possível**. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RIBEIRO, Juliana Thereza Ferreira; OLIVEIRA, Leidiany Martins de. **O cenário da pandemia no Brasil: Impactos da desigualdade social e o ensino remoto na educação inclusiva**. 2021. Monografia (Bacharelado em Psicologia) – Universidade Una, Belo Horizonte, 2021.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da Rosa. **O papel das ideias na definição da agenda da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)**. 2018. Monografia (Bacharelado em Políticas Públicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ROSSI, Renata Aparecida. **A libras como disciplina no Ensino Superior**. Revista de educação. Ano 2010, V13, nº 15.p. 71-85. Disponível em: file:///C:/Users/user/Documents/fundamentos/SURDOS%20TEXTO.pdf. Acesso em 10 de fev. de 2022.

SAGE, Daniel D. **Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANTOS, Kátia Silva; BAPTISTA, Roberto. **Novos referenciais cognitivos e normativos para a Política Nacional de Educação Especial no Brasil. Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 15-33, jan./jun. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. SP: Cortez/Autores. Associados. 1991.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br>. Acesso em fev. de 2002.

SILVA, Marcos Antônio da. & ZOLANDECK, Willian Cleber. **Uma breve releitura sobre as teorias da justiça: ordem, igualdade e liberdade**. In **Simpósio Internacional de Análise Crítica do Direito**. Jacarezinho, 2011.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. **Ensaio (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real**. Recife, 2016.

SILVA, Michela Carvalho de. **Educação inclusiva**. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SILVA, Ivânia Patrícia da. **Formação/capacitação dos professores na educação inclusiva: História da educação inclusiva, conceitos e formação docente**. 2018. Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Araruna, 2018.

SILVA, Wanda Lúcia Borsato da. **Currículo e formação: Limites e contradições na educação inclusiva**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SILVA, Ricardo Viana e. **Educação inclusiva no ensino fundamental II do sistema organizacional modular de ensino do Estado do Amapá. 2020.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2020.

SILVA, Rosimeire Brito da. **Educação matemática na perspectiva da educação inclusiva: Vivências de professores do ensino fundamental. 2021.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021.

SILVEIRA, Débora Aparecida da; SILVA. Monica Ribeiro. **O Direito À Educação E A Ampliação Do Acesso Ao Ensino Médio: Uma Análise Das Proposições Do Legislativo Federal (1996-2016).** POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 11, p. 76, 2017.

SOBRAL, Renata da Silva Andrade; MESQUITA, Amélia Maria Araújo **O Atendimento Educacional Especializado Em Sala De Recursos Multifuncionais: Problematizações Sobre O Currículo.** In: Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão Escolar. Curitiba: Ed. Ithala, 2021.

TERRA, Ricardo Nogueira. **Educação inclusiva no plano nacional de educação (PNE 2014- 2024):** Análise dos principais aspectos que envolvem a concretização da universalização da educação na rede regular de ensino. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2021.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Assembléia geral das Nações Unidas, 12, 1948.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Educação para Necessidades Especiais,** 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon:** Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da vida para todos. Incheon, Coréia do Sul: UNESCO, 2015.

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. **Instrução Normativa 004/2022,** Orientações para o Trabalho Final de Curso (TFC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional –PROFE – CPGPROFEI. Santa Catarina: UDESC, 2021.

Universidade Estadual de Maringá – UEM. **Instrução Normativa nº 04/2021.** Orientações para o trabalho final de curso (TFC) junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional –PROFEI. Maringá: UEM, 2021.

VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes; FARIA, Paula Maria Ferreira de & Camargo, Denise de. **A inclusão na voz das professoras: emoções, sentidos e práticas no chão de escola sob a perspectiva histórico-cultural**. 2020. Educação, 45(1), e60/ 1–23. <https://doi.org/10.5902/1984644436592>

VENTUAN, Greice de Souza. **Avaliação de ações educacionais de educação especial em um município paulista de pequeno porte**. Santa Catarina: UFSCAR, 2021.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andreia Silva. **A Educação (em tempo) integral no Brasil: Um olhar sobre diferentes experiências**. São Paulo: IFECTSP. Revista online de Política e Gestão Educacional. Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020.

