



UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFEI – MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES COM UM MUNICÍPIO DO
NOROESTE DO ESTADO DO PARANÁ**

ELIZANGELA GEHRKE SILVA

MARINGÁ
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL

ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES COM UM MUNICÍPIO DO
NOROESTE DO ESTADO DO PARANÁ

Dissertação apresentada por *Elizangela Gehrke Silva*, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional (PROFEI), da Universidade Estadual de Maringá - UEM, como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar

MARINGÁ
2022

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

S586o	<p>Silva, Elizangela Gehrke Organização e implementação dos serviços de atendimento educacional especializado : interlocuções com um município do Noroeste do Estado do Paraná / Elizangela Gehrke Silva. -- Maringá, PR, 2022. 139 f.: il. color., figs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. Dissertação (Mestrado Profissional) - 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.</p> <p>1. Atendimento Educacional Especializado (AEE). 2. Educação especial - Público alvo. 3. Atendimento Educacional Especializado (AEE) - Serviços. 4. Inclusão escolar - Políticas públicas . I. Alencar, Gizeli Aparecida Ribeiro de, 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.</p> <p>CDD 23.ed. 371.9</p>
-------	--

ELIZANGELA GEHRKE SILVA

**ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS SERVIÇOS DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: INTERLOCUÇÕES COM UM MUNICÍPIO DO
NOROESTE DO ESTADO DO PARANÁ**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de
Alencar Orientadora - PROFEI/UEM

Professora Dra. Aparecida Meire Calegari Falco
Banca interna - PROFEI/UEM

Professora Dra. Mariana Dezinho
Banca externa – UFGD

Professora Dra. Leila Pessoa da Costa
Suplente interna – UEM

Professora Dra. Patrícia de Oliveira
Suplente externa - IFbaiano/Catu

Dedico este trabalho a todas as pessoas que se propõem a promover a inclusão com o coração guiado pelo amor e empatia pelo próximo; dedico também à minha família como forma de agradecimento por todo incentivo, carinho e paciência demonstrados durante a elaboração deste estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo seu cuidado e amor em todos os momentos vividos, por ter me fortalecido e capacitado para realização deste sonho.

Este trabalho representa mais uma conquista alcançada em meio a desafios, superados com determinação e vontade de trilhar novos caminhos educacionais e contribuir para a promoção da inclusão. Assim, agradeço a todos que estiveram ao meu lado, em especial:

À minha família, Odair (meu esposo), Matheus e Sophia (meus filhos) que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado nos momentos de angústias, pela compreensão da minha ausência para que este sonho se concretizasse.

À minha mãezinha, Lorenilce, que, mesmo com os quilômetros que nos separam, sempre me apoiou com palavras de incentivo, acreditando em minha vitória.

Aos amigos que sempre se fizeram presentes com palavras de incentivo.

À minha amada orientadora Professora Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar pela paciência, carinho e atenção nas orientações, além de conselhos e suportes imprescindíveis. Obrigada pelo acolhimento e pelas suas palavras de incentivo que foram essenciais para que chegasse até aqui.

Às professoras que participaram da banca examinadora que, carinhosamente, proporcionaram-me momentos de muitos aprendizados e às chamo de Prof.^a Meire, Prof.^a Mariana, Prof.^a Leila e Prof.^a Patrícia, com muito amor e respeito.

À equipe de professores doutores do curso de mestrado que ministraram brilhantemente as disciplinas, pelos seus saberes e por transmiti-los com maestria, permitindo meu crescimento.

Aos amigos mestrados, amigos virtuais que o mestrado me deu, com os quais, mesmo a distância, compartilhei muitos aprendizados, agradeço pelos cuidados e emoções vividas, pois juntos vencemos e superamos todos os desafios.

À Universidade Estadual de Maringá pela excelência acadêmica que me proporcionou ser aluna dessa instituição com muito orgulho e gratidão.

À Secretaria de Educação Municipal de Maringá, em especial a GAPI, que contribuiu muito para que minha pesquisa se tornasse realidade, obrigada pelo carinho e atenção com os quais fui recebida.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (**CAPES**), pelo apoio na realização do presente trabalho.

Foram tantos sentimentos vivenciados! Mas, venci, porque junto a vocês superei esse misto de emoções que me fortaleceu e me fez crescer como pessoa e profissional!

Gratidão sempre!

*O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim:
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega
e depois desinquieta. O que ela quer da gente é
coragem.*

João Guimarães Rosa

SILVA, Elizangela Gehrke. **Organização e Implementação dos Serviços de Atendimento Educacional Especializado: Interlocações com um município do noroeste do estado do Paraná.** Fls. 139. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva). Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional. Universidade Estadual de Maringá. Orientadora Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. Maringá, 2022.

RESUMO

A literatura aponta que, nos dias atuais, o direito dos alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) ao acesso e à permanência nas escolas já é uma conquista garantida por lei, porém o desafio que ainda se impõe diz respeito à qualidade de ensino ofertado a esse alunado nas salas de aula comum e no atendimento educacional especializado (AEE). Nesta perspectiva de educação pensada para todos, o presente estudo tem como objetivo analisar a organização do atendimento educacional especializado em um município do Noroeste do estado do Paraná, no que tange à atuação de profissionais e escolas, em relação à implementação de ações educacionais especializadas na perspectiva inclusiva, a fim de subsidiar a elaboração de um caderno pedagógico com orientações. Para tanto, apresentamos o percurso histórico e político da educação especial e inclusiva, bem como a descrição de como se efetivou a implementação do serviço de atendimento educacional especializado, denominado Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), em um município do Noroeste do estado do Paraná; por fim, são apresentadas as orientações que subsidiaram a elaboração do caderno pedagógico para a atuação de profissionais e escolas na implementação de ações educacionais especializadas com alunos na perspectiva inclusiva. O estudo apresenta uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, na qual foi utilizada como técnica para coleta de dados a entrevista semiestruturada, junto a seis participantes que atuam em uma Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI). Assim sendo, a análise dos resultados constituiu-se a partir das informações obtidas nas entrevistas, em conjunto com a discussão teórica e metodológica adotada. Os resultados evidenciaram que a organização e a oferta de atendimento educacional especializado, por meio de serviços e profissionais de apoio especializados, como aportes para a inclusão, foram apontadas como caminho favorável para a efetivação da escolarização dos alunos público alvo da educação especial nas salas comuns e ratificaram possibilidades de atuação e de práticas pedagógicas sistematizadas possíveis não apenas como resultantes da elaboração de políticas públicas de inclusão, mas também pela organização de conhecimentos e leis na implementação de programas e serviços. Conclui-se que a oferta de serviços de AEE, por intermédio da equipe multidisciplinar, pode contribuir para a construção de um ambiente escolar inclusivo, uma vez que a participação *in loco* de diferentes profissionais, mesmo que ainda não seja uma prática na maioria das escolas, têm demonstrado ser de suma importância para a efetivação de uma escola pensada para todos.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Políticas Públicas de Inclusão Escolar. Serviços de AEE. Público Alvo da Educação Especial.

SILVA, Elizangela Gehrke. **Organization and Implementation of Specialized Pedagogical Support Services: Interlocutions with a municipality in the northwest of the state of Paraná.** Fls. 139. Dissertation (Master's degree in Inclusive Education). Graduate Program in Inclusive Education Professional Master's Degree. Maringá State University. Advisor Prof. Dr. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar. Maringá, 2022.

ABSTRACT

The literature points out that, nowadays, the right of Target Public of Special Education students (PAEE) to access and remain in schools is already an achievement guaranteed by law, but the challenge that still imposes concerns to the quality of education offered to these students in common classrooms and specialized educational service (AEE). In this perspective of education for everyone this study aims to analyze the organization of specialized educational service in a County in the Northwest of the state of Paraná regarding the performance of professionals and schools, in relation to the implementation of specialized educational actions in an inclusive perspective, in order to support the development of a pedagogical notebook. Therefore the historical and political context of special and inclusive education we presented, as well as the description of implementation of specialized educational service, called Interdisciplinary Pedagogical Support Management (GAPI), in a Northwest county of the state of Paraná; finally, the guidelines that supported the elaboration of the pedagogical notebook for the performance of professionals and schools in the implementation of specialized educational actions with students from an inclusive perspective are presented. The study presents qualitative research, of the case study type, in which the semi-structured interview was used as a technique for data collection, together with six participants working in an Interdisciplinary Pedagogical Support Management (GAPI). Thus, the analysis of the results was based on the information obtained in the interviews, together with the theoretical and methodological discussion adopted. The results showed that the organization and offer of specialized educational care, through specialized support services and professionals, such as contributions to inclusion, were pointed out as a favorable way to effect the schooling of public students targeted by special education in the common rooms and ratified possibilities of action and possible systematized pedagogical practices not only as resulting from the elaboration of public inclusion policies, but also by the organization of knowledge and laws in the implementation of programs and services. It is concluded that the provision of AEE services, through the multidisciplinary team, can contribute to the construction of an inclusive school environment, since the on-site participation of different professionals, even if it is not yet a practice in most schools, has been shown to be of paramount importance for the implementation of a school designed for all.

Key-words: Specialized Educational Service. Public Policies for School Inclusion. AEE services. Target Audience of Special Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dispositivos legais nacionais e internacionais das políticas públicas de educação especial e inclusiva	34
Quadro 2: Documentos normativos do AEE	43
Quadro 3. Caracterização dos participantes da pesquisa.	59
Quadro 4. Cargos e funções	65
Quadro 5. Organização Pedagógica	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sistema de cascata proposto por Deno em 1970.	29
Figura 2: Sistema de cascata proposto por Deno em 1979.	30
Figura 3: Organização da Educação Especial com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CEMAE).	62
Figura 4: Organização da GAPI.	64
Figura 5: Fluxograma dos encaminhamentos.	69

LISTA DE SIGLAS

AACD - Associação de Assistência à Criança Deficiente

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AIPD - Ano Internacional das Pessoas com Deficiência

APE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CEDEN - Centro de Educação Especial Naviraiense

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

CEMAE - Centro Municipal de Apoio Especializado

CF - Constituição Federal

COPEP - Comitê Permanente de Ética em pesquisa com Seres Humanos

CORDE - Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EE - Educação Especial

GAPI - Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar

GTEE - Grupo Tarefa de Educação Especial

IBC - Instituto Benjamim Constant

INES - Instituto Nacional de Educação dos Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NUPEDI - Núcleo Pedagógico de Diversidade e Inclusão

ONU - Organização das Nações Unidas

PA - Professor de Apoio

PAEE - Público Alvo da Educação Especial

PCD - Pessoa com Deficiência

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PROFEI - Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

STF - Supremo Tribunal Federal

TFE - Transtornos Funcionais Específicos

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID - United Agency International for Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
2. PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA	22
2.1 Concepções de homem: Aspectos culturais e sociais	22
2.2 Da exclusão ao paradigma da inclusão	24
2.3 Políticas públicas de educação especial e inclusiva	33
2.3.1 Políticas públicas do atendimento educacional especializado	42
3. PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO O CAMINHO	52
3.1 Etapas da pesquisa	522
3.2 Tipo de pesquisa	53
3.3 Lócus da pesquisa e participantes	2253
3.4 Instrumentos de coleta de dados	2254
3.5 Interpretação dos dados	2255
4. RESULTADOS	58
Categoria 1: Organização dos serviços de atendimento educacional especializado	60
Categoria 2: Encaminhamentos à GAPI	68
Categoria 3: atendimentos ofertados aos alunos	72
Categoria 4: Organização pedagógica e o uso dos recursos pedagógicos	74
Categoria 5: Acompanhamento e devolutiva à escola	78
5. PRODUTO EDUCACIONAL	85
5.1 Delineamento do produto educacional	85
5.2 Construção do produto educacional	86
5.3 Caderno Pedagógico	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICES	127
APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
ANEXOS	131
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	131
ANEXOS 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA	12733



Principal Professora. Miriam Leila Pa Landri
- Profa. Veridiana Moura

Fonte: Acervo¹ das autoras.

¹ Pinturas realizadas por alunos do ensino fundamental expostos nos corredores da Secretaria Municipal de Educação do município pesquisado.

INTRODUÇÃO

“Mais fácil quebrar um átomo do que o preconceito”.

Albert Einstein

Os professores das escolas regulares que atuam com alunos de inclusão demonstram medos e inseguranças, em virtude do despreparo para desenvolver atividades que garantam a aprendizagem de todos os alunos, uma vez que não possuem uma formação que respalde suas práticas em sala de aula. Diante desse contexto, o professor sente-se incapaz e tem a sensação de fracasso e abandono por um sistema educacional que deveria orientá-lo e acolhê-lo quanto aos desafios da inclusão; esses sentimentos tomam conta de suas práticas, de modo que os profissionais ficam sem saber o que fazer. Em vista disso, “os professores no cotidiano da sala de aula vivem uma solidão profissional” (RABELO, 2012, p. 46).

Tendo em vista os avanços das pesquisas na área da Educação Especial (EE) e partindo desse contexto de incertezas e inseguranças dos professores, o qual é presenciado em muitas escolas e também vivenciado por mim² no cotidiano escolar, faz-se necessário aprofundar as discussões sobre essa temática tão relevante.

Os desafios, incertezas e inseguranças em relação à inclusão dos alunos público alvo da educação especial (PAEE) iniciaram-se no ano de 2018, quando deparei-me com um aluno que usava implante coclear. Embora o trabalho como professora em classes de alfabetização já ocorresse há mais de quinze anos até então, a realidade da inclusão não fazia parte do meu dia a dia, não me recordo de ter a preocupação em promover a inclusão de todos os alunos. Vivia o conformismo e o entendimento de que nem todos os alunos aprendiam da mesma maneira e que, ao findar do ano, não teríamos 100% (cem por cento) dos alunos alfabetizados.

Assim, o trabalho de alfabetizadora foi sendo realizado com tranquilidade, tendo sido reconhecido e qualificado pela direção e pelos coordenadores pedagógicos como uma boa prática de ensino. Diante dessa nova realidade, que me paralisou, iniciei a busca por práticas pedagógicas adequadas às necessidades educacionais

² Nesta parte do trabalho, e tão somente nela, emprega-se o tratamento da 1ª pessoa do singular, tendo em vista o relato de experiência do pesquisador em caráter narrativo que envolve o texto.

específicas do aluno, como a contratação de uma intérprete de Libras e o encaminhamento ao atendimento educacional especializado.

Naquele ano, os desafios para atender pedagogicamente o aluno com implante coclear foram muitos, e apesar de contarmos com a contratação de uma professora intérprete³, a mesma atuou como professora de apoio⁴, pois a família do aluno apresentava muita resistência quanto à presença da profissional temendo que os trabalhos não fossem orientados para o desenvolvimento da linguagem oral e sim para a língua brasileira de sinais.

A sensação de incapacidade ainda estava presente. As práticas pedagógicas, muitas vezes, não eram bem-sucedidas, não eram suficientes, pois não garantiam a aprendizagem do aluno. Assim, a necessidade de busca por novos estudos e novos conhecimentos levou-nos a cursar uma especialização em educação especial.

Concomitante a especialização, procurei auxílio de outros serviços de apoio, a direção escolar e a coordenação pedagógica solicitaram à equipe multidisciplinar do estado, composta por duas assessoras da educação especial, a observação e encaminhamento do aluno ao atendimento especializado, o qual passou a frequentar a sala de recurso multifuncional (SRM) em contraturno.

O ano letivo findou-se e o aluno foi promovido do primeiro para o segundo ano, uma vez que a aprovação é automática, porém ele não tinha se apropriado do uso da linguagem oral satisfatoriamente, portanto comunicava-se por meio de sinais e gestos aprendidos e usados no ambiente familiar, apenas balbuciando algumas palavras, sem se apropriar do sistema de escrita alfabética (SEA) e da Libras. Vale frisar que a preocupação com aquele aluno não findou com o término do ano letivo, pois meu anseio de saber como seria atendido no ano subsequente permaneceu.

No ano de 2019, fui convidada para trabalhar como diretora pedagógica no Centro de Educação Especial Naviraiense (CEDEN), escola especial mantida pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No ano seguinte, passei a

³ A professora foi contratada pela rede estadual de ensino para atuar como intérprete, no entanto, a família apresentou resistência a qualquer possibilidade de uso da Libras e solicitou, formalmente, que a profissional atuasse como professora de apoio.

⁴ Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 47), cabe ao professor de apoio desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais, apoiar o professor da classe comum, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas.

fazer parte da equipe da educação especial, formada por uma coordenadora da educação especial, uma psicóloga e uma professora pedagoga.

Durante todo o ano letivo, com à equipe, fomos responsáveis pela organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁵. Definimos o espaço físico e os materiais para a implementação de uma sala de apoio pedagógico, para atender aos alunos com transtornos funcionais do desenvolvimento, subsidiamos os professores que já atendiam os alunos nas salas de recursos multifuncionais e trabalhamos para a criação e implementação de um núcleo de atendimento educacional especializado, o qual seria denominado Núcleo Pedagógico de Diversidade e Inclusão (NUPEDI). Inesperadamente, fomos acometidos pela pandemia da Covid-19, o que inviabilizou que os trabalhos fossem desenvolvidos satisfatoriamente e que o núcleo fosse implementado.

Atualmente, trabalho em uma das Sala de Recurso Multifuncional (SRM), na qual realizo o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência intelectual, física, auditiva, baixa visão, transtorno do espectro autista e deficiências múltiplas.

Com o passar dos anos, desde a primeira experiência com o aluno com deficiência auditiva, descobri que atuar com os alunos que possuem necessidades educacionais específicas, demanda de nós profissionais muita dedicação, muitos estudos e reflexões na área de atuação. Apesar das muitas barreiras que encontramos⁶ como a falta de infraestrutura, formação de professores e de uma equipe multidisciplinar atuante, descobrimos que esse é o lugar no qual que queremos contribuir da melhor forma possível para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial (PAEE).

Assim, a oportunidade de pesquisar e aprofundar conhecimentos sobre o PAEE, com maior rigor, veio por meio da indicação de um amigo sobre o processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). Com a aprovação no processo seletivo, as leituras sobre a educação especial e sobre atendimento educacional especializado (AEE) começaram a ser direcionadas.

⁵ O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define como atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar e suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008a, art.1º, §1º).

⁶ Retoma-se, a partir deste ponto, o emprego da 3ª pessoa do singular.

Já nos primeiros encontros, por meio das aulas virtuais, imersão nas leituras e reflexões, ficou evidente que a literatura aponta que, nos dias atuais, o direito dos alunos PAEE de acesso e permanência nas escolas é uma conquista garantida por lei⁷, entretanto o desafio que ainda se impõe diz respeito à qualidade do ensino ofertado a esse alunado nas salas de aulas comuns e no AEE. Nesta perspectiva de uma educação pensada para todos, o presente estudo tem como foco de pesquisa o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sua correlação com as possibilidades de práticas pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), de acordo com a resolução 04/2009, tem por objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos, sem substituir as atividades realizadas em sala comum de ensino, possibilitando acessibilidade e eliminação das barreiras, além de garantir a participação e o desenvolvimento, com propostas de trabalho diferentes das realizadas na sala de aula comum, com vistas a suplementar e implementar a formação dos alunos (BRASIL, 2009). Em concordância com essa resolução, o AEE deve ser ofertado no contraturno da matrícula nas classes comuns de ensino regular, com recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem eliminar barreiras no processo da aprendizagem, sendo fundamentais para o desenvolvimento dos alunos de inclusão (BRASIL, 2009).

Os serviços ofertados devem oferecer suporte adequado tanto para os alunos PAEE quanto para os professores para o bom desenvolvimento da aprendizagem. Diante dessas premissas, uma das conquistas proporcionadas pela perspectiva inclusiva é o direito dos alunos PAEE de frequentarem a sala de aula regular concomitante à oferta de serviços de atendimento educacional especializado. Essas premissas são endossadas no decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, no qual se lê:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o

⁷ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva assegura o direito de acesso à educação, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais específicas, por meio da oferta de serviços a complementar e suplementar o ensino. (BRASIL, 2008).

processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Observa-se que a oferta de atendimento educacional especializado preconiza a importância de serviços como aportes para o processo de aprendizagem e inclusão. Nesse sentido, a oferta desses serviços vem contribuir para o trabalho pedagógico, pois a realidade que encontramos nas escolas, por vezes, revela um professor repleto de incertezas quanto à oferta de ensino de qualidade para todos.

As vivências profissionais e as leituras realizadas, conduziram-nos a um questionamento: De que forma os serviços de apoio educacionais especializados podem ser organizados para subsidiar, com qualidade, o trabalho de profissionais e escolas na implementação de ações educacionais especializadas com alunos numa perspectiva inclusiva?

Para responder a essa inquietação, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, com o objetivo geral de analisar a organização do atendimento educacional especializado em um município do Noroeste do estado do Paraná, a respeito da atuação de profissionais e escolas, em relação à implementação de ações educacionais especializadas numa perspectiva inclusiva, para subsidiar a elaboração de um caderno pedagógico. Como objetivos específicos, traçamos os seguintes: descrever como se efetivou a implementação, em um município do Noroeste do estado do Paraná, do atendimento educacional especializado denominado Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI); elaborar um caderno pedagógico com orientação para subsidiar a atuação de profissionais e escolas na implementação de ações educacionais especializadas com alunos numa perspectiva inclusiva.

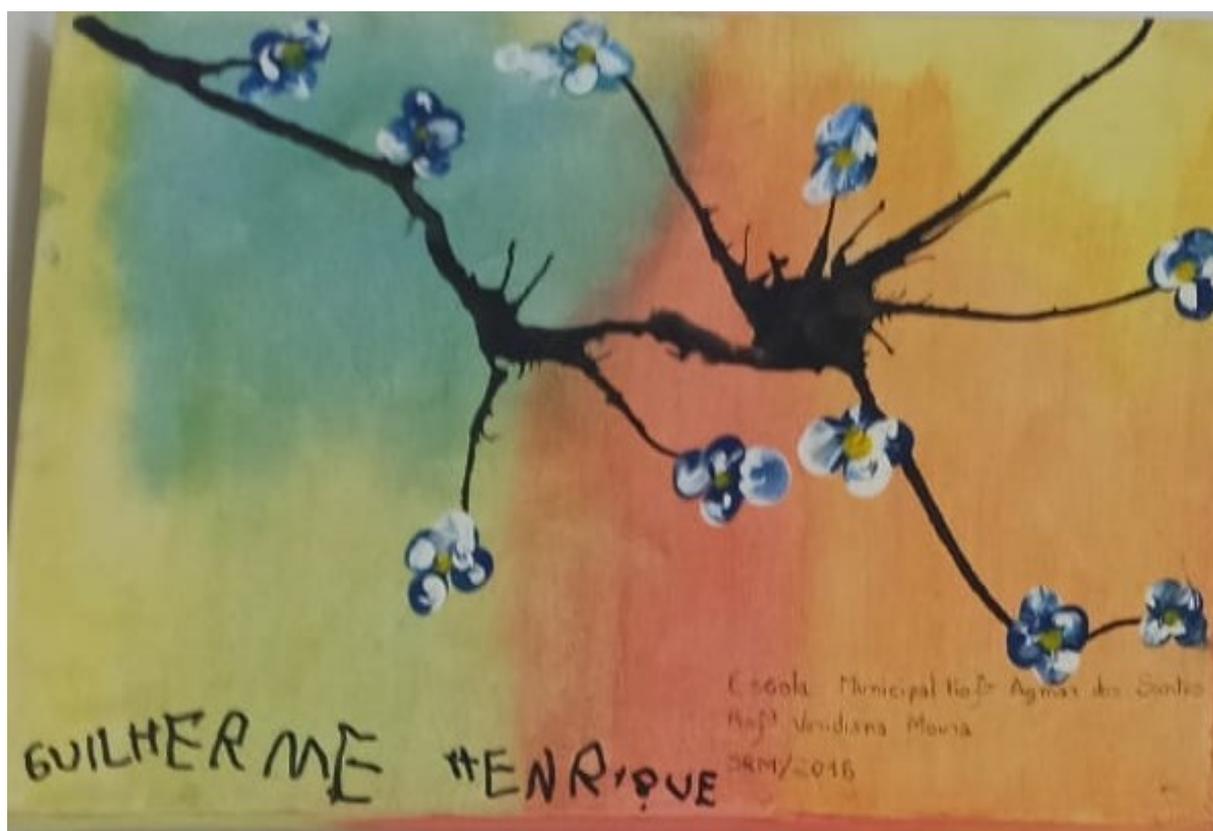
O referencial teórico utilizado foi respaldado nos estudos realizados por Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), Kassar e Rebelo (2011), Rabelo (2012),

Vilaronga e Mendes (2014), Mantoan (2010), Mascota (2005), Jannuzzi (2012), dentre outros.