VIRALONGA, Carla Ariela Rios . **Colaboração da Educação Especial em Sala de Aula: Formação nas Práticas Pedagógicas do Coensino**. São Carlos: UFSCAR, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Interpelações Éticas à Educação Inclusiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84847, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684847>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Fundamentos de Defectología: Obras Completas**, Tomo V. Ed. Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana, Cuba, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZERBATO, Ana Paulo; VILARONGA, Carla Ariela Rios e MENDES, Enicéia Gonçalves. **Discutindo o Papel do Professor de Educação Especial na Proposta de Co-Ensino Em Um Município Do Interior de São Paulo**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

ANEXOS

Anexo I – Modelo de Plano de Atendimento Individualizado

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

IDENTIFICAÇÃO

NOME DO ALUNO:		
NOME DO PROFESSOR(A):		
Data de Nascimento.:	ano/série de matrícula:	Turno:
Diagnóstico: <i>(Descrever o Diagnóstico)</i>		
Cronograma de Atendimento da Sala de Recursos Multifuncional: <i>(tempo e número de atendimentos)</i>		

CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Avaliação pedagógica acadêmica <i>(Avaliação dos aspectos de conteúdo acadêmico do ano de matrícula do estudante.)</i>
Aspectos sociais e psicoafetivos <i>(Descrição do comportamento esperado para a faixa etária voltado à aprendizagem do estudante.)</i>

PLANO DE TRABALHO

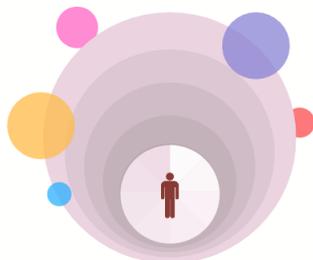
Organização do Atendimento – quadro organizador curricular <i>(Descrever como se dá o atendimento ao estudante na SRM (individual ou em grupo), número de atendimentos por semana, carga horária, necessidade de adaptação curricular no cotidiano da sala de aula e avaliações e organização do trabalho colaborativo com os Professores do ensino regular.)</i>
Objetivo Geral – ação x currículo <i>(Deverá retratar o objeto do trabalho a ser desenvolvido tomando como referência o acesso ao currículo do ano de matrícula no ensino regular.)</i>
Objetivos Específicos – encaminhamentos metodológicos <i>(Analisar o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio do estudante; criar situações de aprendizagem que se aproximem dos conhecimentos trazidos pelo estudante, organizar o espaço, materiais e recursos didáticos/digitais em função das propostas de ensino planejadas em relação ao ano de matrícula do estudante no ensino regular.)</i>

Assinatura do(a) Professor(a)

Assinatura do(a) Pedagogo(a)

Anexo II – Modelo de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)

Colégio Estadual _____
 NRE _____
 Município _____



PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL (PDI) | Ano Letivo 2022 - Trimestral |

Educação Especial
 AEE-I - Atendimento Educacional Especializado Integral
 Escola de Educação em Tempo Integral

[Nome do(a) estudante]

[Ano/Série] [D.N.]

[Filiação]

[CGM] [Diagnóstico SERE]

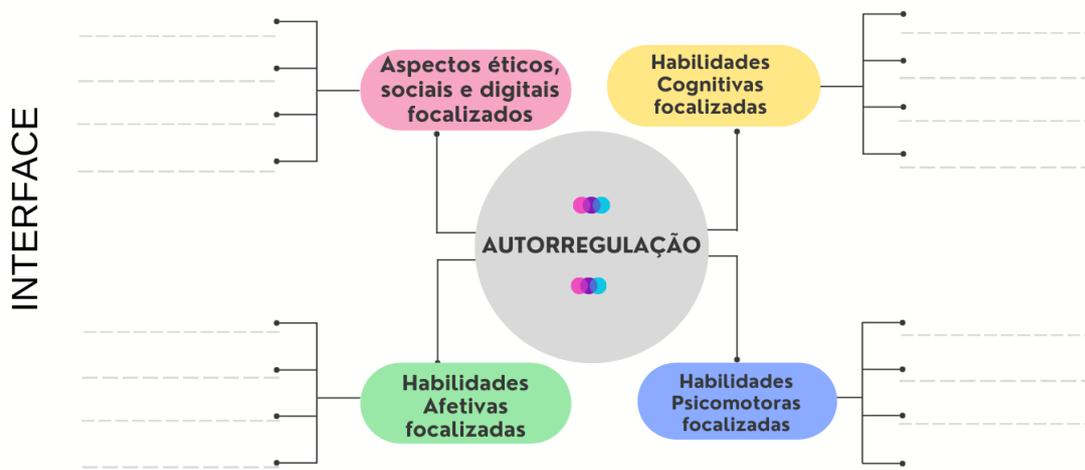
identificação

[Professor(a) do AEE-I]

[Pedagogo(a) responsável]

1

Campo do Desenvolvimento Cognitivo, afetivo e psicomotor
MAPEAMENTO DAS HABILIDADES
Ferramenta -Taxonomia de Bloom revisada



Ponto de partida

Observações relevantes

Ação Colaborativa / Momento com a família

Conversa situacional sobre a aprendizagem, expectativas, objetivos e acordos estabelecidos com a família

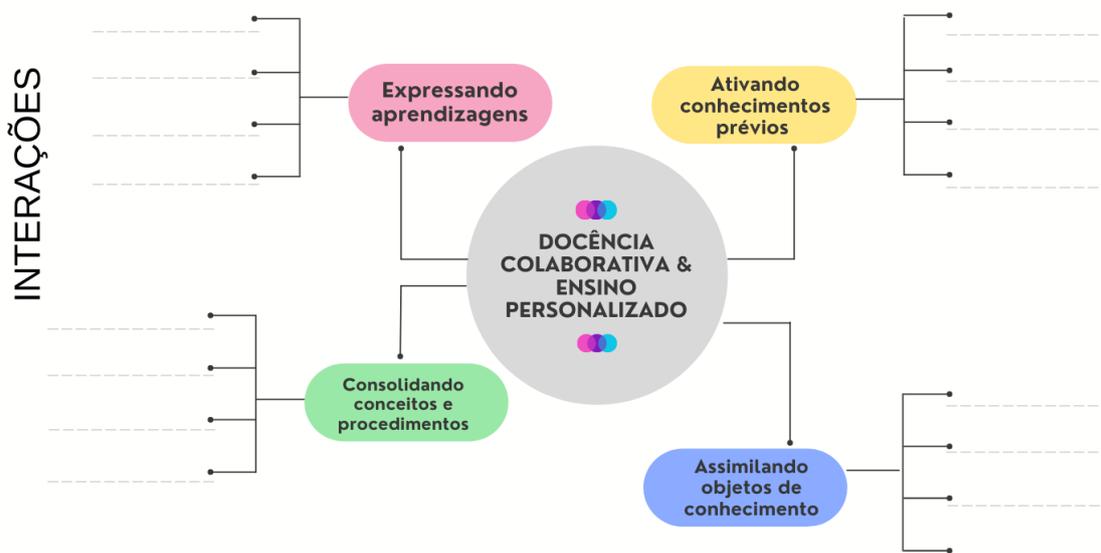
COMBINADOS



Campos do Desenvolvimento - Acadêmico & Autonomia e instrumentação para aprendizagem

Ação Colaborativa / Práticas de Ensino

De que forma o estudante responde às consignas conceituais?



Alinhamento com equipe docente

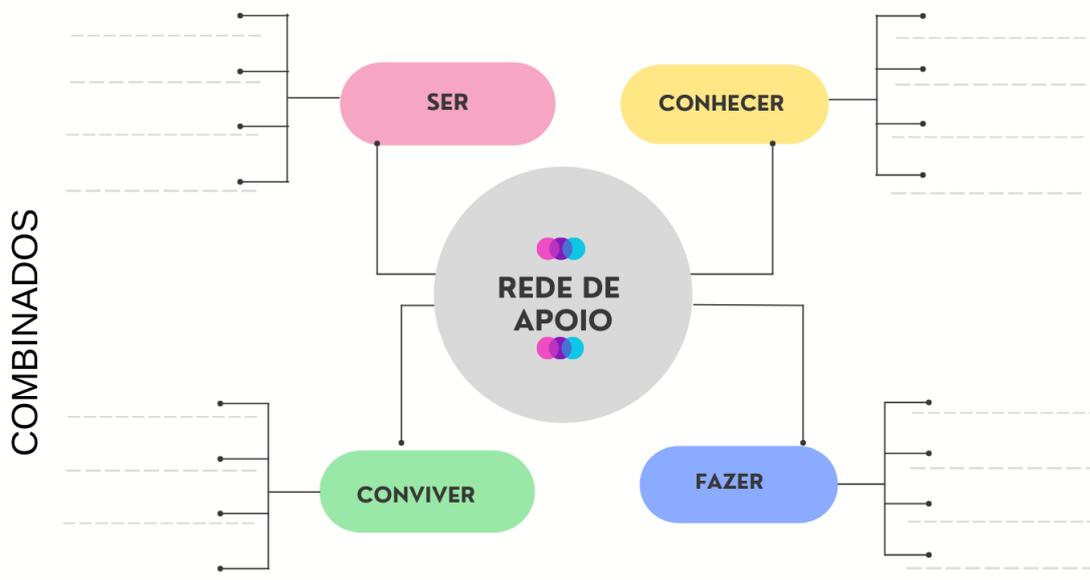
Toda construção do conhecimento parte das habilidades já identificadas e assimiladas pelo estudante. Para favorecer o processo de aprendizagem, algumas ações podem servir como disparadoras de interesse e motivação. De que forma devem ser utilizadas?