Para levar a efeito a pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizamos como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, junto a seis participantes que atuam em uma gerência de apoio pedagógico interdisciplinar (GAPI), situada em um município do Noroeste do estado do Paraná. O projeto da pesquisa foi submetido à apreciação do comitê de ética (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - COPEP) e aprovado pelo CAAE: 51960021.7.0000.0104.

Após aprovação, os participantes foram informados sobre todos os procedimentos, bem como assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para uso das informações. Para garantir o anonimato e sigilo, os participantes, as instituições de trabalho, bem como as pessoas por elas referendadas, receberam nomes fictícios.

A sistematização da pesquisa está apresentada em cinco seções. Assim, primeiramente, apresentamos a introdução que contém os objetivos deste estudo. Posteriormente, a seção dois apresenta o percurso histórico e político da educação especial e inclusiva. A terceira seção refere-se à descrição de como se efetivou a implementação do serviço de atendimento educacional especializado, denominado Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI), no município do Noroeste do estado do Paraná. A seção quatro contempla as orientações que subsidiaram a elaboração de um caderno pedagógico para a atuação de profissionais e escolas na implementação de ações educacionais especializadas com alunos numa perspectiva inclusiva. E, por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa.



Fonte: Acervo das autoras.

2. PERCURSO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

“[...] há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente [...]” (MANTOAN, 2006, p. 7-8)

No decorrer da história da humanidade, o tratamento recebido pelas pessoas com deficiência (PCD)⁸ foi se transformando. A visão e o entendimento da sociedade acerca da deficiência ganharam novas concepções e diferentes maneiras de ser compreendidas, à medida que os movimentos de lutas e embates sociais se tornaram necessários para a construção da inclusão. Dito isso, nesta seção, contextualizaremos a concepção de homem, no que concerne aos aspectos culturais e sociais, o percurso histórico e político da educação especial e inclusiva, bem como as políticas públicas do atendimento educacional especializado.

2.1 Concepções de homem: Aspectos culturais e sociais

A história da humanidade é marcada pelas manifestações socioculturais. O homem, de acordo com Leontiev (2004), constitui-se enquanto sujeito pela cultura⁹ e seu processo histórico. Produzimos história e cultura por nossas relações com o meio e com o outro, de maneira que a interação é fundamental para o desenvolvimento, portanto há necessidade de convívio, de comunicação e de linguagem. Santos (2006, p. 8) afirma que a “cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos”.

Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011), por sua vez, ressaltam que a cultura está presente no desenvolvimento das concepções humanas e a maneira

⁸ A Lei Federal nº 13.146/2015, que regulamenta internamente as disposições da Convenção da ONU, prevê em seu artigo 2º que é considerada 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.

⁹ De acordo com Fernandes, Schlesener e Mosqueira (2011, p. 133), “A cultura, portanto, está inserida no processo evolutivo do homem; ela faz parte de um mesmo processo que se desenvolve do processo mais simples (orgânico) para o mais complexo¹ (social), baseado em ideias estimuladoras das ações”.

como ela é edificada marca os princípios e necessidades de uma sociedade. Ainda pontuam sua origem e evolução como um processo de construção associado às transformações sociais. Assim, podemos afirmar que, culturalmente, estamos em constantes transformações, ressignificando as aprendizagens.

Matos (2011), ainda, complementa pontuando que as relações entre os sujeitos são necessárias e independem da vontade individual, de modo que as interações estabelecidas proporcionam o desenvolvimento do indivíduo. Dessa forma, de acordo com esses autores, ao longo da história, fomos capazes de reinventar, imaginar, criar, transformar, interagir e usar a natureza a nosso favor. Somos constituídos de valores culturais, de crenças e de muitos conhecimentos vivenciados por nós e transmitidos por gerações por meio das mediações.

A construção dessas relações, muitas vezes, acontece por meio de conflitos e tensões entre os indivíduos ou nas suas relações sociais, pois a formação de valores, crenças e ideologias passadas de geração a geração e o comportamento podem influenciar a construção e a organização das regras e princípios culturais, bem como as formas de tratamento de um determinado povo e da época a qual pertencem. Enquanto indivíduos, somos influenciados pelos diferentes grupos sociais, ao passo que a convivência e as relações estabelecidas definem e constituem um determinado grupo social.

A partir da compreensão de que os indivíduos são constituídos por suas manifestações sociais e culturais em um determinado contexto histórico, compreender os caminhos trilhados e o tratamento que as pessoas com deficiência receberam oportunizará, diante dos inúmeros fatos históricos, pensarmos e discutirmos as relações sociais e tomarmos consciência para o desenvolvimento de uma cultura mais justa e democrática para todos os indivíduos da sociedade.

No que diz respeito, especificamente, à pessoa com deficiência, segundo Pessotti (1984), podemos afirmar que, por muito tempo, a sociedade tratou esse indivíduo como “imperfeito, aberração, pecaminoso” e que precisava ser eliminado. Algumas culturas rejeitavam e até exterminavam os indivíduos que apresentassem alguma má formação ou que fugissem do padrão ditado pela sociedade vigente. Podemos asseverar que:

[...] o leque da exclusão social é tão grande quanto são os mecanismos de imposição de padrões de normalidade aos quais a humanidade esteve submetida historicamente, que preconizam modelos estéticos, de inteligência, de linguagem, de condição econômica e cultural, com

que devemos nos conformar, sob o risco de engrossarmos as fileiras dos excluídos socialmente (MATISKEI, 2004, p. 187).

Portanto, diante da construção cultural, a sociedade estabelece estereótipos e padrões de comportamento. Nesse sentido, Rocha (2000, p. 2) afirma que “[...] para se ter a dimensão do entendimento que a sociedade tem sobre o indivíduo deficiente¹⁰ precisamos nos reportar ao passado, e localizar nas diferentes épocas, o retrato que se fixou, culturalmente, sobre a ideia das diferenças individuais”. Nesta perspectiva, para compreendermos as ações dos indivíduos em sociedade é fundamental entendermos a teia cultural vivenciada pelas diferentes civilizações e sociedades.

2.2 Da exclusão ao paradigma da inclusão

O processo cultural construído e vivenciado em cada sociedade, ao longo da história da humanidade, influenciou tanto de forma positiva quanto de forma negativa os paradigmas em relação ao tratamento dado às pessoas com deficiência.

A noção de deficiência é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que possuem determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 27).

Historicamente, as pessoas com deficiência sofreram todos os tipos de discriminação e preconceito, desde os primórdios da existência da humanidade, apesar da ausência de registro sobre como essas pessoas eram tratadas, podemos afirmar, segundo Gugel (2007), que as pessoas com deficiência, doentes ou com qualquer anomalia eram deixadas para trás, pois não conseguiam lutar pela sobrevivência e subsistência.

Já na Antiguidade, período compreendido entre os anos 3500 a.C até 476 d.C, para Gugel (2016) e Silva (1987), a pessoa com deficiência era considerada como um “fardo”, sem utilidade e acabava sendo abandonada a própria sorte. Desde o nascimento, o sacrifício de recém-nascidos era uma prática aceitável.

¹⁰ A palavra “deficiente” não é aceita atualmente como uma terminologia para referir-se à pessoa com deficiência. No entanto, por tratar-se de uma citação direta do autor, mantê-la-emos tal como está na construção do texto. Em tempo, também salientamos que essa terminologia aparecerá em outras citações diretas apresentadas na construção do texto, a fim de assegurar a transcrição da referência na íntegra.

A prática de extermínio e de abandono perdurou até o início da Idade Média, período compreendido entre os séculos V e X. No entanto, com a difusão do cristianismo e a queda do Império Romano as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas como criaturas de Deus, assim, o tratamento e as relações com as pessoas, principalmente as minorias excluídas e marginalizadas pela sociedade, se altera.

Sob a influência da religião cristã e graças aos seus preceitos de mansidão, de caridade e de respeito a todos os semelhantes (motivos bastante sérios para dedicação a uma beneficência ativa e voltada à população mais pobre) começou logo a ocorrer o surgimento de hospitais em algumas localidades, marcados pela finalidade expressa de abrigar viajantes enfermos de um lado, e doentes agudos ou crônicos (e dentre estes muitos casos de pessoas deficientes) de outro lado (SILVA, 1987, p. 116-117).

O início da Idade Moderna, compreendida entre o século XV e o século XVIII, segundo Alaminos (2018), foi um período de transição para um novo olhar, estudos, entendimento, tratamento médico e de escolarização das pessoas com deficiência. Nesse período, sob forte influência do movimento renascentista, surgem os hospitais e instituições beneficentes e, com isso, passou-se a separar as questões espirituais das filosóficas.

O surgimento da ciência propiciou um novo olhar para o ser humano. Sampaio e Sampaio (2009) afirmam que os avanços no campo da medicina fortaleceram a “tese da organicidade”, a qual ampliou o entendimento sobre a deficiência como um processo natural, permitindo o tratamento. Nesse mesmo período, surgem as primeiras iniciativas de escolarização.

No final do século XIX, com o advento do desenvolvimento das pesquisas na área da Medicina, um novo enfoque passou a ser dado à deficiência, ou seja, as concepções clínicas passam a encarregar-se de tratar e curar as pessoas com deficiência. É possível constatar que, nesse período, as primeiras práticas científicas tinham por finalidade segregar, em instituições, as pessoas com deficiência para receberem cuidados, proteção ou tratamento médico. Tem início, assim, o “*paradigma da institucionalização*”¹¹ que perdurou até o início do século XX.

Em linhas gerais, o paradigma da institucionalização caracterizou-se desde o início “[...] pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem

¹¹ O Período da institucionalização é abordado por diferentes autores como Aranha (2005), Mazzotta (2005) e Jannuzzi (2012).

e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes da família” (ARANHA 2005, p.14). Muitos estudos apontam o período de institucionalização como um paradigma carregado de preconceito e discriminação, que sempre recebeu duras críticas ao seu funcionamento, principalmente com o crescimento do capitalismo e o interesse pela mão de obra barata e pela diminuição de custos assistencialistas.

Caracterizado pela segregação, segundo Aranha (2005), foi um período de inadequação e ineficiência na realização do atendimento proposto em seus discursos, no que diz respeito à preparação e à recuperação das pessoas com deficiência para a vida em sociedade. Foi um período marcado pela criação de escolas especiais, o que mostra a segregação social pelo diferente. Se por um lado havia a preocupação em atender às pessoas com deficiência, por outro também ficava evidente o preconceito e a discriminação na criação de espaços segregadores.

No Brasil, paulatinamente, foram criadas entidades voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência intelectual, para as pessoas cegas e surdas. Instituições¹² foram sendo criadas e destinadas ao atendimento de diferentes deficiências (LANNA JÚNIOR, 2010).

Nas primeiras décadas do século XX, o atendimento ainda era voltado aos modelos de assistencialismo e de cunho clínico médico, pois buscava-se reabilitar as pessoas com deficiência como se elas tivessem sido acometidas por uma doença ou por um acidente, o qual poderia ser curado por meio do tratamento. A tendência médico-pedagógica atendia àqueles considerados “anormais”¹³. Segundo Jannuzzi (2012), os médicos influenciaram a educação das pessoas com deficiência por atuarem diretamente com elas, além de atuarem como professores e diretores dessas instituições.

¹² Segundo Mazzotta (2005), foram criados, respectivamente nos anos de 1854 e 1856, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamim Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES. Além das primeiras instituições voltadas para as pessoas cegas e surdas, as Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), os centros de reabilitação, tais como a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR) e a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD) foram algumas das instituições criadas para atendimento das pessoas com deficiência física e intelectual.

¹³ Nesse período, vários termos foram usados de forma pejorativa para referirem-se à pessoa com deficiência, não sendo mais aceitos em nossos dias atuais. Mazzotta (2005) aponta que os primeiros trabalhos, de diferentes autores, publicados no ano de 1915, sobre a educação da pessoa com deficiência traziam os seguintes títulos: Infância Anormal da Inteligência no Brasil, Educação das Crianças Anormais da Inteligência, A Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina.

Esse paradigma da institucionalização perdurou por aproximadamente oito décadas. Segundo Sasaki (2010), nesse período, a deficiência era considerada uma doença que precisava ser tratada fora do convívio social, um problema exclusivo da pessoa com deficiência. Nesse sentido, a oferta de serviços de reabilitação e instituições como as Santas Casas de Saúde e Misericórdia eram suficientes para o atendimento. Para Fletcher (1996), esse modelo de atendimento reforçava o segregacionismo e a resistência da sociedade em incluir as pessoas com deficiência no convívio social.

A literatura destaca que foi um período marcado por iniciativas oficiais de atendimentos educacionais às pessoas com deficiência em âmbito nacional. Dentre essas iniciativas podemos destacar: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB); a Campanha Nacional de Educação de Cegos (CNEC); a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), tendo como objetivo “[...] promover em todo território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais. De qualquer idade ou sexo [...]” (MAZZOTTA, 2005, p. 52), perpetuando a ideia de assistencialismo institucional.

Só a partir da década de 1960, um novo paradigma passa a ser discutido no contexto social. Segundo Silva (2012), surge o “*paradigma de serviços*” em defesa dos direitos das pessoas com deficiência de participar da vida comum a que todos tinham direito. O Paradigma de Institucionalização sede lugar ao novo paradigma, o qual adota a ideia de normalização¹⁴ na busca da integração das PCD no convívio social. Aranha (2005) descreve que, nesse período, a sociedade teria que se organizar para oferecer serviços e recursos para tornar a pessoa com deficiência o mais “normal” possível para conviver e realizar as atividades em comunidade. Evidencia-se assim, segundo Santos (2006), nas décadas de 1960 e 1970, que as leis brasileiras e os programas para o atendimento na área educacional organizaram-se para a integração das pessoas com deficiência, com o objetivo de adaptá-las às exigências ou necessidades do convívio social.

¹⁴ Os princípios de Normalização são baseados na ideologia de tornar a pessoa com deficiência o mais “normal” possível, sua ampla difusão possibilitou os princípios da integração, conceito “[...] que se referia à **necessidade de modificar a pessoa com necessidades educacionais especiais**, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para **então** poder ser **inserida, integrada**, ao convívio em sociedade” (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 22, grifos do autor).

O paradigma de serviços passou a ser ofertado mediante as normativas legais instituídas pela legislação. As políticas públicas¹⁵ para a educação especial também começaram a ganhar destaque e a ser pensadas na busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência. O marco dessas ações oficiais em relação à educação especial, no que diz respeito às políticas públicas governamentais, foi a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) a Lei nº 4.024/61¹⁶. Segundo Mazzotta (2005), essa lei foi considerada o marco inicial das políticas públicas educacionais na área da educação especial, pois, até então, as ações aconteciam de forma isolada no contexto nacional. A LDB de 1961¹⁷, de maneira evidente, faz menção à educação das pessoas com deficiência em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. 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).

A educação institucionalizada abriu caminhos para a educação integrada, as escolas especiais e as classes especiais eram alguns dos espaços voltados para o atendimento dos alunos com deficiência, visando seu retorno para as salas de ensino regular. Para Mantoan (2015, p. 27), “[...] trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”.

Diante desse contexto de integração¹⁸, em 1970, Deno (1970), apresentou um modelo que consiste em uma organização dos níveis de serviços em sistema cascata.

¹⁵ Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Essa substância pode ser constituída de recursos: financeiros (os créditos atribuídos aos ministérios), intelectuais (a competência que os atores das políticas são capazes de mobilizar), reguladores (o fato de elaborar uma nova regulamentação constitui um recurso novo para os tomadores de decisão), materiais. Ela é também constituída de “produtos”, isto é, de outputs reguladores (normativos), financeiros, físicos (MULLER; SUREL, 2002, p. 13).

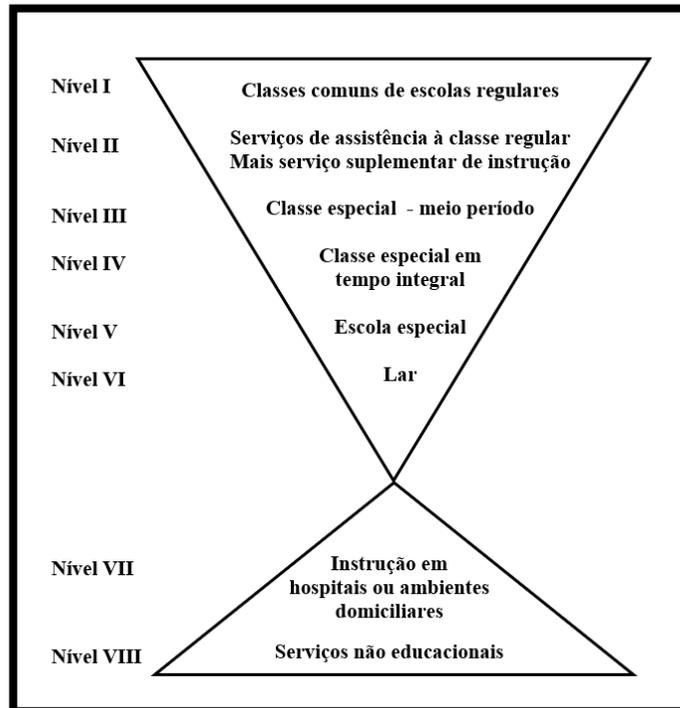
¹⁶ Após a promulgação da LDB de 1961, começou a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico. Em 1962, por exemplo, havia 16 instituições apaeanas e foi criado então, um órgão normativo e representativo de âmbito nacional, a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), (FENAPAES), que realizou seu primeiro congresso em 1963. Em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil contava com 16 instituições espalhadas pelo país (MENDES, 2010, p. 99).

¹⁷ A lei nº 4.024/1961 foi revogada pela Lei nº 9.394/1996.

¹⁸ Foi criado, na década de 70, o Serviço de Estimulação Precoce, especializado no atendimento de crianças entre zero e três anos de idade. Já na década de 80, foi criado o Curso de Especialização para professores na área da surdez, com o objetivo de capacitar recursos humanos e de gerar agentes multiplicadores. Hoje, este curso é chamado de Curso de Estudos Adicionais. Através do convênio UNESCO/CENESP, em 1985, foi criado no INES o Centro de Diagnóstico e Adaptação de Prótese Otofônica e um laboratório de Fonética (atual Divisão de Audiologia). Fonte: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2014/1378/inclusao-social-brasil.html> acesso em 12/08/22.

Esse sistema organizou os níveis de serviços que variavam desde os ambientes mais segregados aos ambientes não segregados (SILVA, 2012).

Figura 1: Sistema de cascata proposto por Deno em 1970.

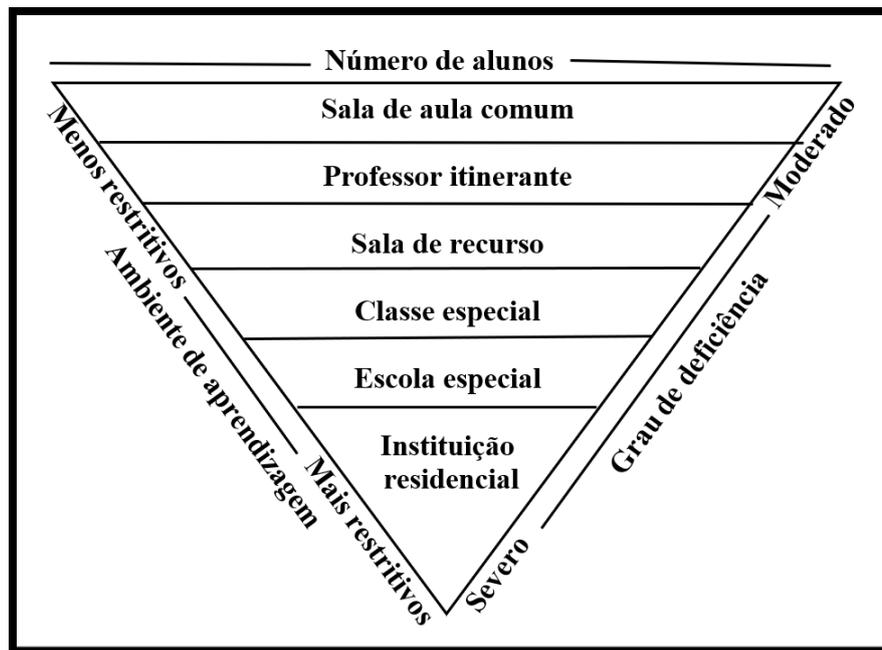


Fonte: Adaptado de Silva (2012, p.57) pelas autoras.

Em 1973, destaca-se também como marco a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), por meio do Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, a fim de ofertar uma política pública voltada para a educação especial. Posteriormente, esse centro recebeu a nomenclatura de Secretaria da Educação Especial (SEESP), tornando-se o primeiro órgão federal de política específica para o ensino da pessoa com deficiência.

Em meio ao cenário político de 1979, Deno publicou um novo sistema de cascata. Segundo Silva (2012), os níveis de serviços seguiam três aspectos baseados no número de alunos, no grau da deficiência e no ambiente de aprendizagem. Assim, os serviços foram organizados dos mais restritivos, destinados ao atendimento das deficiências em níveis mais severos, ao menos restritivos, destinados às deficiências em níveis moderados, conforme representado na figura a seguir.

Figura 2: Sistema de cascata proposto por Deno em 1979.



Fonte: Adaptado de Silva (2012, p.58) pelas autoras.

Para Mazzotta (2005, p. 46), o sistema cascata como modelo de prestação de serviços na educação especial, baseado nos níveis de deficiências dos alunos, visava favorecer a “[...] movimentação do aluno de um recurso para outro, de acordo com as mudanças ocorridas em suas condições”, e portanto, era um sistema com propostas escolares que objetivava integrar as pessoas com deficiência na sociedade por meio da oferta de diversos serviços.

Segundo Mendes (2006), o sistema cascata, como oferta de serviços com níveis menos integrados aos mais integrados, dependia única e exclusivamente do desenvolvimento do aluno com deficiência, por isso esse progresso raramente acontecia, o que fazia com que a segregação se perpetuasse. Segundo Reis (2013, p. 80), “[...] a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências”. Em vista disso, percebemos que a integração não garantiu o direito das pessoas com deficiência às mesmas oportunidades de aprendizagem, e sim apenas o direito de acesso.