Parecer Descritivo de ações didáticas e colaborativas

Registre as evidências de aprendizagem que vêm ocorrendo neste período



Campo do Desenvolvimento Integral do indivíduo
Ação colaborativa/ Metas Relacionais
 Exercício da Pedagogia da Presença



Alinhamento com a comunidade escolar

Para que o processo de desenvolvimento integral aconteça, é preciso que sejam oportunizados momentos onde o estabelecimento das relações se fortaleçam, criando uma rede de apoio ao estudante. Registre situações desafiadoras identificadas neste período que necessitam de intervenção, relacionando-as a sugestões de solução.

Situação - Problema identificado:

Estratégias de solução:

Anexo III – Modelo de relatório de rendimento escolar do Estado do Paraná



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Estabelecimento:		Município:	
Rua:		N.º:	
Bairro:	Fone:	CEP:	
Aluno:		CGM:	
Sexo:	Data de Nascimento:	Município:	UF:
Nacionalidade:	Mãe:		
	Pai:		

Matriculado e frequentando o: ..º Ano do Ensino Fundamental - Turma: Turno: - Ano: Data da Avaliação Pedagógica de Ingresso na Sala de Recursos Multifuncional:
--

RELATÓRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL Área Da Deficiência Intelectual, Deficiência Física Neuromotora, Transtornos Globais Do Desenvolvimento E Transtornos Funcionais Específicos De Aprendizagem Turno:- Dias Letivos: - Horas Previstas: - Horas Frequentadas: (...%)
A - Em relação às áreas do desenvolvimento (cognição, socioafetivoemocional e motora) e recomendações necessárias:
B - Em relação às áreas do conhecimento (linguagem oral e escrita e cálculos matemáticos) e recomendações necessárias:
C – Síntese dos trabalhos realizados e avanços no processo educacional do aluno (Descrever os resultados obtidos de acordo com os objetivos previstos no Plano de Atendimento Especializado e sugestões levantadas no Conselho de Classe para reorganização do trabalho pedagógico da SRM):
Observações: Este documento não é válido como comprovante de escolaridade para matrícula no Ensino Fundamental. Em caso de transferência este documento deverá acompanhar o Histórico Escolar e Guia de Transferência do Ensino Fundamental.
Local, de de
<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%; text-align: center;"> _____ Professor(a) da SRM </div> <div style="width: 45%; text-align: center;"> _____ Pedagogo(a) </div> </div>
Ciente, em de de
_____ Responsável pelo(a) Aluno(a)

Anexo IV – Modelo de relatório de avaliação psicoeducacional no contexto escolar

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NRE: _____ Município: _____

Estabelecimento de Ensino: _____

Nome do Aluno(a): _____

Data de nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: _____

Série/Ano: _____ Turno: _____ Repetência(s): _____

Filiação: (Mãe e Pai) _____

Data da Avaliação: ____ / ____ / _____

II - MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

Relatar os motivos pelo qual foi solicitada a avaliação do estudante.

III - SÍNTESE DAS ÁREAS AVALIADAS:

a) Instrumentos - Correlacionar os dados significativos registrado nos instrumentos:

- Ficha de Referência Pedagógica;
- Entrevista com os Pais ou Responsáveis;
- Ficha de Interesse Social;
- Análise da produção do aluno (material escolar);
- Testes formais e informais.

b) Áreas do Desenvolvimento e Conhecimento:

Sintetizar o desempenho apresentado pelo aluno em todas as áreas avaliadas. Sempre iniciar pelos pontos positivos e pelas potencialidades e posteriormente descrever as dificuldades apresentadas:

- **Áreas do desenvolvimento** psicomotor, cognitivo, linguagem, socioafetivo.
- **Áreas do conhecimento** (aquisição da língua oral, escrita, linguagem expressiva e receptiva, interpretação, produção e conceitos/conteúdos matemáticos).

c) Outros dados relevantes

- Conhecimentos tácitos (prévios) que o aluno manifesta na sala de aula, assim como as dificuldades/necessidades individuais, em relação aos novos conteúdos de aprendizagem.
- Estratégias e recursos de aprendizagem utilizados pelo aluno (estilos, forma como enfrenta as situações de aprendizagem)
- Metodologia utilizada pelo professor nas intervenções pedagógicas em sala de aula (planejamento e aplicação de novas estratégias de ensino).
- Observações do comportamento apresentado no contexto escolar.
- Informações fornecidas pelos professores das diversas disciplinas com relação aos conhecimentos acadêmicos do aluno.

Observações:

- Descrever todas as observações do comportamento apresentado pelo aluno durante todo o processo avaliativo. Levar em conta os comportamentos mais frequentes, tanto no aspecto positivo como negativo.
- Procurar usar linguagem clara e objetiva, não deixando margem para dúvidas ou duplas interpretações.
- Não usar siglas, terminologias técnicas ou de difícil compreensão, caso se faça necessário, colocar o significado entre parênteses.
- **TODOS OS INSTRUMENTOS** que foram utilizados deverão ser descritos no seu **aspecto qualitativo**. No caso de uso de testes formais devem ser especificados os objetivos/finalidades.

IV - SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO:

Todas as dificuldades levantadas no processo avaliativo deverão conter sugestões/orientações de trabalho/atividades a serem desenvolvidas pelo professor. Estas orientações deverão estar dentro das possibilidades de realização do trabalho do professor, da escola e da família.

V - ENCAMINHAMENTOS:

Sugerir os atendimentos e recursos que se fizerem necessários para atendimento do avaliando:

- Pedagógico: Classe Comum com orientação para o professor e acompanhamento da Equipe Pedagógica; Solicitação de complementação da Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar com equipe externa.
- Outros: Neurologista, Psiquiatra, Psicólogo, Fonoaudiólogo, Fisioterapeuta, Conselho Tutelar, Cursos Profissionalizantes oferecidos na comunidade, entre outros que se fizerem necessários.

VI - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES:

Descrever neste campo as considerações que ainda se fizerem necessárias.

Local, de de

EQUIPE AVALIADORA:

_____ (Nome Completo) Professor(a) da Sala de Recursos	_____ (Nome Completo) Pedagoga
_____ (Nome Completo) Professor(a) de Matemática	_____ (Nome Completo) Professor(a) de Língua Portuguesa
_____ (Nome Completo) Professor(a) de História	_____ (Nome Completo) Professor(a) de Educação Física
_____ (Nome Completo) Função/Cargo	_____ (Nome Completo) Função/Cargo

Anexo V – Estudo de caso utilizado no curso de formação de professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFEI



ESTUDO DE CASO

E agora? O que vou fazer?

Estou perdida! De fato, não sei como intervir para que Leandro avance em sua aprendizagem. Ele chegou na minha turma este ano e se apresenta como uma verdadeira incógnita para mim. Leandro é um aluno que já passou por diversos especialistas, entre médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, o que resultou em diagnósticos também diversos: Esquizofrenia, Hiperatividade, Psicose Infantil, Deficiência Mental e, finalmente, Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo). Envolve-se pouco em sala de aula, demonstra agitação e ansiedade, principalmente no momento do intervalo. Apresenta dificuldades em compreender o limite do outro, e em se aproximar das pessoas. Costuma agredir os colegas e a mim. Não sei como reagir quando ele grita e começa a espalhar seu material escolar e dos colegas pelo chão. Tenho tido dificuldades para me vincular afetivamente a ele, de me aproximar e estabelecer um diálogo, o que tem me deixado muito frustrada e confusa. Há dias em que o choro é inevitável. Sinto-me sozinha e desamparada, sem saber o que fazer. Tenho sentimentos ambíguos. Acredito que, se o aluno com deficiência está na sala de aula, precisa aprender tanto quanto aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Não consigo, porém, visualizar isso na prática! Como Leandro fala pouco e, praticamente, não escreve, fico sem saber quais atividades seriam as mais adequadas para que ele pudesse aprender. Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula. Hoje, por exemplo, começamos a estudar sobre a água. Como de costume, passei o conteúdo no quadro e expliquei-o verbalmente para toda a turma. Para que Leandro não fique sem o conteúdo registrado, preparo, sempre que possível, um material abordando o assunto da aula, só que de maneira mais simplificada. Assim, enquanto os demais alunos realizam os exercícios, colo as atividades em seu caderno, que acabam ficando como tarefa para casa e sendo respondidas com a ajuda da mãe. Com frequência, me pergunto