Desse modo, o Brasil foi cenário para a criação de centros de reabilitação e instituições¹⁹ voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, objetivando a integração nos mais diferentes campos sociais. Assim, constata-se que foi a partir do paradigma de serviços que o conceito de integração deu destaque à ideia de tornar as pessoas com deficiência o mais parecido possível com os demais indivíduos, para inseri-las e integrá-las no convívio social. Após algum tempo, podemos destacar que foi um momento no qual os movimentos sociais, protagonizados pelas próprias pessoas com deficiência, promoveram diversas ações em prol dos direitos humanos, contrariando as atitudes de uma sociedade excludente, desigual e preconceituosa.

Após muitas críticas advindas das próprias pessoas com deficiência, organizadas em associações, e de estudiosos acadêmicos, o paradigma de serviços deu lugar ao “*paradigma de suporte*”²⁰ que é “[...] caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (ARANHA, 2005, p. 21).

Contextualizando os princípios da inclusão, o paradigma de suporte pressupõe intervenções tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo, quanto no processo de ajuste da realidade social (ARANHA, 2005). Logo, o paradigma de suporte destaca a importância do desenvolvimento do sujeito, bem como a construção de uma realidade social preparada para incluir, dando condições de acesso e permanência em qualquer ambiente em que a pessoa com deficiência queira estar.

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

¹⁹ Entre os anos de 1960 e 1970, houve um grande aumento de instituições voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência. Segundo Ferreira (2006), no ano de 1969, havia em torno de 821 instituições para atendimento das pessoas com deficiência intelectual e 313 instituições para as demais deficiências.

²⁰ Aranha (2001) destaca que o paradigma de suporte é a disponibilização de todo e qualquer apoio necessário para o desenvolvimento do potencial das pessoas com deficiência, no que diz respeito à qualidade de vida e à real inclusão em todos os aspectos de sua vida em sociedade.

A década de 1980 marca o início da inclusão, a qual ganhou forças a partir da década de 1990, com a proposta de superar o período da integração. Ao contrário dos esforços da pessoa com deficiência em acompanhar e se adequar ao convívio social, a inclusão propaga o princípio da transformação social, um processo de desenvolvimento para que todos tenham direito de acesso em todos os ambientes comuns na sociedade.

No que diz respeito ao âmbito educacional, a ideia de inclusão escolar parte do pressuposto da oferta de serviços de suporte necessários para incluir a pessoa com deficiência nos mais diferentes contextos sociais, independentemente de sua limitação. Trata-se da “[...] criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (ARANHA, 2001, p. 20).

A inclusão traz para o sistema de ensino, como proposta, a promoção para diversidade, convivência com a diferença e a transformação de uma educação para todos (BATALLA, 2009). Partindo desses pressupostos, a inclusão escolar torna-se um grande desafio a ser encarado em nossos dias atuais, não se trata apenas de incluir as pessoas com deficiência em salas regulares de ensino, mas sim de favorecer um atendimento igualitário²¹ e de qualidade que atenda às especificidades de cada um.

Contemporaneamente, o paradigma de suporte caracterizado pela educação inclusiva, com intervenções tanto no processo de desenvolvimento do indivíduo quanto na promoção de ambientes favoráveis à inclusão, vem evidenciando a necessidade de transformações nas práticas educacionais, com o objetivo de fomentar as políticas públicas na construção de sistemas educacionais inclusivos. Ou seja, numa perspectiva de inclusão escolar, os espaços escolares devem modificar-se para que os alunos com deficiência possam ter acesso ao currículo, isto é, a infraestrutura deve passar por reformas para garantir a acessibilidade e, além dessas mudanças, são necessárias vicissitudes nas concepções humanas, a fim de romper com as atitudes discriminatórias e preconceituosas.

²¹ Para Alaminos (2018, p. 28), “[...] a noção de igualdade não se vincula à uniformização dos sujeitos. Ao contrário, as diferenças são valorizadas e o processo e as estratégias de ensino e aprendizagem devem ser levados em consideração”.

Para compreendermos os princípios transformadores da inclusão, faz-se necessário analisarmos esse movimento que se intensifica e se fortalece na década de 1990, isto é, a busca do empoderamento, protagonismo e visibilidade das pessoas com deficiência no contexto social e educacional. O redirecionamento das políticas públicas educacionais, influenciadas por documentos internacionais, para promover a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social, deve ser analisado a fim de perceber as dimensões e roupagem refletidas pelos documentos nacionais nas propostas inclusivistas.

A legislação, nacional e internacional, e as **políticas públicas** (medidas que põem em ação a legislação) **são os guias centrais para o direcionamento de atividades educativas** que vão desde a organização mais ampla (deveres e obrigações de cada unidade administrativa do Estado, orçamento etc.) a elementos filosóficos (quem é o aluno, o professor e seu papel, sentidos do processo de educação escolar) e metodológicos (como devem ser as práticas educacionais) (MACHADO; PAN, 2012, p. 274, grifo nosso).

Importantes mudanças têm acontecido no que diz respeito à legislação e às políticas públicas educacionais, no processo de construção da educação especial na perspectiva inclusiva. Os atendimentos e serviços de apoio direcionados às pessoas com deficiência defendem a inexistência de barreiras e preconceitos pelo respeito à igualdade de direitos, tendo em vista uma sociedade pensada para todos.

Embora tenham ocorrido avanços na educação inclusiva por meio das políticas públicas anunciadas, é necessária uma reflexão histórica, além de perceber minuciosamente o que é dito e materializado na redação trazida pelos documentos (EVANGELISTA, 2012). Na próxima subseção, iremos conhecer algumas das importantes políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva.

2.3 Políticas públicas de educação especial e inclusiva

As políticas de inclusão vêm sendo discutidas nos últimos anos, tendo como foco a inclusão escolar dos alunos PAEE. Os documentos normativos nacionais, sob forte influência dos organismos internacionais²², fomentam a formulação e a

²² Os grandes movimentos internacionais como as convenções, os fóruns e as declarações subsidiadas pelos organismos internacionais como UNESCO e Banco Mundial, “[...] com discursos em prol dos direitos sociais e educacionais das pessoas historicamente excluídas, dentre as quais as pessoas com necessidades educacionais especiais em decorrência de deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento [...]”, amparados por um discurso humanista e na universalização da educação básica, disseminam e institucionalizam princípios materializados nas políticas públicas nacionais. (PLETSCH, 2014, p. 10)

estruturação das políticas públicas que atendem à inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços da nossa sociedade. Partindo dessas premissas, no Quadro 1, apresentaremos alguns dispositivos que ordenam e regulam a educação especial e inclusiva no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 até a contemporaneidade.

Quadro 1. Dispositivos legais nacionais e internacionais das políticas públicas de educação especial e inclusiva

ANO	DISPOSITIVO LEGAL	ASSUNTO
1988	Constituição Federal	Institui um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.
1990	Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente	Dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem	Promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola.
1994	Declaração de Salamanca	Estabelece princípios, políticas e práticas referentes às necessidades educacionais específicas.
1994	Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Tem por objetivo garantir o direito de igualdade no atendimento educacional dos alunos com necessidades educacionais específicas. Documento sustentado pelo paradigma da integração.
1996	Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola.
1999	Convenção da Guatemala	Estabelece ações visando eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência.
1999	Carta para o Terceiro Milênio	Proclama os direitos humanos, para que eles sejam reconhecidos e protegidos.
1999	Decreto nº 3.298/1999 – Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.	Define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
2001	Lei nº 10.172/2001 – Plano Nacional de Educação	Estabelece metas educacionais para serem cumpridas nas esferas federais, estaduais e municipais, destaca o direito das pessoas com deficiência receberem educação preferencialmente no ensino regular.
2001	Decreto 3.956/2001	Decreto que promulgou a Convenção de Guatemala, com importante repercussão para uma reinterpretação da educação especial em promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
2003	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	O princípio fundamental do programa era garantir aos alunos com necessidades educacionais específicas o direito de acesso e permanência com qualidade no ensino das escolares regulares.

2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	Estabelece aos estados o compromisso de assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, bem como proporcionar às pessoas com deficiência em todas as modalidades de ensino uma educação inclusiva.
2007	Decreto nº 6.094/2007 - Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Estabelece como uma das diretrizes do Compromisso Todos pela Educação que o acesso e a permanência nas escolas regulares são garantidos.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular.
2009	Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
2014	Plano Nacional de Educação (PNE)	Garantir as necessidades educacionais específicas da educação especial, com vistas a garantir a inclusão em todos os níveis, etapas e modalidades da educação.
2015	Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)	Assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.
2015	Declaração de Incheon	Defender uma educação inclusiva de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, compromisso da agenda 2030.
2020	Decreto nº 10.502/2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos documentos concernentes a políticas públicas para educação inclusiva (2022).

A partir do descrito no Quadro 1 podemos destacar a Constituição Federal (CF) de 1988 como marco legal, a qual, respaldada nas recomendações da Declaração dos Direitos Humanos, preconiza, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, ao passo que o artigo 208 assevera como dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Após dois anos da publicação da Constituição Federal de 1988, foi aprovado, no ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1999. O documento estabelece, no artigo 11, parágrafo 1º que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 1999); ademais, determina também que é dever do estado assegurar o atendimento educacional especializado no ensino regular, sempre que for possível, conforme o artigo 54 Inciso III.

Veremos que, a partir da década de 1990, inúmeras pesquisas, discussões, debates, conferências e criação de leis implementaram, regularizaram e asseguraram em âmbito social e educacional o direito da pessoa com deficiência de estar presente e atuante em todos os contextos sociais. O final do século XX foi marcado pelo início da perspectiva inclusiva, segundo a qual “todos”, sem exceção, têm direito ao convívio social e à educação, inclusive as PCD. Desde a década de 1990, as políticas educacionais brasileiras para a inclusão escolar começam a ser traçadas e implementadas por meio de decretos, notas técnicas, portarias e leis que legitimaram o direito à educação inclusiva, com garantia de acesso e de permanência.

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação. (BRASIL, 2002, p. 12).

Um dos primeiros documentos que respaldaram a elaboração das políticas públicas nacionais foi a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990. A partir dessa conferência foi elaborado, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para todos, cuja era assegurar a aprendizagem básica de todos os alunos em dez anos.

[...] o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia –, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993, p. 13).

Quatro anos mais tarde, foi realizada a Conferência Mundial necessidades educativas especiais, promovida pelo UNESCO, a qual resultou na Declaração de Salamanca, que trata dos princípios de uma educação para todos, objetivando a igualdade de oportunidades e a justiça social; é um marco histórico para a educação inclusiva, visto que seus ideais rompem com o paradigma segregacionista, incorporando e motivando os países presentes a ofertarem um sistema de ensino que atenda todas as crianças, independentemente de suas condições sociais ou de ter ou não uma deficiência (UNESCO, 1994).

A Declaração ainda orienta que todos os alunos frequentem o mesmo espaço de aprendizagem independente de terem ou não deficiência. Sob influência da Declaração de Salamanca, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial - PNEE no ano de 1994.

[...] orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que (...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais. Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial (BRASIL, 1994, p. 3).

É notório que essa política não contemplou a inclusão dos alunos com deficiência, pois ainda havia a cobrança de condições para acompanhar as atividades curriculares programadas, o que contribuiu para que não houvesse mudanças nas práticas educacionais baseadas nos padrões homogêneos de aprendizagem (BRASIL, 2010).

Já no ano de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, impulsionada pela Declaração de Salamanca. Essa nova lei estabelece as bases da Educação Nacional e traz, pela primeira vez, um capítulo dedicado às questões da educação especial, o direito de escolarização das pessoas com deficiência preferencialmente no ensino regular. Os artigos 58 e 59 do capítulo 5 asseguram aos alunos da educação especial o atendimento a suas necessidades educacionais, assegurando a oferta do atendimento em salas comuns de ensino, escolas e serviços especializados (BRASIL, 1996).

Em 28 de maio de 1999, na Guatemala, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos. A Convenção entrou em vigor, no Brasil, em 14 de setembro de 2001, promulgada por meio do decreto nº 3.956/2001.

Ainda no ano de 1999, foi escrita a Carta para o Terceiro Milênio, Assembleia Governamental da Rehabilitation International, aprovada no dia 9 de setembro de 1999, em Londres, Grã-Bretanha. O intuito dessa carta foi proclamar os direitos humanos, para que eles fossem reconhecidos e protegidos, objetivando o direito de

igualdade e justiça social, para que as pessoas com deficiência fossem respeitadas e empoderadas, com ações dignas de convívio, sem discriminação e exclusão.

O Decreto nº 3.298/1999 regulamentou a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O decreto estabelece como objetivo fundamental a proteção e integração da pessoa com deficiência, assegura o acesso a políticas na área da saúde, educação, habilitação, reabilitação profissional, bem como acessibilidade para a utilização de bens e serviços e a criação do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência. No âmbito educacional, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, enfatizando-a como complemento do ensino regular.

Em território brasileiro, ainda no ano de 1999, é criado o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), com o objetivo de avaliar o processo de inclusão da pessoa com deficiência no contexto social e econômico. A partir dos anos 2000, com uma postura governamental mais efetiva, várias políticas públicas denominadas de educação inclusiva foram implementadas no país. Essas ações foram pensadas para a diversidade social.

Nesse contexto, destacamos a Lei nº 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, evidenciando 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, 2001a). Dentre suas prioridades está a elevação do nível de escolaridade, uma das exigências dos órgãos mundiais de financiamento, como o Banco Mundial. O PNE destaca a necessidade de recursos financeiros, materiais, pedagógicos e humanos, para o atendimento dos alunos PAEE nas salas de ensino regular e no AEE.

O Decreto nº 3.956/2001 afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e de liberdades fundamentais e define como discriminação baseada na deficiência toda forma de diferenciação, exclusão ou restrição que possa impedir ou anular os direitos humanos e liberdades fundamentais da PCD (BRASIL, 2001b).

Em 2003, o governo brasileiro implementou o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade, em diferentes municípios do país, para disseminar a “educação inclusiva”²³ de pessoas com necessidades educacionais especiais. As

²³ As propostas de inclusão traduziram-se em políticas públicas para diferentes grupos sociais pelo Ministério da Educação. A escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais ficou

principais diretrizes do programa baseavam-se em disseminar uma política de inclusão nos municípios brasileiros, bem como apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2003).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, cita que tem como meta a inclusão de temas relacionados à pessoa com deficiência nos currículos escolares, bem como garantia da educação inclusiva em todas as etapas de ensino. Para atingir essa meta, novas políticas públicas foram implementadas no Brasil.

Em 2007, o Decreto nº 6.094/07 dispõe sobre o compromisso da oferta de educação para todos, garantia de acesso e permanência, reforçando o compromisso com a inclusão dos estudantes com deficiência e destacando o atendimento das necessidades educacionais especiais.

[...] no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. s/p).

No ano de 2008, sob o mesmo ponto de vista, no âmbito da educação inclusiva, nasceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O documento foi elaborado com o objetivo de acompanhar os avanços dos documentos internacionais na promoção de uma educação de qualidade e o grupo de trabalho para a construção do PNEEPEI foi nomeado por portaria específica, nº 555, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao ministro da educação em janeiro do ano corrente. Essa política configurou-se como um documento orientador para a criação de leis, decretos e resoluções no âmbito da educação especial, apresentado pelo governo federal, objetivando o compromisso de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Assegurar a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação demanda um sistema de ensino que visa garantir o acesso, a permanência e a terminalidade em todo o percurso da educação básica. Cabe, ainda, garantir a formação profissional aos professores tanto

sob a responsabilidade da extinta Secretaria de Educação Especial que, ainda em 2003, primeiro ano de governo, implementou o Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade [...] (PLETSCH, 2014, p. 14).

do ensino regular quanto do AEE, além de oportunizar a participação familiar e da comunidade no chão da escola, a acessibilidade arquitetônica, meio de transporte e mobiliários adequados, tecnologias assistivas e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. O referido decreto apresenta alguns princípios normativos relacionados ao direito à vida, à dignidade, à inclusão, ao respeito e ao acesso à justiça, dentre outros aspectos de suma relevância no campo social e de direitos.

Em 2014, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014 a 2024. Desse documento, destacamos a meta número 4 que estipula a universalização do acesso à educação básica e ao ensino especializado, tendo em vista a faixa etária de 4 a 17 anos.

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 67).

Observa-se que o PNE especifica a garantia de AEE por meio da sala de recurso multifuncional (SRM). No ano subsequente, essa universalização e obrigatoriedade tornam-se lei, a partir da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão - LBI). A LBI institui, em seu art. 1º, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

No decorrer do mesmo ano, em maio de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, onde foi aprovada a Declaração de Incheon, um documento que propõe dezessete metas, dentre elas a meta 4 que trata do compromisso de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, com ações a serem implementadas até o ano de 2030 (UNESCO, 2016).

Declaração de Incheon foi aprovada por mais de 100 países e prima por educação para todos como o principal propulsor para o desenvolvimento mundial. O referido documento contempla todos os níveis de educação e considera fundamental a promoção de uma educação inclusiva, igualitária e abalizada nos princípios dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável (ALENCAR et al., 2021, p. 79).

É importante destacar que a declaração foi construída com grande participação da sociedade civil, contribuindo com avanços nas propostas educacionais. Os participantes do fórum reafirmaram o movimento iniciado, no ano 1990, em Jomtien “Educação para Todos” (UNESCO, 1990), reafirmando o compromisso do papel da escola “como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)” (UNESCO, 2016, p. 4).

No ano de 2020, foi instituída pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Segundo Kassir (2020), o referido decreto aborda pontos que são preocupantes para a inclusão das pessoas com deficiência e representa um retrocesso na conquista de direitos já garantidos, dentre eles a obrigatoriedade das escolas de realizarem a matrícula dos alunos com deficiência, permitindo a volta para escolas especializadas e incentivando a criação de escolas e classes especiais; o documento também não trata da oferta de ensino domiciliar e hospitalar.

As perspectivas trazidas pelo Decreto nº 10.502 não permitem efetivar o compromisso com a educação inclusiva, muito pelo contrário, ao invés de incluir os alunos com deficiência no ensino regular, irá segregá-los, de forma que eles serão excluídos do direito a um ensino pensado para todos, das oportunidades de convívio social, da troca de experiências, da aprendizagem de uns com os outros, de vivenciarem o que lhes é de direito.

O referido decreto está suspenso por liminar²⁴ proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 e será submetido a referendo do plenário, conforme decisão tomada pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A decisão foi acatada pelo ministro Dias Tóffoli, no tocante à contrariedade ao modelo de educação inclusiva, ao dar absoluta prioridade à matrícula dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

²⁴ A liminar pode ser acessada pelo site do Supremo Tribunal Federal no endereço eletrônico <https://portal.stf.jus.br>. Atualizada no dia 01/12/2020.

O que podemos inferir é que o atual governo não conseguiu legitimar o processo quanto a uma cultura inclusiva. Não podemos perder de vista que a perspectiva inclusiva traz um discurso baseado na construção do compromisso de todos na oferta de condições de acessibilidade, empoderamento, respeito, bem-estar e inclusão social.

O que vemos, ainda hoje, é a elaboração de documentos em que as influências e os interesses de uma parcela da sociedade ainda prevalecem, reforçando a segregação e a discriminação no processo de inclusão. A esse respeito, Mendes (2010) afirma que, apesar da apreciação pelo discurso inclusivista, ainda nos deparamos com muitas situações de preconceito, discriminação e exclusão.

Segundo os documentos coligidos, a reestruturação do Estado é uma estratégia necessária para minimizar as situações de exclusão social, nos termos em que somente um Estado eficiente, liberal, moderno, técnico, gerencial, poderá dar conta de assegurar a equidade. Observa-se que os discursos políticos sobre inclusão social deslocam o foco da atenção do modo de produção e jogam para o Estado a responsabilidade acerca das condições de existência da população. Na lógica do discurso em análise, reformas do Estado são necessárias e podem, inclusive, demandar mudanças econômicas visando a construção de uma sociedade inclusiva (GARCIA, 2013, p. 5).

Diante disso, pensar no papel das políticas públicas construídas é fundamental para assegurar os direitos das pessoas com deficiência e permitir que sejam feitas reflexões sobre a inclusão e a educação inclusiva, tendo consciência dos interesses envolvidos nessas ações. Portanto, buscamos conhecer os avanços e retrocessos de algumas políticas públicas implementadas para que a inclusão social e educacional seja efetivada.

Na subseção seguinte, iremos conhecer algumas políticas públicas implementadas, especificamente, no que diz respeito à oferta de serviços para o atendimento educacional especializado. Assim, traçamos um panorama das ações políticas desenvolvidas no cenário brasileiro durante o paradigma da inclusão iniciado na década de 1980.

2.3.1 Políticas públicas do atendimento educacional especializado

Concomitantemente ao momento que o tema inclusão ganha destaque nas discussões efetivadas por organismos internacionais, o Brasil, enquanto membro signatário, implementa gradativamente os documentos normativos trazendo a

premissa de que todos os alunos têm o direito de estar inseridos em um mesmo contexto escolar e há concordância “[...] sobre a necessidade de concentrar esforços para atender as necessidades educacionais de inúmeros alunos até então privados do direito de acesso, ingresso, permanência e sucesso na escola básica” (MENDES, 2006, p. 295).

Hoje, são muito comuns os discursos inclusivistas; o direito de acesso, ingresso e permanência já são conquistas efetivas por meio da legislação vigente. No entanto, promover o sucesso dos alunos PAEE na aprendizagem, no âmbito escolar, ainda é um movimento de luta, que exige a busca pela garantia de igualdade das oportunidades, independente das especificidades de cada um. Nesse sentido, vale frisar que o caminho trilhado para que o Brasil pudesse criar e implementar políticas públicas nacionais voltadas para o PAEE teve seu início no final da década de 1980, conforme está sintetizado no Quadro 2.

Quadro 2: Documentos normativos do AEE

DOCUMENTOS	ASSUNTO
CF 1988	Prevê o atendimento educacional especializado preferencialmente nas redes de ensino regular não descartando quando necessário a oferta em instituições privadas.
LDB 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007	Plano executivo que visa integrar diferentes programas em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino na perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007	Estabelece diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Documento orientador para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.
Decreto nº 6.571/2008	Diretrizes para o estabelecimento do atendimento educacional especializado no sistema regular de ensino.
Resolução CNE/CEB nº 04/2009	Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Nota técnica SEESP/GAB/Nº 09/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.
Decreto nº 7.611/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
O Plano Nacional de Educação – PNE, sancionado pela Lei nº 13.005/14	Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos documentos citados no Quadro (2022).

Embora as discussões sobre a oferta do atendimento educacional especializado tenham sido intensificadas, a partir de 1990, período considerado divisor de águas para o paradigma da inclusão, a Constituição Federal de 1988 traçou linhas mestras visando à democratização do ensino, conseqüentemente, implicando no direito da pessoa com deficiência à educação, o que é garantido nos demais documentos legais suplementares à constituição.

No seu art. 208, a Constituição Federal menciona o dever do Estado na garantia do atendimento para os alunos público alvo da educação especial. Contudo, segundo Borges (2022), a Carta Magna faz apenas menção à oferta desse atendimento e o uso da expressão “preferencialmente” abre precedentes para que o AEE também possa acontecer instituições de caráter filantrópico e privado.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III – atendimento educacional especializado aos portadores²⁵ de deficiência, **preferencialmente** na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988, grifo nosso).

A partir da Constituição Federal, novas políticas públicas, dispositivos legais foram se estabelecendo com vistas a garantir o direito de todos de participarem democraticamente do contexto social e educacional nos mesmos espaços de aprendizagem e com a oferta de suportes necessários para um atendimento de qualidade.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), impulsionada pela adesão de movimentos internacionais e considerada como um marco legal no atendimento dos alunos PAEE. Essa lei prevê a oferta do atendimento educacional especializado. É importante destacarmos que a LDB dedicou um capítulo, composto por três artigos, para tratar da educação especial, definindo-a como modalidade de ensino que pode ser ofertada na rede pública ou privada, em escolas regulares ou especiais na modalidade substitutiva ao ensino regular.

Mesmo permitindo a matrícula de alunos com deficiência em instituições especializadas, ao utilizar em seu texto a terminologia “preferencialmente”, acompanhando as prerrogativas da CF de 1988, a LDB traz a ampliação da oferta do

²⁵ A terminologia “portadores” foi mantida no texto por tratar-se de uma transcrição direta do documento citado. No entanto, ressaltamos que hoje é considerado um termo pejorativo que foi substituído pela terminologia Pessoa com Deficiência.

AEE nas redes de ensino regular para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O art. 58 assegura que:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às 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 (BRASIL, 1996, s/p).

Desse modo, a LDB prevê que o atendimento pode ocorrer em salas ou escolas especiais quando não for possível a oferta do suporte nas salas comuns do ensino regular. Diante dessas premissas que a LDB traz, a perspectiva da garantia do paradigma de inclusão perde força, pois, ao considerar outros espaços específicos para os alunos com deficiência, reforça-se a segregação e, por conseguinte, a exclusão.

No ano de 2001, na busca da garantia dos direitos educacionais e da construção do processo do paradigma da inclusão, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, reconhecendo a oferta do atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino, conforme disposto no artigo 1º:

Art. 1º [...] Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001, p. 1).

Cabe salientar que, no artigo 2, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na educação Básica determinam que:

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

O documento define o AEE como oferta de serviços especializados e recursos em quaisquer etapas de ensino para complementar e suplementar a aprendizagem. Mesmo diante da ampliação da oferta da educação especial em realizar o atendimento educacional especializado de forma a complementar e suplementar o ensino regular para a construção da aprendizagem, como ocorre na LDB, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 enfraquece o paradigma da inclusão, ao admitir a possibilidade de substituir

quando for o caso o ensino comum nas escolas regulares, como pode ser constatado no artigo 10 da resolução.

É importante evidenciarmos que, no ano de 2007, foi lançado no âmbito dos recursos financeiros, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, trazendo como eixos a criação das salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Segundo o documento elaborado pelo MEC (2007), o PDE é publicado via Decreto nº 6.094/07 e estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, em janeiro de 2008, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, documento que traz inúmeras ações que foram pensadas para a construção do processo de inclusão escolar, dentre as quais enfatizamos a oferta do atendimento educacional especializado e a indicação de que esse atendimento não deve substituir o ensino regular, mas sim complementá-lo e suplementá-lo através de diferentes ações no mesmo espaço da escola de ensino regular. Sendo assim,

A PNEEPEI discorre sobre diferentes diretrizes que visam fundamentar uma política pública voltada à inclusão escolar, a partir da defesa pela inclusão dos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) exclusivamente na classe comum e, no contraturno, no Atendimento Educacional Especializado, excluindo, com isso, os serviços segregados (PASIAN; MENDES; CIA, 2017, p. 4).

A PNEEPEI é um documento que propõe a inclusão total dos alunos no ensino comum, com o preceito de que todos devem ser matriculados e assistidos em suas necessidades educacionais específicas no mesmo ambiente.

No mesmo ano, é promulgado o Decreto nº 6.571/2008, que instituiu as políticas públicas de serviços de apoio, observando-se empenho maior para a garantia da implementação e execução das ofertas de serviços por meio das salas de recursos multifuncionais e a garantia da matrícula dos alunos PAEE. O Decreto nº 6.571/2008 tem por objetivo ampliar a oferta de atendimento educacional especializado, por intermédio de recursos pedagógicos e de acessibilidade aos alunos Público Alvo da Educação Especial - PAEE. Ademais, define a origem dos recursos, quem é o público

alvo, o que é o AEE e como deve ser articulado no sistema de ensino, conforme se verifica a seguir:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. (BRASIL, 2008a).

No ano de 2009, a Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e resolve em seu artigo 3º que a educação especial deve ser ofertada em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino, tendo como parte integrante a oferta do atendimento educacional especializado. Salienta-se que, embora a oferta do atendimento educacional especializado seja garantida por lei, o atendimento não é obrigatório, sendo assim, a família do aluno tem a opção de querer ou não a participação no atendimento. Podemos destacar que essa resolução prevê, no artigo 5º, a oferta desse atendimento em outros espaços, por exemplo, os centros de atendimento, não em caráter substitutivo ao ensino regular, mas com a função de complementar ou suplementar a formação do aluno na construção do processo de aprendizagem. Além disso, a Resolução nº 4 de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, define seu público alvo e dá outras providências:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 70).

Mediante o exposto, a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2009 define claramente quem deverá frequentar o AEE - alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação -, o qual não atenderá todos os alunos com necessidades educacionais específicas; sendo assim, os alunos com transtornos funcionais específicos, como transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, dislexia, dificuldades de aprendizagem e outros não têm garantida sua participação na oferta dos serviços.

No ano de 2010, duas notas técnicas foram publicadas, ambas tratam do atendimento educacional especializado: a SEESP/GAB/ nº 9/2010 traz orientações para a organização de Centros de atendimento educacional especializado e a SEESP/GAB/ nº 11/2010 apresenta orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais implantadas nas escolas regulares.

É importante salientar que a nota técnica SEESP/GAB/ nº 9/2010 fornece orientações para a organização, infraestrutura, atividades propostas, acessibilidade e avaliação na oferta de serviços de apoio nos Centros de Atendimento Educacional Especializado.

Segundo a SEESP/GAB/ nº 9/2010, as atribuições do centro de AEE são:

1. Organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado, tendo como base a formação e a experiência do corpo docente, os recursos e equipamentos específicos, o espaço físico e as condições de acessibilidade, de que dispõe.
2. Matricular, **no centro de AEE**, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular;
3. Registrar, no Censo Escolar MEC/INEP, os alunos matriculados no centro de AEE;
4. Ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público alvo da educação especial, de forma complementar as etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico;
5. Construir o projeto político pedagógico - PPP considerando: a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos; a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino; as atividades a serem desenvolvidas conforme previsto no plano de AEE do aluno.
6. Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos;
7. Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE; e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis;
8. Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao

acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade; 9. Participar das ações intersetoriais realizadas entre a escola comum e os demais serviços públicos de saúde, assistência social, trabalho e outros necessários para o desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2010, p. 3-4, grifo nosso)

A oferta de suportes, serviços e recursos para o atendimento educacional especializado em centros de atendimento não substitui a matrícula dos alunos, nem a oferta das salas de recursos no ensino regular, entretanto essa oferta deve contribuir para a inclusão. O atendimento deve articular-se entre os professores do atendimento especializado e do ensino regular, estabelecendo condições de aprendizagem e estratégias metodológicas que visem contribuir para o desenvolvimento dos alunos. Portanto, os serviços prestados pelos centros de atendimento não serão de caráter substitutivo ao ensino comum. De acordo SEESP/GAB/ nº 9/2010, os centros de atendimento devem ser conveniados com as secretarias de educação, submetendo sua proposta pedagógica a avaliação e aprovação.

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.611/2011²⁶ que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Para tanto, o decreto estabelece uma nova redação quanto ao artigo 14 do Decreto 6.253/07, que trata do financiamento do FUNDEB²⁷. Segundo Borges (2022), o novo decreto permite o duplo financiamento do aluno que está matriculado no ensino regular e no atendimento educacional especializado em instituições provadas, além de assegurar o apoio técnico e financeiro na ampliação da oferta do atendimento educacional especializado. Com a possibilidade da oferta do atendimento educacional especializado indicando a dupla matrícula, constata-se que houve:

[...] um aumento de 9,1% no número de matrículas nessa modalidade de ensino, que passou de 752.305 matrículas em 2011 para 820.433 em 2012. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e na EJA, o aumento foi de 11,2%. Nas classes especiais e nas escolas exclusivas, houve aumento de 3% no número de alunos devido ao aumento da EJA (51,4%). Gráfico 14 – Educação de Jovens e Adultos – Medidas de Posição da Idade dos Alunos Matriculados no Ensino Médio – Brasil – 2007-2012 Visão geral dos

²⁶ O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogou o Decreto nº 6.571/2008, que instituiu o duplo financiamento do FUNDEB. Assim, essa medida se deu porque o atual Decreto incorporou todo o conteúdo do Decreto anterior.

²⁷ A Emenda Constitucional (EC) nº 108/2020 tornou permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O novo FUNDEB amplia o repasse federal e vincula novo percentual para pagamento dos profissionais da educação básica.

principais resultados 28 Os importantes avanços alcançados pela atual política são refletidos em números: 62,7% das matrículas da educação especial em 2007 estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2012, esses números alcançaram 78,2% nas públicas e 21,8% nas escolas privadas, mostrando a efetivação da educação inclusiva e o empenho das redes de ensino em envidar esforços para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência. (EDUCACENSO, 2012, p. 27-28).

No ano de 2014, é lançado o PNE, documento que define uma meta específica para a educação de alunos PAEE. A Meta 4 indica possibilidades de atendimento educacional especializado na escola e amplia a oferta de novos serviços, considerando a importância de outros profissionais nas estratégias de atendimento para o sucesso na escolarização dos alunos PAEE, conforme se verifica no fragmento a seguir:

[...] 4.5 estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
 [...] 4.11 apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes público alvo da educação especial [...] (BRASIL, 2014).

É notório que o paradigma da inclusão vem sendo construído, ao longo dos anos, por meio dos documentos normativos na busca de um ensino de qualidade que atenda a todos. Contudo, não podemos negar que os interesses ideológicos, políticos e econômicos interferem de maneira veemente na construção de uma educação de qualidade para todos. As políticas públicas para a inclusão, os documentos legais, apesar de garantirem os direitos, trazem em sua redação os interesses de uma sociedade regida pelo capital e com interesses antagônicos aos das classes menos favorecidas e daqueles que vivem à margem da sociedade, como as PCD.



Fonte: Acervo das autoras.

3. PERCURSO METODOLÓGICO: TRILHANDO O CAMINHO

A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO et al., 1994, p. 16).

A escolha do percurso metodológico é uma prática que exige dedicação e apropriação de fundamentos teóricos que levem o pesquisador a um profundo diálogo com sua pesquisa, um movimento constante que não se esgota. “[...] A metodologia inclui as concepções teóricas da abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e sopro divino do potencial criativo do investigador (MINAYO, et al. 1994, p. 16)”. Logo, este trabalho consiste em uma experiência com inúmeras informações que possibilitaram por meio da escolha metodológica alcançarmos a construção e materialização dos resultados.

3.1 Etapas da pesquisa

A presente pesquisa se desdobrou em cinco etapas:

Etapa 1: Elaboração do projeto e envio ao comitê de ética (Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos);

Etapa 2: Leitura, fichamento de textos e documentos sobre o contexto histórico da educação especial na perspectiva inclusiva, políticas públicas de inclusão, dentre outros que se fizeram necessários;

Etapa 3: Realização da pesquisa de campo por meio de entrevistas semiestruturadas junto aos participantes, conforme aprovação do comitê de ética, por meio uso da tecnologia *Google Meet*;

Etapa 4: Análise das respostas emitidas pelas participantes a luz da teoria de Bardin (2002): análise de conteúdo, seguindo etapas e procedimentos para organizar as informações a serem categorizadas e analisadas posteriormente.

Etapa 5: Elaboração do produto educacional em formato de caderno pedagógico.

3.2 Tipo de pesquisa

O estudo caracterizou-se como uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, após anuência e aprovação do comitê de ética²⁸. Segundo Patton (2002), a intenção de um estudo de caso é reunir informações detalhadas e sistematicas sobre um determinado fenômeno pesquisado.

Para Yin (2005), o estudo de caso é uma importante estratégia metodológica para a pesquisa, a qual permite ao pesquisador um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, permitindo uma investigação empírica e aprofundada revelando nuances difíceis de serem vistos na sua superficialidade. Nesse sentido, o estudo de caso deve ao longo do percurso possibilitar ao leitor a percepção de evidências capazes de legitimar a pesquisa reunindo preceitos básicos como

“engajamento, instigação e sedução – essas são características incomuns dos estudos de caso. Produzir um estudo de caso como esse exige que o pesquisador seja entusiástico em relação à investigação e deseje transmitir amplamente os resultados obtidos” (YIN, 2005, p. 197).

Portanto, o estudo de caso não é considerado uma tarefa fácil, demanda tempo e dedicação do pesquisador, sustentado por estudos teóricos possibilita reunir inúmeras informações, dados e evidências de uma realidade social, elaborada por meio de diversas técnicas de coleta de dados de múltiplas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta, entrevistas sistemáticas, dentre outras, oferecendo sifnificativas oportunidades e possibilidades na abordagem do contexto do fenômeno estudado.

3.3 Lócus da pesquisa e participantes

No intuito de conhecer e melhor compreender as políticas públicas de educação inclusiva, definimos como lócus da pesquisa uma secretaria de educação em um município no noroeste do estado do Paraná que oferta serviços de atendimento educacional especializado em sua rede municipal de ensino.

²⁸ Projeto vinculado ao Departamento de Teoria e Prática de Educação (DTP), Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá, — CAAE nº 51960021.7.0000.0104, autorização sob Parecer nº 5.132.488/. A coleta de dados foi efetivada mediante autorização dos participantes da pesquisa, após leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), segundo orientações do COPEP.

Realizamos uma visita a secretaria municipal de educação de um município situado a noroeste do estado do Paraná para anuência, assinatura dos termos de pesquisa e definição dos participantes da pesquisa.

Fomos informadas pela secretária de educação²⁹ que o atendimento educacional especializado do município estava vinculado a “gerência³⁰ de apoio pedagógico interdisciplinar (GAPI)”, contemplando as áreas da psicologia, fonoaudiologia, nutrição, professor formador, professor psicopedagogo e gerente de núcleo.

Os participantes do estudo foram selecionados por meio de dois critérios: ser um profissional atuante, em cargo efetivo, na Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI) e, aceitar participar da entrevista.

Dentre os profissionais que atuavam na GAPI, seis participaram da pesquisa e foram nominados ficticiamente para salvaguardar suas identidades, mas com seus cargos de atuação mantidos.

3.4 Instrumento de coleta de dados

Os dados foram coletados, após aprovação do comitê de ética, por meio de entrevistas semiestruturadas, junto a seis participantes. Portanto, a entrevista semiestruturada “[...] está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Segundo o autor esse tipo de entrevista oportuniza aos participantes respostas livres e não condicionadas a uma padronização. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2003, p. 204), complementam afirmando que a aplicação de uma entrevista semiestruturada³¹ “possibilita investigações mais profundas e precisas” do participante, tendo em vista a liberdade da contribuição de questões inerentes ao momento da entrevista.

As entrevistas foram realizadas individualmente mediante uso da ferramenta *Google Meet*, com data e horário previamente agendados e com autorização dos participantes para a gravação e, posterior transcrição.

²⁹ Gestão 2020 – 2022.

³⁰ A secretaria de Educação do município classifica em seu organograma: gerência de educação infantil, de ensino fundamental, de apoio pedagógico interdisciplinar, de educação integral, de jovens e adultos, de planejamento e desenvolvimento educacional e de planos e projetos educacionais.

³¹ Ver apêndice 1.

3.5 Interpretação dos dados

Os dados coletados, durante a realização das entrevistas, foram analisados à luz das políticas públicas do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a fim de compreender a implementação, organização e oferta dos serviços de atendimento educacional especializado oferecidos pela GAPi e dos pressupostos de Bardin (2016) por meio da análise de conteúdo (pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados).

A *pré-análise*, de acordo com o autor, consiste em organizar o material que será analisado, operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais. A *exploração do material* remete a administração sistemática das decisões escolhidas anteriormente, nessa etapa codificamos, descartamos e/ou enumeramos as informações obtidas na etapa anterior.

Por fim, o *tratamento dos resultados e/ou inferência/interpretação* que contemplam operações estatísticas que subsidiem a formulação de quadros, diagramas, figuras, modelos e categorias sintetizando as informações advindas da análise. Dentre as diversas técnicas de análise de conteúdo propostas por Bardin (2016), optamos pela análise categorial a qual consiste “[...] classificar os elementos nas diferentes gavetas segundo critérios suscetíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir alguma ordem na confusão inicial” (BARDIN, 2016, p. 43).

Iniciamos, assim, o tratamento das informações fornecidas pelos participantes, por meio da leitura de todas as transcrições para identificar as principais ideias expressas pelos participantes. Em seguida, iniciamos a etapa de codificação das informações, ou seja, levantamento das categorias por agrupamento de tópicos semelhantes. Nesse sentido, vale frisar que

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apoia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42).

Respaldadas assim, na análise de conteúdo Bardin (2016) foi possível agrupar elementos em comum e extrair dados genéricos que nos permitiu organizar as seguintes categorias:

Categoria 1- Organização dos serviços de atendimento educacional especializado;

Categoria 2 - Encaminhamentos à GAPI;

Categoria 3 - atendimentos ofertados aos alunos;

Categoria 4 - Organização pedagógica e o uso dos recursos pedagógicos;

Categoria 5 – Acompanhamento e devolutiva à escola;

Isto posto, a análise dos resultados foi elaborada a partir das informações originadas nas entrevistas em consonância com as discussões teóricas no que diz respeito à oferta do atendimento educacional especializado (AEE) e das metodologias adotadas na construção da pesquisa buscando alcançar os objetivos propostos.



Fonte: Acervo das autoras.

4. RESULTADOS

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza e direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura de Souza e Santos

O interesse por entender como se dá a implementação, organização e oferta do AEE resulta da experiência profissional vivenciada, ao constatarmos que, em um município de médio porte situado ao sul do estado do Mato Grosso do Sul, onde atuávamos, as únicas ofertas de serviços para o atendimento educacional especializado eram as salas de recursos multifuncionais, o professor de apoio (estagiários de graduação em educação remunerados) e o atendimento psicológico.

Após contato presencial com a secretaria municipal de educação do município em que foi desenvolvida a pesquisa, no dia 15 de dezembro de 2021, fomos informados que o atendimento educacional especializado estava vinculado à Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI)³², contemplando trabalhos desenvolvidos por profissionais como: psicólogos, fonoaudiólogos, nutricionista, terapeuta ocupacional, professor formador, professor psicopedagogo e da educação especial, orientador e assessor educacional e gerente de núcleo.

Fomos encaminhadas, assim, até a gerência da GAPI e fomos recepcionadas pela gerente e auxiliar administrativa, que nos acompanhou em uma visita para conhecermos o espaço físico.

Após leitura e análise das entrevistas, por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi possível sintetizar o perfil e papel dos profissionais atuantes na GAPI, conforme mostra o Quadro 3.

³² A secretaria de educação do município organiza em seu organograma de atendimento a rede por gerências, denominadas gerências de: **de apoio pedagógico interdisciplinar**, de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino de jovens e adultos (EJA), de planos e projetos educacionais etc.

Quadro 3. Caracterização dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES³³	DATA DE NASCIMENTO³⁴	FORMAÇÃOACADÊMICA	CARGO/FUNÇÃO	ATUAÇÃO NO AEE³⁵	ATUAÇÃO NA GAPI³⁶
Aline	11/03/1970 51 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização em Autismo, Psicopedagogia, Neuropedagogia e Gestão Educacional;	Gerente da GAPI	35 anos	8 anos
Gabriela	27/01/1980 41 anos	Graduação em Pedagogia; Especialização em gestão, psicopedagogia e neuropsicopedagogia;	Psicopedagoga	9 anos	1 ano
Tatiana	08/06/1987 34 anos	Graduação em Fonoaudiologia; Especialização em Educação Especial com ênfase em TEA e TGD, em Neuroeducação, em AEE, em Psicopedagogia clínica e institucional e em Fonoaudiologia hospitalar;	Fonoaudióloga	11 anos	3 anos
Roberto	12/07/1994 27 anos	Graduação em Psicologia; Mestrado em Educação;	Psicólogo	2 anos	2 anos
Josiane	Não informou	Graduação em Nutrição; Especialização em Medicina tradicional chinesa; Mestrado em Ciências da Saúde;	Nutricionista comportamental	7 anos	2 anos
Valéria	30/05/1982 39 anos	Graduação em Pedagogia e Teologia; Especialização em Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia Institucional e clínica;	Professora Formadora	3 anos	1 ano

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados das entrevistas (2022).

³³ Os nomes dos participantes são fictícios, a fim de preservar o sigilo e anonimato;

³⁴ As datas de nascimento estão de acordo com o relato do participante.

³⁵ Em dezembro de 2020.

³⁶ Em dezembro de 2020.

De acordo com o Quadro 3, é possível verificar que, dentre os participantes que integraram a pesquisa, cinco são do gênero feminino e um do gênero masculino. Os dados apontaram também quanto à escolaridade dos participantes, pois todos têm graduação na área de atuação profissional. Quanto à especialização, o quadro aponta que quatro dos entrevistados tem especialização em Educação Especial, no entanto podemos observar que a nutricionista e o psicólogo buscaram, além de sua formação base, uma especialização que vai ao encontro de sua área de atuação, como pode ser observado na descrição da formação acadêmica. Observamos, também, que dois dos profissionais têm Pós-Graduação *stricto sensu* em nível de mestrado, sendo um deles na área da educação e outro na área da saúde.

De acordo com os relatos, é possível verificar que o tempo de atuação no atendimento educacional especializado é diversificado, uma vez que Aline e Tatiana já atuam há mais de dez anos, Gabriela e Josiane há mais de cinco anos e Roberto e Valéria há mais de um ano. Na GAPI, o tempo de atuação varia de um a três anos, exceto por Aline que já atua há mais de oito anos.

Uma vez definidas, as categorias possibilitaram a organização dos dados coletados, a fim de estabelecer conexões e relações nas respostas obtidas pelos participantes junto aos estudos teóricos, levando-nos a novas perspectivas e significação dos conhecimentos em relação à teoria e à prática, configurando novas oportunidades de repensar, reavaliar ideais que surgem nesse processo.

Categoria 1: Organização dos serviços de atendimento educacional especializado.

De acordo com os participantes, a organização e criação do serviço de atendimento educacional especializado com a denominação Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI) ocorreu há aproximadamente 4 anos. Outrora, o serviço recebia o nome de Educação Especial. Segundo a *gerente*, a educação especial é um serviço ofertado desde 1987, no entanto, salienta que o mesmo tinha outra estrutura de atendimento e que vem sofrendo transformações para melhor atender à demanda recebida, conforme se verifica nos fragmentos a seguir:

Gerente: [...] a educação especial vem sendo ofertada desde quando era só a secretaria de educação. Hoje, a GAPI, faz parte da Secretaria de Educação (SEDUC) que é uma gerência. Com o passar dos anos foi mudando de nome, passou a chamar GAPI, eu não tenho certeza,

mas acho que foi em 2018, antes era Educação Especial.