se estou no caminho certo, se esta vem sendo a melhor estratégia, e que outros recursos, poderia utilizar para tentar ensiná-lo. Como ele produz pouco enquanto está na escola, não tenho conseguido avaliar, com precisão, seus avanços. Sinto que não estou sendo bem-sucedida no meu papel como professora, o que me deixa muito frustrada e insegura. O fato é que não está claro para mim o que devo fazer para que esse aluno aprenda. Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte. Por outro lado, me pergunto se não seria melhor aprová-lo, mantendo-o com o mesmo grupo de colegas. Tenho muitas dúvidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência, principalmente sobre como planejar, intervir e avaliar esse alunado, segundo suas necessidades. Ainda estou à procura de respostas para as minhas dúvidas e indagações a respeito de como incluir Leandro. Mas, enquanto elas não chegam, continuarei tentando...

Referências: DUEK, Viviane Preichardt. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO CONTINUADA:** Contribuições Dos Casos De Ensino Para Os Processos De Aprendizagem E Desenvolvimento Profissional De Professores. Natal: UFRN, 2011.

Anexo VI – Registro de algumas respostas da análise do “caso de ensino” do curso de formação de professores.

ANÁLISE I - CASO DE ENSINO

Leia o Caso de Ensino postado no *Moodle UEM*, faça suas análises e responda:

Nome do(a) cursista: L. S.

1. No caso relatado a professora trabalha em uma escola onde o ensino colaborativo está presente nas práticas pedagógicas? Você conseguiu perceber em algum momento a cooperação entre o professor(a) do AEE e a professora do Ensino Regular? Justifique sua resposta. *

Não há cooperação entre o professor(a) do AEE e a professora do Ensino Regular. Ela está só, no atendimento ao aluno.

2. Quando a professora faz o seguinte questionamento: " Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte." Considerando a dúvida da professora o que você recomendaria? *

() Sim. Ela deve aprovar o aluno, porque ele apresenta o Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo), não pode ficar retido.

() Não. Pois não se apropriou de pré-requisitos básicos mínimos para o ano seguinte e torna-se necessário que os estudantes de maneira geral e/ou com deficiência tenha garantido o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

(x) Sim ele deve ser aprovado, não pode ficar sem seus amigos para o próximo ano, já está socializado com a turma.

Outro:

3. Ao se questionar sobre as dúvidas existentes sobre como avaliar, planejar, intervir.... com o aluno de inclusão. Será que o trabalho colaborativo entre professores, pedagogos e professor especialista ajudariam a professora e o aluno? Justifique sua resposta.

Sim. Mais profissionais pensando e avaliando o caso, resultados satisfatórios poderão surgir.

4. A profissional relata que; " Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula". Diante deste relato, seria importante a formação desta professora dentro de um contexto inclusivo? Percebe-se que a instituição incluiu o aluno, mas não está dando suporte a sua formação e sua permanência na escola e muito menos o apoio pedagógico necessário. Dentro deste contexto, que conselho daria a professora? *

Conselho não daria. E sim orientação, para buscar junto a direção do estabelecimento de ensino, encontrar profissionais com habilidades e conhecimentos, para orientar e dar suporte técnico e até emocional para a professora responsável pelo aluno.

ANÁLISE II - CASO DE ENSINO

Leia o Caso de Ensino postado no *Moodle UEM*, faça suas análises e responda:

Nome do(a) cursista: M.L.M.L.

1. No caso relatado a professora trabalha em uma escola onde o ensino colaborativo está presente nas práticas pedagógicas? Você conseguiu perceber em algum momento a cooperação entre o professor(a) do AEE e a professora do Ensino Regular? Justifique sua resposta. *

Percebo que ela está solitária, sem nenhuma orientação da equipe pedagógica, sem interação e diálogo com o professor do ensino especializado. Pelo contexto do caso apresentado, não existe nenhum professor do AEE nesse cenário escolar, o trabalho colaborativo é zero.