Fonoaudióloga: [...] quatro anos, vai fazer quatro anos a GAPI. No começo o nome não era esse. Era gerência de Educação Especial que cuidava do CEMAE, aí, mudaram pra GAPI faz pouco tempo.

Psicólogo: [...] então, eu sei que inicialmente a proposta ela se desenvolveu no CEMAE e com o passar do tempo os serviços expandiu-se e criaram a Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar.

Diante dos dados, constata-se que o município já ofertava serviço de AEE, contudo a maioria dos entrevistados não soube informar com precisão há quanto tempo era ofertado, apenas que o mesmo possuía outra denominação e formatação. A primeira organização da qual se lembraram era denominada “Gerência de Educação Especial” e, segundo a gerente e o fonoaudiólogo, era uma gerência bem pequena resultante de um projeto implementado no ano de 2014, que possibilitou a criação e implementação do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CEMAE).

O CEMAE, até então, pertencia à Gerência de Educação Especial e foi proposto pela Lei Municipal nº 8.994³⁷, de 09 de agosto de 2011, que dispôs sobre a implantação do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado. De acordo com o art. 1º,

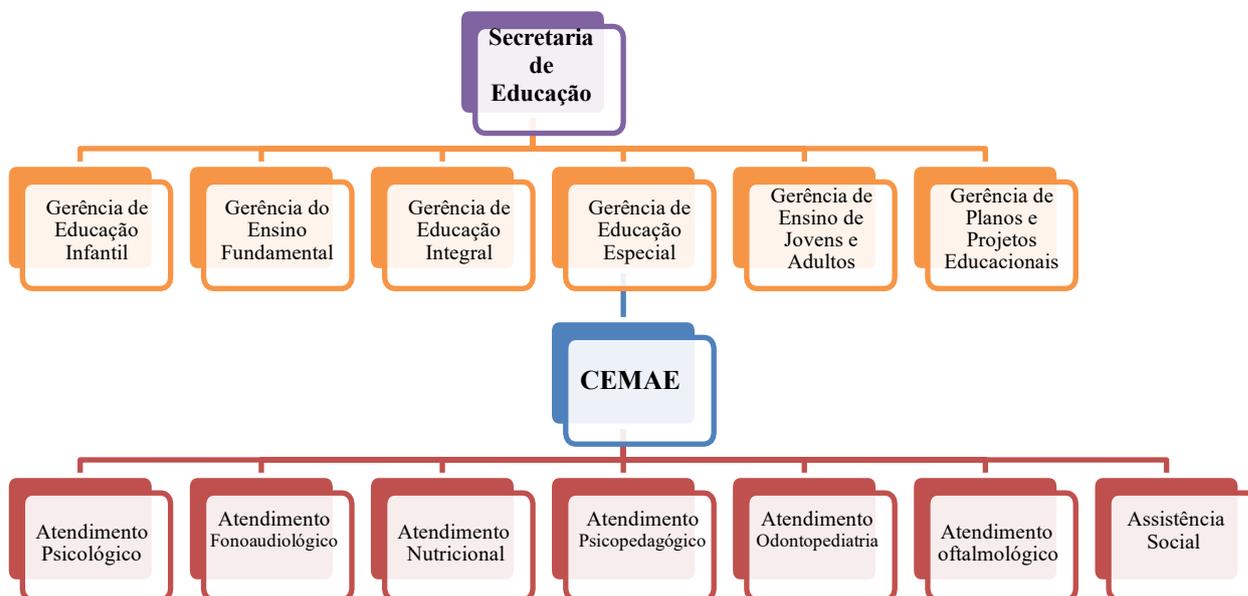
O Chefe do Poder Executivo implantará, no Município de Maringá, o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado, objetivando a realização de avaliação, diagnóstico e atendimento clínico dos alunos das escolas e dos centros municipais de educação infantil, a fim de complementar o trabalho escolar e dar continuidade no processo de ensino-aprendizagem (MARINGÁ, 2011).

Com a legislação municipal, os atendimentos pedagógicos, psicológicos, fonoaudiológicos clínicos e psicoeducacionais passariam a ser ofertados em um único local. A inauguração do CEMAE aconteceu três anos mais tarde, por meio do decreto nº 2.613/2014³⁸, sancionado pelo prefeito, pela Secretária de Educação e pela Gerente da Educação Especial.

³⁷ Para maiores informações sobre a Lei Municipal Nº 8.994/2011, encontra-se no endereço eletrônico <http://leismunicipa.is/eckts>.

³⁸ Para maiores informações sobre o Decreto nº 2.613/2014, acessar o endereço eletrônico: <http://leismunicipa.is/eckts>.

Figura 3: Organização da Educação Especial com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CEMAE).



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados (2022).

Atendendo ao disposto na lei municipal nº 2.613/2014, esse novo centro abarcaria todos os atendimentos direcionados pela Gerência de Educação Especial, conforme previsto no art. 2º, no qual se lê: “O Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado contará com uma equipe multiprofissional, disponibilizando atendimento nas áreas de fonoaudiologia, odontopediatria, psicologia clínica, otorrinolaringologia, psicopedagogia, oftalmologia, neuropediatria e assistência social” (MARINGÁ, 2011).

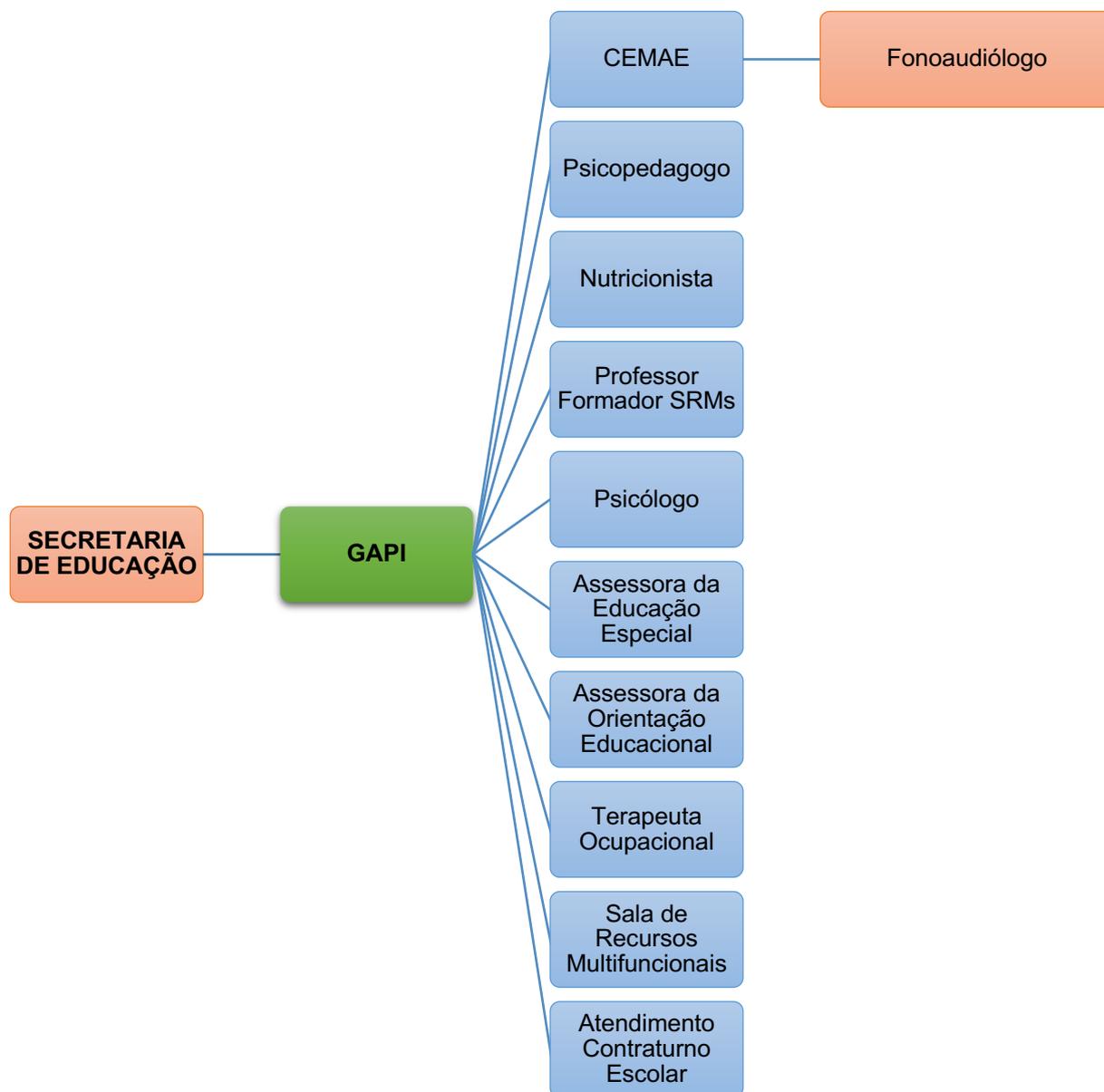
Os anos se passaram e, aproximadamente no ano de 2017, houve uma reorganização na oferta dos serviços de educação especial. Assim, uma nova estrutura foi implementada e o CEMAE passou a compor a Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar. O CEMAE passou a fazer somente o atendimento de fonoaudiologia, conforme dados da entrevista.

Gerente: [...] hoje o CEMAÉ, o espaço CEMAÉ, onde tudo começou, ele tem só os atendimentos de fonoaudiologia, a gerência em si, os demais profissionais saíram e foram para outro espaço que é a GAPI, todos os profissionais que não faziam atendimento clínico vieram pra cá, essa gerência cresceu muito, quando começamos lá trás era uma assessora, duas da educação especial, duas da orientação. Isso cresceu muito, nosso quadro hoje é o seguinte: São oito psicólogos, naquele período eram apenas quatro, eram quatro fônos, hoje temos

oito. Então, a gerência foi crescendo aaaa...assessora da orientação educacional era uma, hoje são quatro, assessoras do apoio em contra turno, hoje temos duas e na educação especial temos oito profissionais divididas em escolas e CEMEIS e temos uma formadora educacional[...].

Tem-se uma nova organização estrutural para a oferta do atendimento educacional especializado, como podemos observar na Figura 4.

Figura 4: Organização da GAPI



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados (2022).

A gerente afirma que a GAPI vem crescendo e ofertando um leque de serviços em relação ao atendimento educacional especializado, portanto destaca que, hoje, conta com uma equipe multidisciplinar com um número maior de profissionais.

Diante dessa nova estruturação, os participantes informaram que a oferta dos serviços vem crescendo no que diz respeito à diversificação dos serviços, bem como em relação ao quantitativo de profissionais que fazem os atendimentos. Segundo a

gerente, a oferta dos serviços da Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI) conta com um grupo operacional de 48 profissionais envolvidos nos trabalhos de inclusão, os quais atendem, atualmente, uma média de 40 mil alunos matriculados da rede municipal de ensino, em 116 unidades escolares, sendo 52 escolas do ensino fundamental e 64 centros de educação infantil, conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4. Cargos e funções

CARGOS	ATRIBUIÇÕES DO CARGO E OU FUNÇÃO
Gerente	Coordenar os profissionais da Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar; Acompanhar e gerenciar as questões do trabalho pedagógico, quanto administrativo, bem como oportunizar o desenvolvimento dos mesmos; Contratar professores de apoio e acompanhamento das formações; Mediar as discussões entre a equipe de trabalho e a Secretaria de Educação;
Psicólogo	Visitas, orientações e acompanhamentos nas unidades escolares, junto aos professores, alunos e família; Aplicabilidade de testes psicométricos;
Nutricionista	Atendimento e orientação nutricional, anamnese e avaliação nutricional, orientação as famílias, palestras e cursos voltados para a área da nutrição;
Fonoaudióloga	Planejamento dos testes para aplicação e avaliação das crianças, orientação, treinamento com as famílias;
Psicopedagoga	Visitas, orientações e acompanhamentos nas unidades escolares, junto aos professores, alunos e família; Intervenção psicopedagógica;
Professora formadora	Compete o planejamento e os encontros para a formação dos profissionais junto ao atendimento educacional especializado conforme demanda;

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2022).

Os cargos e funções descritos no quadro mostram os profissionais que atuam na GAPI para o atendimento aos alunos PAEE. A gerente salienta que, mesmo sendo uma equipe com um grande número de profissionais e que atinge novas conquistas, a cada dia, ainda há a necessidade de novas contratações para suprir uma demanda que vem aumentando ano após ano.

Os participantes deixam claro, em suas falas, que há cooperação mútua entre

eles, o que colabora para propiciar a inclusão dos alunos no ambiente escolar com qualidade.

Gerente: *Passam por aqui todas as crianças que tem um atraso, uma dificuldade de aprendizagem, os estrangeiros, os indígenas que nos temos na região todo esse público que faz parte da inclusão estão conosco. É um trabalho maravilhoso, mas não é fácil e só fica nele quem gosta [...]. [...] nós temos um grupo muito bom de trabalho [...]. [...] conseguimos fazer uma troca, um trabalho multidisciplinar é muito legal (grifo nosso).*

As dificuldades encontradas no contexto da sala de aula, por lidar com as questões afetas à deficiência e às necessidades educacionais diferenciadas dos alunos bem como, a urgência de responder pedagogicamente às especificidades dos com deficiência foram algumas das situações apontada pelos participantes como justificativa para a criação da gerência.

Gerente: *[...] Nós percebemos as necessidades de atendimentos diferenciados. As pessoas que estavam na linha de frente, o conhecimento que elas tinham e o comprometimento com a educação, fez com que elas pensassem um atendimento diferente para as necessidades de inclusão.*

Psicopedagoga: *[...] Foi pensando em atender as especificidades dos alunos com deficiência e com as dificuldades de aprendizagem das crianças[...].*

Psicólogo: *[...] A proposta dela vem como uma resposta às necessidades que a gente enfrenta no cotidiano. Muitas vezes, quando a gente desenvolve a nossa prática profissional a gente se depara como, por exemplo, com crianças com dificuldades de aprendizagem e se eu desenvolver apenas um trabalho pensando nos pressupostos da psicologia vou ter um olhar unilateral a respeito do fenômeno e do aluno e a ideia da GAPI é um trabalho de desenvolvimento integral da criança.*

Conforme relato da gerente, a criação da GAPI e a ampliação da oferta dos serviços foi uma política pública pensada a partir das necessidades específicas dos alunos, porém as próprias políticas de inclusão demandam serviços de apoio cada vez mais especializados necessários para que elas se efetivem para o atendimento dos alunos PAEE nas escolas comuns.

O psicólogo, em suas colocações, parte do princípio de que a criação da GAPI foi uma resposta às necessidades enfrentadas no dia a dia com os alunos PAEE, permitindo a compreensão de que a oferta desses serviços orientados pela gerência objetiva colabora para o trabalho dos profissionais que estão envolvidos no

atendimento dos alunos da rede municipal.

Podemos observar que as políticas educacionais municipais de inclusão que orientam o trabalho da GAPI são direcionadas pelas políticas públicas de inclusão nacionais e estaduais. Esse dado se revela nas respostas dos entrevistados quando foram questionados sobre as políticas educacionais que orientam o trabalho na GAPI; os documentos citados nas entrevistas foram a LDB, o ECA, a LBI e o PNEEPEI, conforme os excertos a seguir.

Gerente: *Políticas via MEC, via sistema. Não temos liberdade de criar, o que a gente consegue é organizar de forma diferente, mas são as políticas de educação inclusiva federal e estaduais. [...] seguimos esses norteadores e atendemos as demandas asseguradas na lei de inclusão, o ECA para as crianças com vulnerabilidade então nos vamos baseando nos documentos legais”.*

Psicólogo: *Em relação às políticas educacionais nós temos a LDB, nós temos algumas leis que nor teiam o trabalho e uma das coisas que a gente sempre tenta desenvolver é uma política inclusiva tentando sempre envolver e incluir o aluno dentro do contexto escolar.*

No que diz respeito aos horários de atendimento, observamos uma organização em dois expedientes, pois, devido às especificidades dos profissionais de diferentes áreas de atuação, os horários são diferenciados.

Gerente: *[...] Hoje nós temos um horário de funcionamento diferenciado dentro do setor. Na GAPI começamos das 8h às 11h30min. A gente sai para o almoço e volta da 13h30min às 17h. No CEMAE como temos atendimento com alunos, envolvendo as famílias começamos mais cedo, começa às 7h15min até às 18h, não fecha para o almoço os funcionários da fonoaudiologia trabalham 6 horas diárias um grupo das 7h até 13h30min o outro 12h até às 18h.*

Além dos profissionais que trabalham diretamente na GAPI, há oferta de serviços de apoio em contraturno como as salas de recursos multifuncionais (SRMs), estimulação essencial para a educação infantil, apoio em contraturno escolar (ACE) e professores especialistas em Braile e Libras. Essa apresentação quanto à organização do AEE e dos respectivos atendimentos ofertados está embasada nas entrevistas realizadas com os participantes desta pesquisa. A partir de suas respostas, constatamos que, por meio da GAPI, o município em que a pesquisa foi realizada vem atendendo às demandas das políticas públicas.

Os entrevistados afirmam que tanto a oferta da educação inclusiva quanto a

orientação e a organização dos serviços de atendimento educacional especializado atuam como práticas e ações direcionadas para o atendimento das especificidades dos alunos dentro do processo educacional, sendo de suma importância para os avanços tanto na construção de uma aprendizagem com qualidade, quanto para o sucesso da implementação de políticas públicas que atendam realmente às demandas.

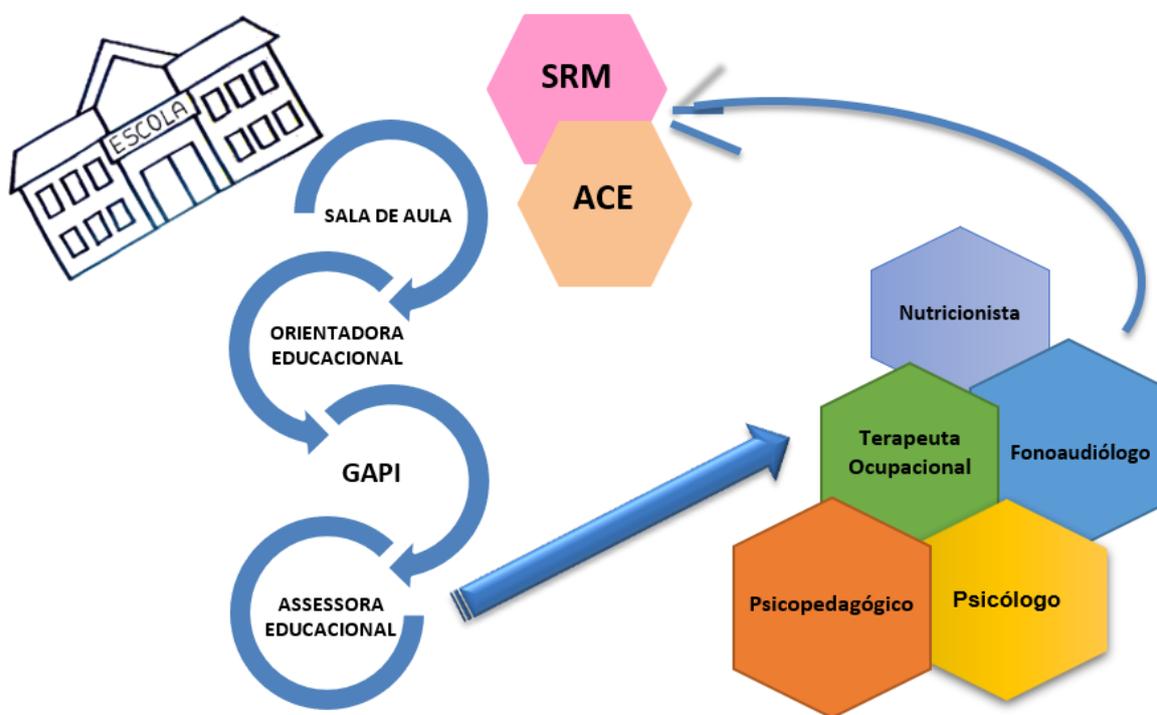
Categoria 2: Encaminhamentos à GAPI

Esta categoria contempla o caminho percorrido desde a identificação de lacunas no processo de aprendizagem da criança, no contexto de sala de aula, até o atendimento na GAPI, na SRM ou no ACE. Todos os participantes informaram que os encaminhamentos seguem um fluxograma³⁹, ou seja, existe um protocolo de atendimento e direcionamento do aluno da escola até a GAPI.

O ponto de partida é a unidade escolar. Nesse cenário, a protagonista é a professora, pois é ela quem faz as observações no contexto de sala de aula, quanto à responsividade dos alunos. A professora regente repassa à equipe pedagógica escolar, as orientadoras educacionais, informações gerais associadas aos relatórios de desempenho do aluno, resultantes dos conselhos de classe. Após isso, fazem os encaminhamentos para as assessoras da orientação educacional, que são a “porta de entrada” na GAPI, as quais analisam os relatórios recebidos por meio de comunicação interna (CI), realizam visitas e, então, encaminham os relatórios com as informações sobre os alunos para os profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia, nutrição ou psicopedagogia, conforme ilustrado na Figura 5.

³⁹ Segundo o Dicionário Aurélio, Fluxograma é a representação gráfica, por meio de símbolos geométricos, da solução algorítmica de um problema.

Figura 5: Fluxograma dos encaminhamentos



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados (2022).

Todos os participantes se referem à figura do orientador educacional como o profissional que inicia o processo de encaminhamento à GAPI, porém é preciso ressaltar que ele só toma ciência da possibilidade de o aluno ter alguma necessidade de atendimento diferenciado, a partir do relato feito pelo professor da sala de aula comum.

De acordo com os entrevistados, a forma como os encaminhamentos se efetivam, bem como os documentos necessários para essa efetivação, são bem esclarecidos. Os documentos foram citados de acordo com as necessidades específicas de cada profissional, assim, observamos a menção a protocolos, relatórios e, ainda, fichas e diagnósticos.

A gerente relatou que é utilizado um drive compartilhado, como ferramenta, que é alimentado pelas informações coletadas pelos profissionais nos atendimentos aos alunos. Os demais participantes relataram que têm um prontuário específico de encaminhamento, portanto não há uma padronização, de modo que os formulários atendem às especificidades de cada atendimento e de cada profissional.

A psicopedagoga relatou que a orientadora educacional, ao receber o encaminhamento das professoras regentes, conversa com a família para coletar mais informações e dar orientações sobre possíveis encaminhamentos. Em seguida, se necessário, encaminha à GAPI um protocolo com as informações sobre os alunos.

Psicopedagoga: *A gente tem nosso fluxograma, temos toda uma organização ali, e tem os **documentos desde a anamnese**, a gente tem as **fichas bimestrais** que são encaminhadas pra nós, a cada trimestre o nome dos alunos, o laudo, a necessidade deles, se tem esse laudo ou não aí é encaminhado pra gente justamente ter essa tabulação, a gente tabula os resultados a cada trimestre, quantos alunos com diagnóstico a gente atende, mas tem **toda uma documentação** (grifo nosso).*

Psicólogo: *[...] os alunos são encaminhados para o atendimento da GAPI porque tem o fluxo da psicologia, no fluxo da psicologia **começa pela orientação educacional**, lá na escola discutindo com a assessora de núcleo e depois com a assessora da orientação, a partir dessa discussão **é feito esses encaminhamentos** e é feito o levantamento dos **documentos diagnóstico médico, parecer, protocolo de encaminhamento da psicologia, o termo de consentimento e a ficha dos professores**. Depois desse levantamento de informações e intervenções encaminhadas por CI comunicação interna para o psicólogo de referência, dessa forma é feita os encaminhamentos (grifo nosso).*

Nutricionista: *No meu caso só tem um formulário que é o **questionário do protocolo de atendimento** que tem aquelas questões da alimentação. Aí, comigo fica a anamnese nutricional que é um questionário que a família vai responder comigo porque ele abrange mais perguntas (grifo nosso).*

Os entrevistados informaram que, nesse primeiro de encaminhamento, não é necessário laudo diagnóstico para que as crianças sejam atendidas pela GAPI. O laudo é mais um instrumento que vem contribuir para o direcionamento de estratégias necessárias para o desenvolvimento da aprendizagem, mas não interfere na oferta dos serviços da equipe multidisciplinar. E quando é necessário, a própria equipe da GAPI o faz, encaminhando para outros profissionais como neuropediatras, fisioterapeutas, fonoaudiólogos e psicólogos clínicos, por meio das parcerias com a gerência de saúde.

Observamos nas colocações dos participantes que as avaliações diagnósticas podem ser feitas via estudo de caso, formulários com questionários, anamneses, avaliações psicopedagógicas, protocolos de triagem e avaliação do estado nutricional. É importante salientar que os participantes não detalharam os instrumentos de

avaliação diagnóstica, apenas foi citado o nome dos instrumentos avaliativos.

Sob esse aspecto, é importante considerar que na oferta do AEE, de acordo com documentos orientadores do MEC, a avaliação se efetiva por meio do estudo de caso, possibilitando uma intervenção com metodologias que permitam identificar a natureza da necessidade específica do aluno e buscar soluções. Essa avaliação precisa acontecer em colaboração com o professor do ensino comum e com outros profissionais que trabalham com esse aluno no contexto da escola (BRASIL, 2010).

É importante destacar que, segundo os participantes, a rede de ensino é relativamente grande e isso se reflete na forma de atendimento.

Gerente: *A gente tem no município quase 900 alunos com deficiência. No contraturno, mensalmente, são atendidos 2000 alunos; nós temos a oferta em 52 escolas, algumas têm 2 turmas, 1 de manhã e outra à tarde, algumas com 1 turma de manhã e 2 à tarde, se eu não me engano; são 73 salas de atendimento, então é grande, são muitos números, mas a gente percebe na análise que é uma estrutura que corresponde, a gente consegue fazer o atendimento, mas a demanda é muito grande temos algumas limitações do serviço público, em questão de contratações, a gente não está podendo contratar ninguém **por causa da pandemia a lei não nos permite [...]** (grifo nosso).*

Psicólogo: *[...] vamos pensar, são 13 escolas, cada escola sinalizando 7 alunos, já dá 90, então, assim, são poucos alunos, mas é o que eu falei, estava no finalzinho do ano, são alunos que a gente acaba conversando e acompanhando. Agora **se a gente pegar todos os alunos que foram iniciados nesses processos daí essa lista é gigantesca** (grifo nosso).*

Diante de uma demanda grande de encaminhamentos, o tempo médio para iniciar os atendimentos varia de profissional para profissional, como podemos observar nas falas. No entanto, percebemos que o tempo médio de espera pelos encaminhamentos psicológicos, ou clínicos quando são necessários, é maior, o que acontece também com a fila de espera para encaminhamentos nutricionais e fonoaudiológicos; já para o atendimento psicopedagógico o encaminhamento é mais rápido.

Gerente: ***Depende da demanda, da necessidade**, o que a gente mais tem dificuldade são avaliações psicológicas, é o que mais demora, quando chega pra gente, fazemos a leitura, as primeiras orientações. Porque se precisar de um olhar médico, então leva um tempo, depende, é relativo, isso cada situação é uma, assim, a gente procura agilizar, **tem caso que é rapidinho 60 dias**, rapidinho assim, pela demanda que é grande, então, com 60 dias é sinalizada e avaliada (grifo nosso).*

Psicólogo: *Isso varia bastante, ela manda por CI, daí chega CI, falta anamnese, falta ficha de professor eu retorno a CI e peço a solicitação. Daí demora um tempo, até ela conseguir essas informações, depois disso eu faço o agendamento pra ir à escola, daí depende a disponibilidade e de outros fatores, **varia muito às vezes um mês, dois meses no máximo** (grifo nosso).*

Psicopedagoga: *Depende da organização da unidade escolar chegando à necessidade eles já sinalizam pra nós, **eu já início o atendimento o mais rápido possível** (grifo nosso).*

Nutricionista: ***A fila de espera antes estava de 1 a 2 anos mais ou menos. Era muito grande, por isso, tivemos que limitar as sessões. Antigamente, eu não sei te falar, eram muitos anos que demorava. Quando eu entrei limitaram as sessões, assim **o tempo de espera diminuiu para 30 dias** agora está mais rápido ainda** (grifo nosso).*

Constata-se que, apesar da organização para o atendimento, o número de profissionais não é suficiente para atender à demanda.

Categoria 3: atendimentos ofertados aos alunos

A respeito dos atendimentos ofertados pela GAPI, com intuito de proporcionar o suporte necessário para atender às necessidades educacionais específicas de cada aluno, podemos destacar os serviços de atendimento psicológico, fonoaudiológico, psicopedagógico e nutricional.

Atendimento *psicológico* é ofertado para todos os alunos da rede municipal de ensino, por meio de diversas ações junto às unidades escolares, como atendimento aos alunos, à família, aos professores e às equipes pedagógicas.

Os atendimentos iniciam-se por meio dos estudos de caso junto à equipe da GAPI; depois disso, acontecem visitas nas unidades escolares para observação dos alunos e orientações das equipes escolares e, caso jugue-se necessário, fazem o agendamento com as famílias. Feito isso, inicia-se o atendimento juntamente aos alunos, por intermédio das avaliações elaboradas e pelas ações planejadas com estratégias de intervenção tanto com o aluno e a família, quanto com o professor e a equipe escolar.

Além dos atendimentos à família e aos alunos, o psicólogo também realiza trabalhos voltados ao atendimento e orientação dos professores e equipes escolares.

Há uma agenda organizada para que os atendimentos possam acontecer, semanalmente ou quinzenalmente, de forma individual, de acordo com as necessidades de cada caso.

Atendimento fonoaudiológico é ofertado no CEMAE e busca desenvolver ações que contribuam para a promoção, aprimoramento e prevenção, no que diz respeito aos aspectos ligados à audição, à linguagem oral, à linguagem escrita e verbal, buscando otimizar e favorecer o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Também são realizados atendimentos direcionados à orientação da família e demais profissionais que atuam junto aos alunos que recebem atendimento fonoaudiológico; ademais, o serviço de fonoaudiologia promove capacitação junto aos professores, equipe escolar bem como para os pais e responsáveis. Os atendimentos são realizados, individualmente, em torno de dezesseis sessões agendadas, uma vez por semana, para os alunos da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental da rede municipal de ensino.

O atendimento psicopedagógico acontece junto às unidades escolares, a fim de avaliar, identificar e intervir com ações nas dificuldades acentuadas de aprendizagem dos alunos, por meio das orientações a professores e equipe pedagógica da escola, com relação às intervenções a serem realizadas. Os atendimentos acontecem duas vezes por semana, no contraturno da escolarização e em grupos de 6 a 8 alunos.

Por fim, o atendimento nutricional é disponibilizado para os alunos encaminhados pelas unidades escolares, por meio dos projetos de educação nutricional, junto às famílias, bem como dos atendimentos para a orientação das unidades escolares e equipes pedagógicas. Os atendimentos também acontecem de forma individualizada com uma agenda quinzenal para o primeiro atendimento e mensal para os retornos.

Os participantes da pesquisa também foram questionados se a dinâmica do atendimento ofertado é distinta do atendimento realizado em sala de aula e nas SRMs. As respostas emitidas foram unânimes em pontuar que os trabalhos são distintos e específicos de cada profissional. Além disso, os entrevistados afirmaram que os atendimentos realizados pela GAPI são organizados por meio de cronograma pré-elaborado com anuência da gerência, de forma a contemplar atividades que atendam

às necessidades específicas de cada aluno.

A organização dos atendimentos é repaldada pelas avaliações diagnósticas, protocolos de atendimento, fichas avaliativas bimestrais, anamnese, plano educacional individualizado, testes padronizados como Wisci e outros elaborados pelos próprios profissionais de acordo com sua área de atuação, prontuários de atendimento e protocolos.

Categoria 4: Organização pedagógica e o uso dos recursos pedagógicos

Além de externalizarem os atendimentos ofertados, os participantes destacaram como se efetiva a organização pedagógica, o que nos levou a estabelecer a quarta categoria de análise, tendo em vista o uso dos recursos pedagógicos para os atendimentos na GAPI.

No que diz respeito à organização pedagógica, os participantes afirmaram que os serviços são ofertados nos períodos matutino e vespertino e o público alvo são todos os alunos da educação especial, bem como os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, transtornos como TDAH, TOD e déficit de atenção; os alunos são atendidos de acordo com as necessidades específicas pelo profissional capacitado para tal atendimento. Segundo a gerente, a GAPI atende todos os alunos que precisam, pois o trabalho é pautado na perspectiva inclusiva.

Apresentaremos, no Quadro 5, a organização pedagógica das atividades desenvolvidas por cada profissional.

Quadro 5. Organização Pedagógica

PROFISSIONAIS	ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA
Psicólogo	Atividades desenvolvidas
	Realização de grupos de estudos e aperfeiçoamento dos profissionais; Acompanhamento dos alunos no contexto escolar; Orientação às famílias; Articulação para promover ações em conjunto da rede municipal e demais secretarias; Contribuir com os professores pensando no desenvolvimento do aluno;
	Atividades desenvolvidas

Fonoaudiólogo	Planejar e aplicar testes necessários; Fazer anamneses; entrevistas com as famílias, avaliações com as crianças; Orientação do tratamento da criança junto à família para aprenderem técnicas e reproduzirem em casa nas sessões; Fazer terapias dos alunos; Orientação às orientadoras das escolas; Formações de professores e; Palestras;
Nutricionista	Atividades desenvolvidas Projetos de educação nutricional com a família; Orientação da rotina alimentar da criança e elaboração de cardápio; Avaliação clínica e atendimentos e orientação nas unidades escolares com a equipe pedagógica;
Psicopedagoga	Atividades desenvolvidas ✓ Elaboração do planejamento; ✓ Preparação de atividades; ✓ Adequação de materiais; ✓ Confecção de jogos; ✓ Atendimento aos alunos;

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados coletados (2022).

A organização pedagógica de atendimento com o psicólogo ocorre de forma individualizada, quinzenalmente e/ou mensalmente com duração de uma a duas horas; em média, são realizados 80 atendimentos por mês. A organização da fonoaudióloga para os acompanhamentos também respeita um agendamento semanal, de maneira que atende, em média, 25 alunos por semana com o agendamento para acompanhamento.

A nutricionista realiza os atendimentos, quinzenalmente, ao passo que os retornos são realizados mensalmente; em média, cada atendimento dura de 30 a 45 minutos. Já a *psicopedagoga* realiza os atendimentos em pequenos grupos de alunos, de acordo com as especificidades de cada aluno, atendendo cada grupo duas vezes por semana, com duração de 1h30min cada encontro. Além dos atendimentos aos alunos, compete à psicopedagoga elaborar os planejamentos para atendimento, preparar, confeccionar e adequar diferentes materiais e jogos.

Sobre os recursos pedagógicos utilizados, a gerente salienta que há uma vasta quantidade para atender os profissionais que atuam na GAPI. Alguns desses materiais são adquiridos com verbas federais, como computadores, impressoras e equipamentos, no entanto o aporte maior dos recursos é subsidiado pela prefeitura tais como: jogos pedagógicos, materiais de consumo, materiais específicos para

atender as áreas da fonoaudiologia, psicologia e para as salas de recursos multifuncionais.

A professora formadora relata que há muitos materiais à disposição para a realização dos trabalhos como fichas avaliativas, circuito motor, jogos de raciocínio lógico, dentre outros. Ela acrescenta, ainda, que produz seu próprio material quando necessário.

Professor formador: [...] nós temos na GAPI uma sala como se fosse uma sala de atendimento, então, a gente **tem circuito motor tem quebra cabeça, jogos de raciocínio lógico, temos caixas de avaliações, tem testes de raciocínio, temos aqueles acolchoados** que ela pode andar, porque às vezes, a gente precisa tanto da regulação ou distrair de maneira lúdica. É muito importante. A gente faz essa observação de como a criança brinca (grifo nosso).

O psicólogo, seguindo os mesmos princípios, menciona que estão disponíveis alguns materiais que são utilizados pelos profissionais da gerência, como os brinquedos para as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas; especificamente em sua área, relata ter como recursos os testes psicológicos e os testes lúdicos.

A psicopedagoga, por sua vez, relatou que os recursos pedagógicos utilizados, em sua grande maioria, são confeccionados por ela. A produção de jogos e materiais é realizada nas oficinas ofertadas pela gerência, mas, também, há uma variedade de jogos e materiais industrializados nos atendimentos. Outro recurso apontado pela participante é a avaliação pedagógica.

Já a fonoaudióloga e a nutricionista explicam que, mesmo com a aquisição de materiais pela gerência, ainda faltam recursos pedagógicos para trabalharem em suas áreas.

Fonoaudióloga: [...] quando eu entrei, tinha pouco material, **recursos pedagógicos lá são poucos**, então como as áreas da estimulação, da fala e linguagem precisa de brinquedos eu trouxe os meus da clínica.

Nutricionista: [...] **os meus recursos são mínimos**, é folha de sulfite, material impresso, material digitado. Eu mesmo confecciono algum material que seja de maneira didática, pego um pratinho e pego figurinhas para poder trabalhar com a criança o lúdico de se alimentar e **alguns recursos particulares meus próprios**.

Em relação a esses recursos, as participantes ressaltam que utilizam tanto recursos industrializados quanto confeccionados por elas. A nutricionista diz que

materiais didáticos como sulfite, papel dobradura e canetinhas estão sempre disponíveis em grande quantidade para uso, então, utiliza-se desses recursos para a criação dos seus próprios materiais; além disso, ela relata que sempre recebe livros sobre nutrição.

Em relação à aquisição dos materiais industrializados, é solicitado a todos os profissionais, antecipadamente, uma lista de pedidos de materiais para a realização da compra, o que acontece via licitação.

Gerente: [...] *temos o sistema de licitação, fazemos um levantamento durante o ano do que a gente precisa e fazemos uma compra via licitação, pode ser que seja licitação específica ou que eles entrem na relação da rede como um todo. As compras são bem grandes pensando em todas as unidades e temos alguns materiais brinquedos e jogos especializados para nossas crianças, carrinhos com adaptadores, colmeias para a digitação isso tudo entra na licitação o que é de uso geral e específico temos essa liberdade.*

Além da aquisição desses materiais industrializados, muitas vezes, para atender às especificidades de cada criança, os profissionais produzem diferentes materiais para serem utilizados.

Sendo assim, diante das observações realizadas, percebemos que a oferta de um atendimento de qualidade aos alunos PAEE e inclusiva demanda uma organização com inúmeros recursos pedagógicos, sejam eles industrializados ou confeccionados pelos profissionais.

Embora tenhamos constatado nas falas da fonoaudióloga e da nutricionista a falta de alguns materiais que elas relatam confeccionar por conta própria, para realizar os atendimentos, observamos que a gerência, em grande parte, consegue subsidiar os profissionais com recursos pedagógicos utilizados pela equipe. Pode-se constatar que, ao longo dos anos, a oferta do atendimento educacional especializado vem se transformando e o serviço tem buscado melhorias gradativamente.

Em linhas gerais, a partir dos relatos, é possível afirmar que os recursos pedagógicos servem para auxiliar a ação dos profissionais que buscam resultados no desenvolvimento da aprendizagem; tais recursos desempenham um papel fundamental no enriquecimento da atenção às necessidades educacionais específicas de cada aluno, redimensionando práticas e estratégias para a ampliação das potencialidades cognitivas e ainda proporcionam possibilidade de interação social.

Categoria 5: Acompanhamento e devolutiva à escola

Nesta categoria, foi possível sintetizar informações sobre os cursos ofertados pela GAPI aos professores, bem como a devolutiva dos especialistas da GAPI aos professores que atuam com esses alunos.

Os participantes foram questionados quanto às formações e todos responderam que a oferta de formações é um ponto muito positivo, já que acontecem periodicamente, pois a gerência conta com o trabalho de uma professora formadora que planeja e ministra as formações, além das parcerias com as universidades que oferecem formações externas financiadas pela GAPI.

Os participantes pontuaram que as formações acontecem periodicamente para os profissionais que atuam com os alunos de inclusão, por meio de palestras, cursos e oficinas, as quais abordam inúmeras temáticas como: desenvolvimento humano, alfabetização, autismo, plano educacional individualizado, ludicidade, percepção visual e auditiva, consciência fonológica, adaptação escolar, funções psicológicas superiores, recursos visuais e auditivos, atividades psicomotoras e alterações da fala.

No entanto, quanto à formação direta aos profissionais que atuam na GAPI, eles relataram que acontece mais por meio de parcerias com as universidades ou com a organização pela gerência para a participação de congressos e eventos externos como também de palestras ministradas por outros profissionais convidados.

Além da formação para os profissionais que atuam no atendimento educacional especializado, foi perguntado há formações feitas por eles juntos aos professores da rede que atuam nas salas de aula do ensino regular. Diante disso, a professora formadora pontuou que além das formações para dos profissionais que atuam diretamente com os alunos de inclusão, também há formação para os professores da rede, uma vez que sua função enquanto professora formadora é essa.

Professora formadora: Sim. É o que eu faço, por isso eu existo. [...] todos os professores do apoio em sala de aula, professores educadores da sala de aula tem a formação do conteúdo propriamente do planejamento.

A gerente complementa que, no ano de 2020, em decorrência da pandemia, as formações foram *online*, mas que elas sempre acontecem.

Gerente: *Sim. Temos nossa formadora. Nós temos formação, nesse período que foi a distância, foi online, mas mensalmente esses professores são convocados para formações, nós estávamos com uma parte, vamos dizer: dessa formação mais científica e questões*

As participantes comentam que há uma boa receptividade dos professores em relação às formações. A gerente diz que sempre há algum profissional que não é contemplado, no entanto, como são ofertadas, no mínimo, dez formações por ano, ela acredita que há um aproveitamento satisfatório e que os resultados aparecem. A professora formadora utiliza-se de avaliações para obter os resultados das formações.

Professora formadora: *Eu não sei se posso te mostrar as avaliações, mas eles gostam muito, porque é momento que eles podem falar e ter o contato direto, tem um monte de demanda, eles gostam bastante, falam, abrem o coração, relatam o que tá vivendo, já fiz isso. O que mais eu posso fazer? É bem legal muito bom.*

É importante destacarmos que a fonoaudióloga e a nutricionista comentaram que não participam das formações diretamente com os professores da rede, pois as formações são feitas com a equipe pedagógica que, por sua vez faz, o repasse aos professores. A fonoaudióloga ainda pontua que, por ter muitas unidades escolares e muitos professores na rede, fica difícil fazer as formações.

Para o psicólogo, a formação é um dos objetivos a serem cumpridos, porém o participante relata que acaba mergulhado em uma grande quantidade de atividades e não consegue realizar as formações. No entanto, ressalva que, no ano da pandemia (2020), conseguiu colocar em prática algumas formações por meio do *Google Meet*.

Os participantes também foram questionados sobre os cursos que recebem, ou seja, se são apenas teóricos ou teórico-práticos, e suas respostas demonstraram que as formações são teórico-práticas. Quando questionados se essas formações têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem, eles responderam positivamente, como podemos ver nas colocações.

Professora formadora: *Com certeza, por causa dos feedbacks. Professora formadora, meu aluno em 1 mês pegou num lápis, porque antes eu só falava pra escrever e agora fiz exercícios e atividades e funcionou.*

Psicólogo: *Eu acredito que sim não consigo nem mensurar isso, mas eu acredito que sim.*

Psicopedagoga: *Muito. Posso dizer que assim específico esse ano a Vanessa fez um trabalho fantástico as professoras gostaram levaram muito na prática, fez materiais com as meninas só pegavam*

o pendrive ou construía ali com certeza elaborou muito.

Fonoaudióloga: *Tem contribuído sim.*

Outro ponto que foi questionado refere-se à devolutiva em relação aos atendimentos realizados pelos profissionais aos professores que atuam junto aos alunos atendidos e de que forma essa devolutiva é efetivada; diante desse questionamento, o psicólogo respondeu que a devolutiva acontece para a equipe pedagógica da escola, por meio de relatórios que são repassados aos professores.

A fonoaudióloga também coloca que as devolutivas acontecem para as orientadoras educacionais, presencialmente ou via telefonema, para atender tanto a equipe pedagógica quanto os professores. O professor pode também, em sua hora atividade, deslocar-se até o CEMAÉ para ser atendido. A nutricionista relata que seu contato é sempre com a equipe pedagógica, diretora, supervisora e a orientadora.

Já a psicopedagoga disse que essa devolutiva acontece nos conselhos de classe, à medida que os professores acham necessário, e também acontece nas horas atividades dos professores; essa participante ainda pontua que essa parceria e trocas de informações é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos.

Também perguntamos aos participantes se eles acompanham o desenvolvimento dos alunos na escola. A professora formadora não respondeu a essa questão. O psicólogo relata que os acompanhamentos acontecem sistemicamente por meio das visitas realizadas nas escolas, ou seja, no contato com o aluno ou com a equipe pedagógica. A psicopedagoga também diz que esse acompanhamento acontece por meio de visitas ou via telefonema.

Por sua vez, as participantes ocupantes dos cargos de fonoaudióloga e nutricionista não fazem esse acompanhamento dos alunos no âmbito escolar, pois, quando eles cumprem as sessões de atendimento, recebem alta, de forma que esses profissionais oportunizam o acesso aos serviços a novos alunos; ambas as entrevistadas relataram que os acompanhamentos e orientações acontecem por meio dos relatórios junto a orientação educacional.

Durante a entrevista os participantes ainda foram questionados sobre quais os principais desafios encontrados no trabalho pedagógico ofertado pela GAPI. Suas respostas demonstram anseios por mais profissionais atuando juntamente a eles, por isso percebemos que a demanda de atendimento é um dos grandes desafios

mencionados por todos os participantes.

A gerente relata que a demanda cresceu muito, nos últimos anos, e que a GAPI recebe alunos de outros municípios, visto que eles são matriculados na rede, a fim de terem acesso aos atendimentos da GAPI. A psicopedagoga, em consonância com a gerente, responde que muitos alunos precisam aguardar o atendimento em filas de espera, o que ela considera um dos maiores desafios; desse modo, ela acrescenta que a equipe tem trabalhado para que, a cada dia, a oferta seja maior e que contemple a todos que precisam dos serviços. Outro ponto destacado pela psicopedagoga tem relação com a continuidade dos serviços, pois, muitas vezes, as famílias interrompem os atendimentos, ou os alunos estudam em período integral, o que dificulta a organização para o atendimento e aumenta a evasão.