2. Quando a professora faz o seguinte questionamento: " Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte." Considerando a dúvida da professora o que você recomendaria? *

() Sim. Ela deve aprovar o aluno, porque ele apresenta o Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo), não pode ficar retido.

() Não. Pois não se apropriou de pré-requisitos básicos mínimos para o ano seguinte e torna-se necessário que os estudantes de maneira geral e/ou com deficiência tenha garantido o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

() Sim ele deve ser aprovado, não pode ficar sem seus amigos para o próximo ano, já está socializado com a turma.

(x) Outro: Buscar parcerias dentro de uma perspectiva colaborativa para a tomada de decisões.

3. Ao se questionar sobre as dúvidas existentes sobre como avaliar, planejar, intervir.... com o aluno de inclusão. Será que o trabalho colaborativo entre professores, pedagogos e professor especialista ajudariam a professora e o aluno? Justifique sua resposta.

Com certeza, essa parceria é necessária e fundamental, uma vez que o aluno é todos os professores e responsáveis pelo seu processo de aprendizagem.

4. A profissional relata que; " Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula". Diante deste relato, seria importante a formação desta professora dentro de um contexto inclusivo? Percebe-se que a instituição incluiu o aluno, mas não está dando suporte a sua formação e sua permanência na escola e muito menos o apoio pedagógico necessário. Dentro deste contexto, que conselho daria a professora? *

Formação continuada e específica nos aspectos inclusivos para essa professora, demais professores, equipe docente e agentes educacionais, pois hoje ele é dessa professora e ele será dos demais em algum momento. Todos precisam saber como interagir tanto pedagogicamente quanto nas interações sociais com esse público da Educação Especial.

ANÁLISE III - CASO DE ENSINO

Leia o Caso de Ensino postado no *Moodle UEM*, faça suas análises e responda:

Nome do(a) cursista: E.S.A.Q

1. No caso relatado a professora trabalha em uma escola onde o ensino colaborativo está presente nas práticas pedagógicas? Você conseguiu perceber em algum momento a cooperação entre o professor(a) do AEE e a professora do Ensino Regular? Justifique sua resposta. *

O ensino colaborativo não se mostra presente nessa escola. Pelo que eu pude perceber a comunicação entre esses professores não aconteceu em nenhum momento, pois a professora do Ensino Regular saberia como trabalhar com esse aluno já teria juntamente com o professor (a) do AEE traçado estratégias de ensino significativas para esse aluno.

2. Quando a professora faz o seguinte questionamento: " Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte." Considerando a dúvida da professora o que você recomendaria? *

() Sim. Ela deve aprovar o aluno, porque ele apresenta o Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo), não pode ficar retido.

(X) Não. Pois não se apropriou de pré-requisitos básicos mínimos para o ano seguinte e torna-se necessário que os estudantes de maneira geral e/ou com deficiência tenha garantido o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

() Sim ele deve ser aprovado, não pode ficar sem seus amigos para o próximo ano, já está socializado com a turma.

() Outro:

3. Ao se questionar sobre as dúvidas existentes sobre como avaliar, planejar, intervir.... Com o aluno de inclusão. Será que o trabalho colaborativo entre professores, pedagogos e professor especialista ajudariam a professora e o aluno? Justifique sua resposta.

O trabalho colaborativo entre o professor(a) do AEE, professora de Ensino Regular e equipe pedagógica ajudaria muito para promover ações que fossem significativa para o aprendizado desse aluno, trocar ideais com o professor(a) do AEE sobre quais estratégias poderiam ser usadas para esse aluno, descobrir em qual nível de conhecimento ele se encontra, se ele aprende melhor com atividades lúdicas, o que acalma esse aluno, em qual lugar da sala ele se senta, se não seria interessante muda-lo de lugar, colocá-lo próximo a professora Regente para envolvê-lo melhor nas atividades e para que essa professora possa ganhar a confiança e afetividades desse aluno para assim ter um resultado satisfatório, comunicar a equipe pedagógica o que está acontecendo para que ela possa envolver a família e verificar se esse aluno toma algum medicamento, se ele está vindo para a escola medicado e descobrir a melhor forma para avançar esse aluno utilizando diferentes estratégias de ensino.

4. A profissional relata que; " . Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula". Diante deste relato, seria importante a formação desta professora dentro de um contexto inclusivo? Percebe-se que a instituição incluiu o aluno, mas não está dando suporte a sua formação e sua permanência na escola e muito menos o apoio pedagógico necessário. Dentro deste contexto, que conselho daria a professora? *

A formação da professora seria indispensável para que ela conseguisse trabalhar com o aluno, e envolvê-lo na sua aula. O meu conselho seria para que essa professora envolvesse o(a) professor(a) do AEE equipe pedagógica e a família para que ela diminuir um pouco a sua angústia e assim melhorar o seu trabalho com esse aluno.

ANÁLISE IV - CASO DE ENSINO

Leia o Caso de Ensino postado no *Moodle UEM*, faça suas análises e responda:

Nome do(a) cursista: S.B.F.C

1. No caso relatado a professora trabalha em uma escola onde o ensino colaborativo está presente nas práticas pedagógicas? Você conseguiu perceber em algum momento a cooperação entre o professor(a) do AEE e a professora do Ensino Regular? Justifique sua resposta. *

Na escola não há Ensino Colaborativo, no relato não observei a presença do professor de educação especial, e a professora relata a solidão de planejar e implementar ações assertivas com o aluno público-alvo da educação especial. Ensino colaborativo é uma estratégia pedagógica em que professor de educação especial e professor de ensino comum, planejam em parceria, bem como implementam ações em sala de aula se haver hierarquias.

2. Quando a professora faz o seguinte questionamento: " Na medida em que o final do ano se aproxima, aumenta a dúvida se devo ou não promovê-lo, uma vez que ele não demonstra estar conseguindo atingir os pré-requisitos mínimos para o ano seguinte." Considerando a dúvida da professora o que você recomendaria? *

() Sim. Ela deve aprovar o aluno, porque ele apresenta o Transtorno Global do Desenvolvimento (Autismo), não pode ficar retido.

() Não. Pois não se apropriou de pré-requisitos básicos mínimos para o ano seguinte e torna-se necessário que os estudantes de maneira geral e/ou com deficiência tenha garantido o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

() Sim ele deve ser aprovado, não pode ficar sem seus amigos para o próximo ano, já está socializado com a turma.

(x) Outro: Precisa buscar alternativas para que o aluno se desenvolva e possa ser promovido ou não dentro de suas potencialidades

3. Ao se questionar sobre as dúvidas existentes sobre como avaliar, planejar, intervir.... Com o aluno de inclusão. Será que o trabalho colaborativo entre professores, pedagogos e professor especialista ajudariam a professora e o aluno? Justifique sua resposta.

Com certeza ajudaria, não seria um trabalho solitário, quando pensamos em grupo o resultado a ser alcançado tem muito mais chances de dar certo.

4. A profissional relata que; " . Há dias em que me sinto culpada, pois não sei como envolvê-lo nas tarefas propostas em aula". Diante deste relato, seria importante a formação desta professora dentro de um contexto inclusivo? Percebe-se que a instituição incluiu o aluno, mas não está dando suporte a sua formação e sua permanência na escola e muito menos o apoio pedagógico necessário. Dentro deste contexto, que conselho daria a professora? *

Não se sinta culpada, está fazendo o seu melhor, e com certeza vai alcançar resultados brilhantes com o aluno. Mas aconselharia que procurasse ajuda com a equipe de gestão da escola, em sua sala precisa de uma professora

especialista em educação especial para que juntas possam planejar, pensar e implementar ações que possibilitem o acesso a aprendizagem do estudante.

Anexo VII – Certificado do curso de extensão.



ESTADO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CERTIFICADO

Certificamos que [REDACTED] participou do Curso de Extensão "A inclusão de estudantes da Sala de Recursos Multifuncionais: interlocuções, compartilhamento de saberes e proposições pedagógicas" (Processo nº 1832/2022) no período de 03/08/2022 a 31/08/2022, realizado por esta Universidade, através do(a) CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES / DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO.

Carga Horária: 40 horas

Nota: 10

Frequência: 100 %

Maringá-PR, 01 de novembro de 2022.


CRISHNA MIRELLA DE ANDRADE CORREA
Diretora de Extensão

Registro nº
2022.3185.0001

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página eletrônica: <http://perweb.uem.br/dlc/certificado/verifica>
Código de verificação: 3185-407896.1391629596