Para a gerente, um dos grandes desafios é a aceitação e colaboração por parte da família e dos profissionais envolvidos que, muitas vezes, não entendem ou não sabem lidar com a situação, o que prejudica a efetivação do trabalho colaborativo. Ela reforça, ainda, que sua maior preocupação é a aceitação, o acolhimento afetivo, pois, embora pareça ser um discurso sentimentalista, a gerente rejeita esse ponto de vista, dado que o que está em jogo são as emoções. Além disso, a participante destaca como desafio as limitações relacionadas com questões de legislação, verbas e prazos licitatórios.

O psicólogo, por sua vez, pontua que um dos grandes desafios percebidos por ele é a falta de conectividade entre os trabalhos realizados por cada um dos profissionais, pois são muitos e de várias áreas. No entanto, ressalta que já estão lançadas propostas para sistematizar, criar um banco de dados, uma planilha para que todos tenham acesso aos acompanhamentos ofertados, que esse sistema seja alimentado por todos os profissionais, a fim de nortear os atendimentos de maneira interdisciplinar e conectada.

A fonoaudióloga também coloca como grandes desafios a quantidade de profissionais e a qualidade do atendimento, já que a proposta de trabalho é que as fonoaudiólogas façam atendimentos nas unidades escolares. Outros desafios apontados pela participante foram a necessidade de realizar formações diretas com os professores e como organizar essa formação, bem como o atendimento clínico, pois os serviços estão caminhando para uma nova organização para atendimento de

fonologia educacional.

A nutricionista diz que, neste momento, o grande desafio é o espaço físico, ou seja, uma sala adequada para atendimentos que viabilize os atendimentos, já que ela atende no setor da merenda escolar, um setor administrativo não adequado para os atendimentos.

Por fim, foram questionados sobre a importância do seu trabalho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Quanto a essa questão, percebemos uma certa timidez dos participantes em fazer suas colocações, isto é, notamos certo receio em dizer a importância do trabalho que desenvolvem. A psicopedagoga afirma que seu trabalho é fundamental para os alunos, porque ter um olhar psicopedagógico nas unidades escolares é ajudar a tirar estigmas e rótulos dos alunos. O psicólogo salienta que seu trabalho em conjunto com os demais profissionais faz toda a diferença, por favorecer um olhar para o aluno de maneira integral, percebendo a importância de trabalhar a cognição e as emoções de forma atrelada. Segundo ele, o suporte pensado na tríade (aluno, família e escola) também é muito importante.

Para a fonoaudióloga, seu trabalho é fundamental para o desenvolvimento da comunicação, tornar as crianças independentes e capazes de se comunicar, socializar e realizar tarefas por conta própria. A nutricionista coloca que a nutrição é importante para um maior desempenho escolar, especialmente no caso de alunos autistas que são seletivos e, por isso, acabam não se alimentando na escola. O atendimento nutricional colabora também para uma nutrição balanceada para os alunos com obesidade e possibilita intervenções com os alunos com rejeição alimentar. Além disso, a participante destaca que a nutrição é comportamental, portanto é fundamental trabalhar as emoções que impactarão de forma positiva o desenvolvimento da aprendizagem escolar.

A gerente destaca como dois pontos importantes que contribuem para o seu trabalho, isto é, gostar do que faz e sua vasta experiência na área, uma vez que teve a oportunidade de trabalhar com pessoas renomadas e participar de diferentes formações. Ela pontua que o entusiasmo, o resgate da autoestima e a relação com os profissionais também contribuem para o crescimento e bom andamento dos trabalhos. O trabalho em equipe, o respeito, a busca por melhorias, parcerias e pro

atividade proporcionam o crescimento e melhoram a qualidade dos serviços ofertados.

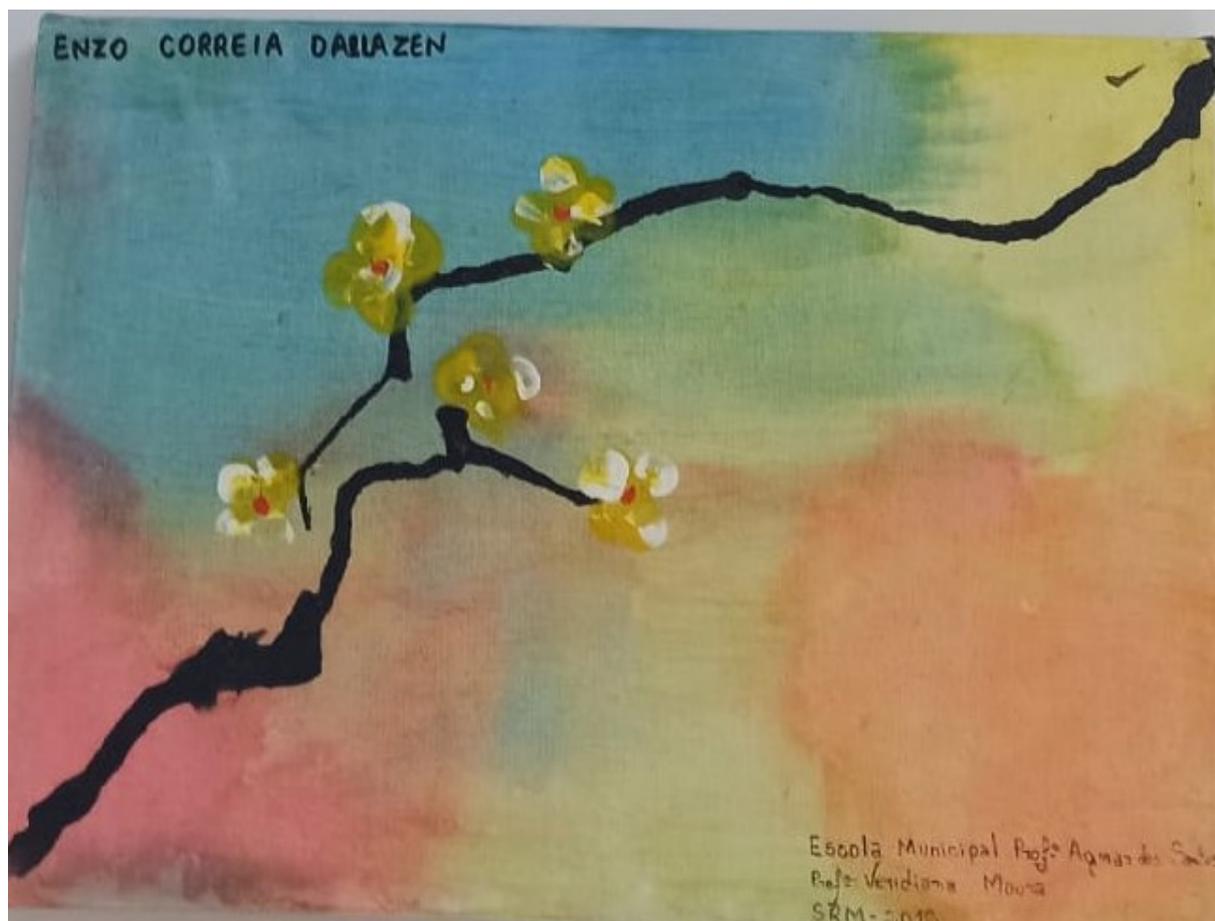
Diante de todas as informações colocadas, constatamos que a Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar possui uma infraestrutura de serviços que promove o processo de inclusão escolar, oferecendo suporte e assegurando oportunidades para que os alunos possam ter um bom desenvolvimento de suas potencialidades no âmbito escolar.

Constatamos que a busca pela oferta de serviços com qualidade está presente nas ações promovidas pela gerência; os participantes salientaram que os desafios são muitos, mas que a ampliação dos atendimentos vem sendo discutida e implementada por novas ações, a cada ano. Sendo assim, os serviços de apoio constituídos por inúmeros profissionais precisam alinhar-se para permitir o desenvolvimento dos alunos atendidos conforme preconizado nas políticas públicas.

Constatamos que esse município, por meio da GAPI, vem promovendo a inclusão por intermédio do atendimento educacional especializado. De acordo com Da Silva e Mendes (2021), a oferta de serviços de atendimento educacional especializado configura-se como um suporte adequado e necessário para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, assim a formação de uma equipe multidisciplinar tem sido uma das alternativas para prover apoio à escolarização dos alunos PAEE.

A formação continuada para os profissionais que atuam com alunos PAEE é uma das principais pautas discutidas para a garantia da oferta de serviços de apoio educacional especializado. No âmbito das políticas públicas, muitas normativas asseguram o direito da oferta de formações para o atendimento ao PAEE, tendo em vista que as formações prepararam os profissionais para a compreensão e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática diária, contribuindo assim para metodologias e estratégias de ensino inovadoras.

Considerando as colocações dos participantes, os desafios são inúmeros, embora a GAPI tenha contribuído de maneira positiva para a inclusão dos alunos da rede de ensino. A construção de uma educação para todos passa por esses desafios que servem de propulsores para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados.



Fonte: Acervo das autoras.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.”
Paulo Freire

Nesta seção, iremos discorrer sobre a elaboração do produto educacional, idealizado a partir das experiências vividas no ano de 2020 na equipe de educação especial, bem como a partir das reflexões suscitadas pela pesquisa de mestrado, por meio do estudo de caso quanto à efetivação e implementação do serviço de atendimento educacional especializado em um município do Noroeste do estado do Paraná, denominado Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar (GAPI).

5.1 Delineamento do produto educacional

Nosso propósito foi elaborar um caderno pedagógico de orientações que contribuisse para práticas de inclusão escolar, descrevendo a oferta de serviços de atendimento educacional especializado, para subsidiar a atuação de profissionais e escolas na implementação de ações educacionais especializadas com alunos PAEE numa perspectiva inclusiva.

Foram vários os motivos que nos incentivaram a idealizar e elaborar como recurso didático um caderno pedagógico de orientações para o trabalho com o PAEE, tais como: as experiências vividas no ano de 2020, na equipe de educação especial, que ofertava o AEE apenas nas salas de recursos multifuncionais; o atendimento psicológico; e professores de apoio na figura dos estagiários acadêmicos remunerados; enfim, a realização desta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso realizada no curso do mestrado, que ampliou nossas concepções e percepções sobre o AEE. O objetivo do caderno pedagógico é colaborar para as práticas pedagógicas dos profissionais que atuam com alunos da EE. Assim, nos dedicamos à criação desse caderno pedagógico em formato digital visando à acessibilidade e promovendo a praticidade ao professor.

Sabemos que no Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em

condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido (CAPES, 2019, p.5).

Conforme orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o produto é um dos pré-requisitos para a obtenção do título de mestre; assim, o produto educacional será disponibilizado para consultas, tendo em vista a possibilidade de aproximar a pesquisa realizada da realidade educacional.

Para além da necessidade de conclusão do curso de mestrado, o produto educacional, especificamente a elaboração desse caderno pedagógico, possibilita a disponibilização de um recurso didático para os professores, o que, segundo Leodoro e Balkins (2010) e Cavalcante (2015), amplia as oportunidades reais para as práticas dos professores, pautadas em uma metodologia reflexiva e acessível tornando a práxis do professor crítica, reflexiva, fundamentada e contextualizada.

A proposta foi produzir um caderno pedagógico de orientações elencando como a legislação estrutura a oferta do atendimento educacional especializado (AEE), bem como lançar algumas propostas de oferecimento desse serviço. As proposições presentes na produção desse produto educacional surgiram a partir do engajamento da pesquisa realizada que objetivou analisar a organização do AEE em um município do Noroeste do estado do Paraná, no que tange à atuação dos profissionais e das escolas em relação à implementação de ações educacionais especializadas numa perspectiva inclusiva. Após a pesquisa e análise dos dados, foi elaborado um produto educacional, com o intuito de contribuir para as ações inclusivas nos espaços escolares. Escolhemos a produção de um caderno pedagógico de orientações em formato digital.

5.2 Construção do produto educacional

Após todos os apontamentos no que diz respeito à contextualização histórica sobre a pessoa com deficiência, bem como sobre as políticas públicas da educação especial e inclusiva e as reflexões acerca da oferta dos serviços de atendimento

educacional especializado pela GAPI, debruçamo-nos sobre o planejamento e a construção do caderno pedagógico direcionado a atender os profissionais e escolas para o trabalho com os alunos público alvo da educação especial.

A elaboração do produto educacional foi pensada, a partir do uso de uma linguagem acessível a todo e qualquer profissional, para que eles possam ter acesso a informações sobre a organização e implementação do AEE. A partir disso, o caderno pedagógico de orientações foi organizado contemplando as seguintes informações, de modo a conceituar e distinguir as ofertas de serviços do AEE na perspectiva inclusiva para alunos PAEE:

- ✓ Inclusão escolar:
 - Educação especial na perspectiva inclusiva;
 - O que é o AEE;
 - Público alvo do AEE;
 - Oferta do AEE na perspectiva inclusiva.
- ✓ Atendimento educacional especializado na construção da aprendizagem.
- ✓ Serviços educacionais especializados, como:
 - Equipe multidisciplinar;
 - Plano de ensino individualizado (PEI);
 - Formação continuada em serviço;
 - Salas de apoio pedagógico especializado.

Em defesa de uma educação de qualidade para todos os alunos, acreditamos que o produto educacional proposto vem dar suporte aos profissionais escolares na oferta do AEE. Esperamos que novas oportunidades sejam construídas, a fim de que possamos refletir, reconstruir e ampliar as práticas de inclusão nas escolas de ensino regular.

A legislação brasileira deixa bem clara a obrigatoriedade de matricular e atender todos os alunos, independentemente de ter uma deficiência ou não, porém são necessários não apenas a aceitação e o acolhimento, mas também a valorização das diferenças e a oferta de serviços que primam pela qualidade educacional ofertada, resgatando todos os valores de identidade. Portanto, o presente caderno visa a contribuir para esses ideais descritos.

5.3 Caderno pedagógico

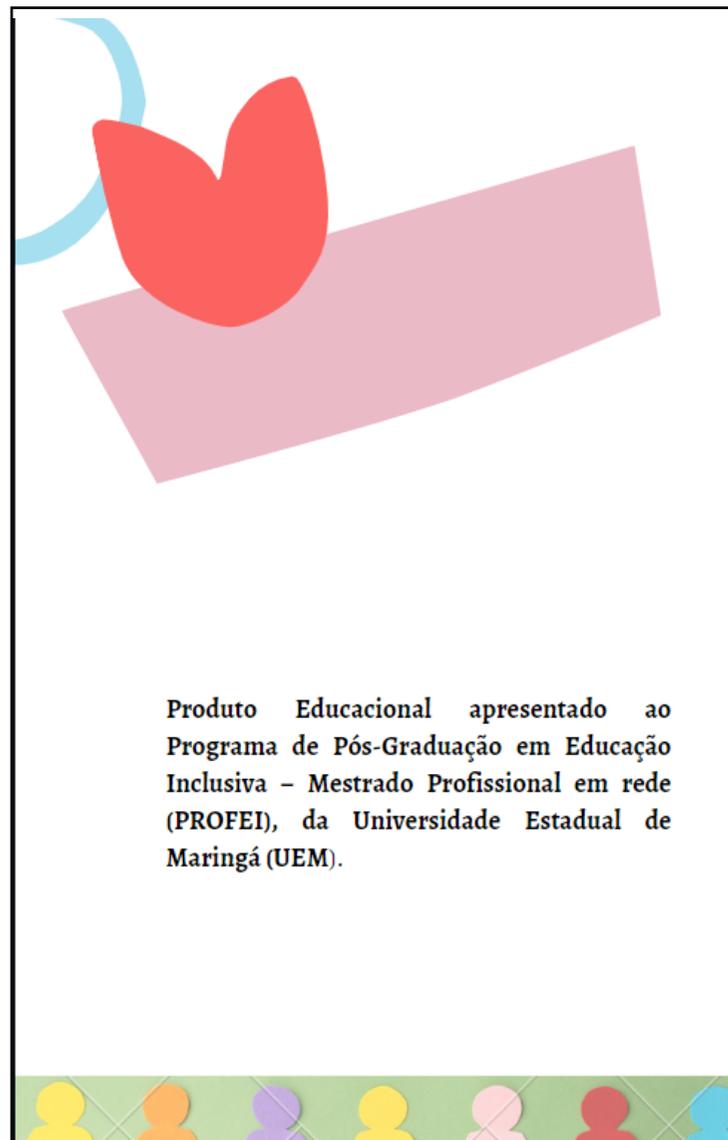
UEM - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROFEI - MESTRADO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA



**SERVIÇOS EDUCACIONAIS
ESPECIALIZADOS NA
PERSPECTIVA INCLUSIVA**
- caderno pedagógico -

Ms. Elizangela Gehrke Silva
Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro De Alencar

2022



AUTORAS



Graduada em Normal Superior-UEMS, Graduada em Artes Visuais-UNIP. Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Arte Educação, Educação Especial e Inclusiva, Psicopedagogia Institucional. Mestre em Educação Inclusiva- PROFEI pela Universidade Estadual de Maringá-UEM. Professora da Rede Municipal de Ensino.



Graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Presidente Venceslau, possui especialização em Educação Especial - linha de concentração Deficiência intelectual pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora adjunta da Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM). Coordenadora Adjunta do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em rede - PROFEI/UEM; Coordenadora Residência Pedagógica: Pedagogia Alfabetização; Membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil Inclusiva (GEEII); Coordenadora do Projeto de Extensão "Atividades alternativas para pessoas com necessidades especiais".

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	04
ALGUNS CONCEITOS E DEFINIÇÕES	07
QUEM É PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	10
PÚBLICO ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	12
OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	12
POLÍTICAS PÚBLICAS - Educação Inclusiva -	13
DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ..	15
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	17
Salas de recursos multifuncionais.....	18
Equipe multidisciplinar.....	20
INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ATORES	22
Salas de apoio pedagógicas especializadas.....	23
ENCAMINHAMENTOS	24
PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO	26
Anamnese.....	27
Plano de ensino individualizado (PEI).....	33
Formação continuada em serviço	48
PARA NÃO FINALIZAR	49
BIBLIOGRAFIA	51

APRESENTAÇÃO

Este caderno pedagógico tem como propósito subsidiar órgãos municipais na organização a implementação de serviços educacionais especializados com vistas ao atendimento à alunos público alvo da educação especial (PAEE) numa perspectiva inclusiva.

O presente material traz orientações quanto aos conceitos e definições da inclusão, do público alvo da educação especial, apresenta bases legais para subsidiar a organização e implementação dos serviços educacionais especializados; e apresenta alguns serviços de atendimentos, como as salas de recursos multifuncionais (SRM), salas de apoio pedagógico (SAP), constituição de equipe multidisciplinar e, por fim, sugestões de formulários de anamnese, encaminhamentos e protocolos de atendimentos.



Escola é para todos!

**Você está preparado para incluir?
Sabe o que a inclusão propõe e busca concretizar?
Qual o papel dos profissionais da educação diante o **paradigma de suportes** que objetiva direito à convivência não segregada e acesso, sem distinção, aos recursos disponíveis aos demais cidadãos?**



PORTANTO, é preciso fazer diferente

“A proposta educacional só será alcançada se os **currículos** e as **práticas pedagógicas** levarem em conta as especificidades do processo educacional de cada aluno” (PLETSCH, 2014, p.11, grifo nosso).

O olhar para dentro da escola e o subsídio aos profissionais, para a efetivação de práticas educacionais inclusivas, são elementos fundamentais para a efetiva inclusão escolar, com vistas a garantir o pleno desenvolvimento da aprendizagem para os alunos público alvo da educação especial (PAEE).



ALGUNS CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Educação inclusiva

"[...] na literatura educacional, assumiu o conceito de 'escola para todos', em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com 'necessidades educacionais especiais'". (MENDES, 2017, p. 62).

Inclusão

"[...] a ideia de inclusão se fundamenta em uma filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isso significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independente das peculiaridades de cada indivíduo ou grupo social" (ARANHA, 2000, p. 2).

Inclusão escolar

"[...]convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do referido público nas classes comuns de escolas regulares" (MENDES, 2017, p. 66).

Inclusão educacional

"[...] visto que o fenômeno educativo acontece em vários contextos, tais como na família, na escola, na igreja, na comunidade, no trabalho, na comunidade. Assim, por sua generalidade, o termo "inclusão educacional" pode não descrever o que está em jogo quando se fala em escolarização de estudantes do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. " (MENDES, 2017, p. 64).

PORTANTO,

a educação inclusiva,
implica em uma
transformação cultural,
das práticas e das políticas
vigentes no sistema
educacional afim de
garantir acesso e
participação de todos, sem
exceção.



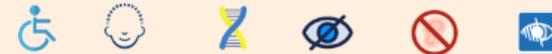
QUEM É O PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?



De acordo com a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611/2011, o público alvo da educação especial é composto por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.

PÚBLICO ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA



"[...] àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade [...]" (BRASIL, 2008, p. 15).



TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO

"[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil [...]" (BRASIL, 2008, p. 15).

ALTAS ABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO



"[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse [...]" (BRASIL, 2008, p. 15).

OUTRAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

12



Você sabia que, além dos alunos PAEE nas salas de aula, também temos os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em virtude de transtornos funcionais específicos (TFE)?

TRANSTORNOS FUNCIONAIS ESPECÍFICOS

Os transtornos funcionais específicos (TFE) configuram-se em um conjunto de dificuldades relacionadas à aprendizagem do aluno, causando interferências significativas no desempenho acadêmico e nas atividades cotidianas e, de acordo com a Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva - PNEEPI compreendem a: "dislexia, disgrafia, disortografia, discalculia, transtornos de atenção e hiperatividade, desordem do processamento auditivo, entre outros" (BRASIL, 2008).

No final de 2021 foi sancionada a Lei nº 14.254, que dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem.

POLÍTICAS PÚBLICAS - Educação Inclusiva -

13

A construção de sistemas educacionais inclusivos e de serviços de atendimento educacionais especializados estão respaldadas em políticas públicas das quais destacam-se:

- 
 Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece como princípios do ensino a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola.
- 
 Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- 
 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Garante o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas de ensino regular.
- 
 Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.



Nota técnica SEESP/GAB/Nº 9/2010. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.



Decreto nº 7.611/2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.



Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania.



DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A organização do atendimento educacional especializado (AEE) está respaldado na resolução nº 04 de 2009, que disserta sobre as diretrizes operacionais da educação especial. Destacamos aqui, o art.10 da resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:

I - sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – cronograma de atendimento aos alunos;



16

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.

17

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da modalidade de educação especial ofertado preferencialmente nas escolas regulares de ensino. Essa oferta acontece por meio de diferentes organizações e implementações de serviços de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos PAEE (BRASIL, 2008b).

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008b, p.10).



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, define no Art. 3º Parágrafo 1º a SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”.

Em seguida, o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) lançado em 2010, pelo MEC, disponibilizou às escolas públicas de ensino regular, conjuntos de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização dos espaços de atendimentos educacionais especializados.

Cada escola recebe os equipamentos para a SRM de acordo com o que declara no senso, ou seja, se informar que tem alunos com cegueira ou baixa visão receberá os equipamentos (tipoII) necessários para trabalhar com essa clientela, caso contrário receberá os equipamentos para salas tipo I conforme explicitado a seguir.



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Sala tipo I

Apresenta uma estrutura básica para atender a qualquer deficiência.

Equipamentos	Materiais Didático/Pedagógico
02 Microcomputadores	01 Material Dourado
01 Laptop	01 Esquema Corporal
01 Estabilizador	01 Bandinha Rítmica
01 Scanner	01 Memória de Numerais I
01 Impressora laser	01 Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01 Software Comunicação Alternativa
01 Aciador de pressão	01 Sacolão Criativo Monta Tudo
01 Mouse com entrada para acionador	01 Quebra Cabeças - sequência lógica
01 Lupa eletrônica	01 Dominó de Associação de Idéias
Mobiliários	01 Dominó de Frases
01 Mesa redonda	01 Dominó de Animais em Libras
04 Cadeiras	01 Dominó de Frutas em Libras
01 Mesa para impressora	01 Dominó tátil
01 Armário	01 Alfabeto Braille
01 Quadro branco	01 Kit de lupas manuais
02 Mesas para computador	01 Plano inclinado – suporte para leitura
02 Cadeiras	01 Memória Tátil

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192

Sala tipo II

Nas salas de tipo II são acrescidos os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual.

Equipamentos e Matérias Didático/Pedagógico
01 Impressora Braille – pequeno porte
01 Máquina de datilografia Braille
01 Reglete de Mesa
01 Punção
01 Soroban
01 Guia de Assinatura
01 Kit de Desenho Geométrico
01 Calculadora Sonora

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192



Equipe Multidisciplinar



O AEE deve ser estruturado sob a forma de serviços de apoio e estar disponíveis nas escolas.

Para além das SRMs, é fundamental a constituição de uma equipe multidisciplinar para atender à demanda escolar e os alunos PAEE.

A equipe multidisciplinar pode ser definida como "[...] um grupo de indivíduos com contributos distintos, com uma metodologia compartilhada frente a um objetivo comum, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados" (ZURRO; FERREROX & BAS, 1991, p. 29).

20



21

A equipe multidisciplinar deve atuar junto as equipes técnica administrativa e pedagógica, para atender às demandas escolares, afim de oportunizar o desenvolvimento da aprendizagem.

Sugerem-se os seguintes profissionais para compor a equipe multidisciplinar.

EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

- ↪ Professores do AEE
- ↪ Psicopedagogos
- ↪ Fonoaudiólogos
- ↪ Terapeutas ocupacionais
- ↪ Psicólogos
- ↪ Nutricionistas
- ↪ Assistente social



INTERLOCUÇÕES ENTRE OS ATORES

Para que os trabalhos com o AEE sejam eficazes, os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar precisam estabelecer interlocuções entre os atores envolvidos, a saber:

- Professores
- Equipe pedagógica
- Família
- Alunos

A parceria entre equipe multidisciplinar, escola, professores e família deve primar pela criação de recursos e oportunidades que viabilizem o crescimento, o aperfeiçoamento acadêmico e pessoal dos alunos PAEE.

Educar é uma tarefa tão ampla, complexa e multidimensional, que é ingenuidade acreditar que poderia ser realizada por uma só instituição (GUENTHER, 2006).

22

SALAS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO

O apoio pedagógico visa proporcionar um tempo e um espaço diferenciado para a aprendizagem. Nesse sentido, a implementação de uma sala de apoio pedagógico especializado para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, com transtornos funcionais específicos e déficits, que não são público alvo das SRMs, torna-se um serviço do AEE.

Para Muntaner (2000), o trabalho realizado nas salas de apoio pedagógico especializado não deve ser confundido com reforço escolar, uma vez que o trabalho desenvolvido parte da consciência e instrumentalização do aluno para o desenvolvimento de sua autonomia e potencialidades, por meio de recursos com adequações que atendam às suas especificidades na construção da aprendizagem.

Os atendimentos realizados nestas salas são de caráter provisório, considerando que os estudantes podem se desenvolver, ressignificando e aprimorando a aprendizagem acadêmica por meio do atendimento direcionado a sua respectiva dificuldade. Ademais, ao ser constatado o avanço na aprendizagem, o estudante é dispensado do atendimento. (SED/MS, 2019, p. 71).

Professor

acerte o caminho!

23

ENCAMINHAMENTOS

O encaminhamento de um aluno para os serviços do AEE precisa percorrer o caminho desde a identificação de lacunas no processo de aprendizagem da criança, no contexto de sala de aula, até o atendimento da equipe multidisciplinar para o direcionamento seguido do atendimento, seja ele, na SRM ou sala de apoio pedagógico.

O ponto de partida é a unidade escolar. O protagonista é o professor que faz as primeiras observações e encaminha o aluno à equipe pedagógica, que por sua vez...



encaminha por meio de protocolo de atendimento para a equipe multidisciplinar realizar avaliação e distribuição aos atendimentos necessários, sendo eles...



salas de recursos multifuncionais, salas de apoio pedagógico, estimulação essencial, psicopedagogo, bem como para os demais profissionais como fonoaudióloga, nutricionista, dentre outros.



Diagnóstico clínico...

O diagnóstico clínico é uma ferramenta para a compreensão da história do nosso aluno, por isso não podemos tê-lo como pré-requisito para julgamentos ou normalização do que nosso aluno possa ou não desenvolver, ou ainda, determinar a oferta ou não do AEE. A Nota Técnica nº 04, de 23 de janeiro de 2014, destaca que o AEE é um atendimento de caráter pedagógico, e não clínico, não sendo considerado imprescindível o diagnóstico clínico (BRASIL, 2014).



PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO

26

Dependendo dos profissionais que compõem a equipe multidisciplinar, diferentes protocolos de atendimentos são utilizados, tais como: avaliações diagnósticas e continuadas, entrevistas, fichas de acompanhamento da aprendizagem, anamnese e plano de desenvolvimento educacional. Destes exemplificamos:



ANAMNESE



PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

Anamnese

27

É uma entrevista realizada com objetivo investigativo e diagnóstico em relação à queixa apresentada pelo professor e ou equipe pedagógica. Na área educacional, a anamnese “[...] visa conhecer o aluno, suas habilidades de leitura e de escrita e verificar a sua competência comunicativa. Tal procedimento pode ser realizado no início de cada ano letivo e se repetir ao longo do processo educacional” (RAMOS, 2007, p. 14).

Todos os profissionais da equipe multidisciplinar podem e devem realizar a anamnese de acordo com sua área de atuação.

Você pode acessar um modelo disponível no QR code ou visitando a página:
<https://gcpstorage.caxias.rs.br/documents/2019/02/4a9fbd45-6aa9-434c-9a27-c3ca91804890.pdf>

**Acesso ao QR code
modelo
de Anamnese**



28

Anamnese

Identificação do(a) aluno(a)

Nome do (a) aluno(a) criança: _____
 Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Sexo: _____
 Endereço: _____
 Bairro: _____ Telefone Residencial: _____
 Celular: _____

Filiação

Pai: _____
 Idade: _____ Profissão: _____ Local de trabalho: _____
 Telefone: _____
 Mãe: _____ Idade: _____
 Profissão: _____ Local de trabalho: _____
 Telefone: _____
 No caso de haver padrasto ou madrasta:
 Nome: _____
 Idade: _____ Profissão: _____ Local de trabalho: _____
 Telefone: _____
 Religião da Família: É praticante? () Sim Qual? _____ () Não

Histórico Familiar

Quantos filhos você tem? _____ Qual a idade e o sexo? _____
 Algum dos filhos é adotivo? _____
 Falou algum filho? _____ Com que idade? _____ Causa: _____
 Alguém da família fez ou já fez tratamento psicológico ou psiquiátrico?
 () Sim () Não Quem? _____ Por quê? _____
 Concluiu o tratamento? () Sim () Não
 Faz uso de medicação? () Sim Qual? _____ () Não
 Houve alguma tentativa ou mesmo suicídio na família? () Sim () Não
 Houve alguma tentativa ou mesmo homicídio na família? () Sim () Não
 Há alguém usuário de drogas na família? () Sim () Não Quem? _____ Em quê?
 () álcool () fumo () drogas () Qual?
 Como é a convivência dos pais entre si?

29

Hábitos Familiares:

	Sempre	Algumas vezes	Raramente	Nunca
Leem revistas				
Leem jornais				
Leem livros				
Ouvem música				
Frequentam cinema				
Outros (especificar)				

Histórico de vida da criança

A criança foi desejada? () Sim () Não
 Idade da mãe: _____ Idade do pai: _____
 Os pais tinham alguma expectativa em relação ao sexo do bebê? () Sim () Não
 Duração da gestação: _____ Fez pré-natal? () Sim () Não
 Como foi o parto?
 () Normal () Cesariana () Fórceps
 Houve alguma complicação durante o parto? () Sim Qual? _____ () Não
 Foi necessário utilizar algum recurso?
 () oxigênio () ressuscitador () transfusão sanguínea () encurvadoura
 outros _____
 A mãe apresentou algum problema durante a gravidez?
 () emocional () queda mãe _____ () medicamentos controlados _____
 () infecção () rubéola () sarampo () toxoplasmose
 () outro _____
 A criança apresenta algum problema de saúde?
 () Sim Qual? _____ () Não
 Toma ou já tomou algum remédio controlado? () Sim
 Qual? _____ () Não
 A criança fez ou já fez algum tipo de tratamento? () Sim () Não
 Qual? _____
 Onde? _____ Continua o tratamento? () Sim () Não

Desenvolvimento da criança

Com que idade:
 Sustentou a cabeça: _____ Sentou: _____ Engatinhou: _____ Andou: _____
 Depois que começou a andar, parou de fazê-lo em alguma ocasião? () Sim () Não
 Qual? _____
 Aceitou alimentos sólidos? () Sim () Não
 Recebeu aleitamento materno? () Sim Até que idade? _____ () Não
 Faz uso de mamadeira? () Sim Até que idade? _____ () Não

32

Atitude dos pais em relação à escola:
Acompanham? () Sim () Não
Como veem a parceria escola/família? _____

Observações ou laudos que não constam nesta anamnese e julga ser importante.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável pelas informações

Assinatura do professor do AEE



Plano educacional individualizado (PEI)

De acordo com Oliveira (2017), o PEI cumpre o papel de planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o estudante PAEE. Para além do público alvo da educação especial, deve também ser proposto para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos.

Sobre a ótica da oferta de uma educação inclusiva, o PEI torna-se indispensável e importante ferramenta para o desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos, já que orienta os professores sobre como atuar com alunos que tenham necessidades educacionais específicas, valorizando a individualidade de cada um.



O PEI é uma ferramenta que além de auxiliar as práticas pedagógicas por meio das avaliações e planejamentos, permite envolver as adequações curriculares específicas e a inserção do trabalho geral proposto para a turma, em virtude de sua estrutura (PACHECO et al., 2007).





De acordo com Smith (2008c), o PEI envolve sete passos para a sua construção.

- **1º passo - Pré-encaminhamento:** Primeiro encontro da equipe interdisciplinar para discussão das possibilidades de encaminhamento ou não do aluno;
- **2º passo - Encaminhamento:** Coleta de todos os dados do pré-encaminhamento e análise para a oferta do serviço;
- **3º passo - Avaliação:** Realizada pela equipe multidisciplinar por meio dos instrumentos avaliativos formais e menos informais;
- **4º passo - Elegibilidade para a educação especial:** Nessa etapa, de acordo com as avaliações definição, é definido o tipo de serviço que será ofertado;
- **5º passo - Desenvolvimento do PEI:** Definição pela equipe quais os tipos de serviço farão parte da educação do aluno, os objetivos serão elencados bem como os procedimentos a serem utilizados;
- **6º passo - Implementação do PEI:** Plano em ação, o aluno passa a receber as intervenções elencadas no documento;
- **7º passo - Revisão:** O PEI deve ser monitorado continuamente, para acompanhamento das intervenções tanto pelos professores, quanto pela equipe;

34

35

O PEI é um documento elaborado por muitas mãos e que apresenta informações gerais sobre o aluno, de sugestões de encaminhamentos e de um programa pedagógico. Você pode acessar um modelo disponível no QR code ou visitando a página:

<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10892103/4292040/PlanoEducaionalIndividualizadoPEI.pdf>

**Acesso ao QR code
modelo
de PEI**



36

Plano Educacional Individualizado - PEI

Identificação do(a) aluno(a)

Nome completo: _____

Data de nascimento: ____/____/____ Sexo: () F () M

Filiação: _____

Responsável pelo(a) aluno(a): _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Em caso de emergência, a quem contatar? (telefone, SMS, WhatsApp e outros)

Escolaridade

Escola de Origem: (____) Turno: ____ Turma: ____ Ano de Escolaridade: ____

Público-Alvo da Educação Especial:

() Deficiência Intelectual () Deficiência Visual () Deficiência Múltipla () Deficiência Física

() Deficiência Auditiva/Surdez

() Surdocegueira () Altas Habilidades/Superdotação

() Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista

Observações: _____

Modalidade do Atendimento:

() Turma Regular () Escola Especial () Classe Especial

() Atendimento Pedagógico em Classe Hospitalar () Atendimento Pedagógico Domiciliar

Serviços de apoio:

() AEE () Itinerância () Intérprete () Instrutor () AEE Outros: _____

Nome e matrícula dos(as) Profissionais da Unidade Escolar:

Turma Regular: _____

Coordenador Pedagógico / Professor Articulador: _____

Direção: _____

Designação da UE do Atendimento Educacional Especializado: (____) Turno: ____

Data de matrícula no Atendimento Educacional Especializado: ____/____/____

Dias da semana do atendimento: _____

Horário do atendimento: _____

Nome e matrícula do(a) Professor(a) AEE: _____



37

Entrevista com o responsável

I - Informações do aluno:

a) Como foi o desenvolvimento do aluno? (Gestação, nascimento, desenvolvimento da fala, motor e socioafetivo).

b) Como se dá a comunicação? () Verbal () Não -Verbal

Especifique: _____

c) Apresenta dificuldade de locomoção? () Sim () Não Em caso positivo, qual a adaptação necessária?

d) Apresenta autonomia e independência nas atividades do cotidiano (usa fralda)? () Sim () Não Exemplifique:

e) Tem interesse por brinquedos, vídeos, filmes, lazer, música e outros? () Sim () Não Exemplifique:

f) Como se dá a relação com os familiares e demais pessoas?

g) Com que idade iniciou sua vida escolar? Observações importantes:

h) Compreende e respeita regras e limites?

II - Informações referentes à saúde:

a) Há registro de hospitalizações, cirurgias ou doenças graves? () Sim () Não Motivo? _____

b) Tem algum tipo de alergia? () Sim () Não Especifique: _____



38

c) Existem recomendações quanto à alimentação? (Tipo de alimento, restrições, modo de comer e beber)

d) Apresenta quadro convulsivo? () Sim () Não

Em caso positivo, como se manifesta e com que frequência?

Quais as recomendações?

e) Faz uso de medicação? () Sim () Não

Motivo:

f) Realiza algum tipo de atendimento clínico, terapêutico ou atividades extracurriculares?

Especialidade	Local	Profissional	Dia	Horário	Contato

A Unidade Escolar poderá fazer contato com os profissionais que atendem o aluno, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? () Sim () Não

g) Possui o Benefício de Prestação Continuada (BPC)? () Sim () Não

O Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC é um direito constitucional e uma modalidade de provisão de proteção social, viabilizada pela Política Nacional de Assistência Social - PNAS e que constitui uma garantia de renda às pessoas com deficiência, em qualquer idade, incapacitadas para a vida independente e para o trabalho, que comprovem não possuírem meios para prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família, de acordo com a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993.



39

III-Observações: _____

_____ de _____ de _____.

Diretor(a)

Professores(as) da turma

Professor(a) Especializado(a)

Coordenador(a) Pedagógico(a)
Professor(a) Articulador(a)

Responsável pelo(a) aluno(a)



40

Levantamento Pedagógico do(a) Aluno(a)

Aluno(a): _____ **Data do Preenchimento:** ____/____/____

Observações quanto às Habilidades e Potencialidades:

Necessidades (Descreva o que precisa ser desenvolvido...):

Observação: O Levantamento Pedagógico do(a) aluno(a) deverá ser registrado pelo Professor Especializado e/ou Coordenador(a) Pedagógico(a)/Professor(a) Articulador(a), em ação conjunta com os demais profissionais da Unidade Escolar, visto que o processo de inclusão dá-se numa perspectiva compartilhada.

Assinatura e matrícula da equipe técnico-pedagógica responsável pelo preenchimento:



41

Desenvolvimento do(a) aluno(a) considerando as habilidades

Habilidades Cognitivas	Habilidades Metacognitivas
Atenção em sala de aula Manter interesse no ambiente escolar Possuir concentração nas atividades propostas Possuir memória auditiva-visual-sequencial Possuir raciocínio lógico-matemático Realizar sequência lógica dos fatos Possuir interesse por objetos Elaborar a exploração adequada dos objetos Realizar a comparação – Associação – Classificação Realizar abstração (conduta simbólica) Possuir discriminação visual-auditiva-táctil Possuir organização Apresentar noções de autopreservação	Conhecer o próprio conhecimento, conhecimento da falada conhecimento, dos próprios processos cognitivos e controle executivo. Utilizar estratégias para adquirir, organizar e utilizar o conhecimento. Planejar as próprias açõesEstabelecer estratégias Avaliar Executar correções Julgar adequadamente as situações
Habilidades Socioemocionais	Habilidades Comunicacionais
Relacionar-se socialmente Possuir autoestima – Resistência e frustração Possuir cooperação – Humor – Agressividade Apresentar autoagressão Apresentar timidez – Iniciativa – Respeito Apresentar colaboração – Motivação Isolamento Respeitar regras e rotina Apresentar iniciativa social Manter comportamento adequado em público Conseguir permanecer em sala (tempo) Ter foco nas atividades	Atender quando solicitado Compreender o que é falado Apropriar-se das diferentes formas de comunicação: olhar, gestos, expressão facial, movimentos de cabeça, sons guturais, LIBRAS Tecnologia Assistiva utilizada; Comunicação Assistiva Falar palavras inteligíveis Adequar-se às situações de comunicação Realizar muito esforço para comunicar-se Apresentar correspondência entre pensamento/fala Relatar experiências pessoais Transmitir recados Controlar salivação
Habilidades Motoras/Psicomotoras	Habilidades do Cotidiano
Permanecer sentado com/sem apoio Rolar, engatinhar, arrastar-se	Alimentar-se – leva alimento com a mão à boca, usa a colher, come sólidos, derrama alimentos,



<p>Andar com/sem apoio</p> <p>Correr, pular, cair com frequência Possuir equilíbrio estático/dinâmico</p> <p>Possuir dominância manual – esquema corporal</p> <p>Possuir discriminação de direita/esquerda</p> <p>Apresentar coordenação grossa/fina</p> <p>Apresentar coordenação gráfica/visomotora</p> <p>Apresentar conceitos básicos (cores/posição no espaço, etc.)</p> <p>Ser capaz de empurrar / apreender / manipular / mantém objetos</p> <p>Ser capaz de realizar atividades bimanuais – Tipo de preensão do lápis</p> <p>Ser capaz de usar borracha/tesoura – Presença de estereotípias</p> <p>Possuir agitação psicomotora</p> <p>Possuir adequação postural – Desenvolvimento Motor</p> <p>Possuir coordenação Motora - Equilíbrio</p>	<p>bebe em mamadeira/copo/engaga, tem disfagia, reflexo de mordida.</p> <p>Possuir controle esfinteriano</p> <p>Demonstra necessidade de ir ao banheiro, vai ao banheiro sozinho, demonstra desconforto com relação às necessidades fisiológicas, usa fralda.</p> <p>Possuir manejo do Vestuário – Veste e despe roupas, utiliza os complementos do vestuário (botões, zíper, laço), calça, descalça tênis, sandália.</p>
--	---



Ensino Fundamental

Planejamento Pedagógico Bimestral – Professor

Aluno(a): _____

Área Específica: _____ Bimestre _____ Data: _____

Objetivos propostos:

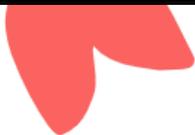
Conteúdos, considerando a Proposta Curricular da Rede:

Estratégias, Intervenções Pedagógicas e Recursos de Acessibilidade:

Rubrica e matrícula do(a) professor(a): _____

Rubrica e matrícula do(a) Coordenador(a) Pedagógico(a): _____





Educação Infantil

Planejamento Pedagógico Bimestral - Professor

Aluno(a): _____

Bimestre: _____

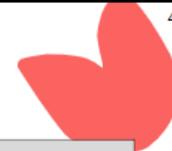
Data: _____

Propostas pedagógicas a partir da correlação com os Campos de Experiências:

Considerações específicas:

Rubrica e matrícula do(a) professor(a): _____

Rubrica e matrícula do(a) Coordenador(a) Pedagógico ou Professor(a) Articulador(a): _____



Relatório de Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem

Unidade Escolar: _____

Aluno(a): _____

Período Letivo: _____

Registros sobre o desenvolvimento pedagógico do(a) aluno(a):

_____ de _____ de _____

Diretor(a)

Professores(as) da turma

Professor(a) Especializado(a)

Coordenador(a) Pedagógico(a)
Professor(a) Articulador(a)



46



Solicitação de Serviço de Apoio

Nome completo: _____
 Escola de Origem: (_____) Turno: _____ Turma: _____ Ano de Escolaridade: _____

Público-Alvo da Educação Especial:
 Deficiência Intelectual Deficiência Visual Deficiência Múltipla Deficiência Física
 Deficiência Auditiva/Surdez
 Surdocegueira Altas Habilidades/Superdotação
 Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista

Observações: _____

Serviço de apoio:
 Sala de Recursos Multifuncionais
 Agente de Apoio à Educação Especial

Voluntário
 Estagiário
 Professor Itinerante
 Instrutor de Libras
 Intérprete Educacional
 Outros: _____

Justificativa: _____

_____ de _____ de _____.

_____ Diretor(a)	_____ Professores(as) da turma
_____ Professor(a) Especializado(a)	_____ Coordenador(a) Pedagógico(a) Professor(a) Articulador(a)



47



Informações complementares sobre a saúde

Nome completo: _____
 Nome completo da mãe: _____
 Escola de Origem: (_____) Idade: _____ Turno: _____ Turma: _____
 Data de Nascimento: ____/____/____
 Endereço: _____

Cartão Nacional de Saúde (CNS): _____

Deficiência:
 Possui laudo médico? Sim Não
 Aluno relacionado em Estudo de caso? Sim Não
 Observação: _____

Já passou por reabilitação? Sim Não

Local: _____

Possui cadastro na Unidade de Atenção Primária? Sim Não

Faz uso de tecnologia assistiva? Sim Não

Necessita de Tecnologia assistiva? Sim Não

Especifique em caso positivo: _____

Faz uso de implante coclear? Sim Não

_____ de _____ de _____.

_____ Diretor(a)	_____ Professores(as) da turma
_____ Professor(a) Especializado(a)	_____ Coordenador(a) Pedagógico(a) Professor(a) Articulador(a)



48

FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

Para que nós possamos ter êxito no AEE em atender nossos alunos PAEE, além de contar com a equipe multidisciplinar, as salas de recursos multifuncionais e as salas de apoio pedagógico, a formação continuada em serviço é uma estratégia para a melhoria da qualidade de ensino. Consiste em estabelecer propostas que contribuam para que o conhecimento seja socializado, da melhor forma possível, num processo de construção de saberes.

A formação continuada em serviço espera-se ser uma das principais pautas discutidas para a garantia da oferta de serviços de atendimento educacional especializado, pois tem o intuito de preparar os profissionais para a compreensão e transformação positiva e crítica do contexto de sua prática diária, contribuindo para metodologias e estratégias de ensino inovadoras.

A possibilidade da oferta do espaço formativo permanente e do professor formador apresenta-se como meta da formação contínua para um trabalho com a heterogeneidade dos alunos. A PNEEPEI aponta como um dos seus objetivos a "[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão [...]" (BRASIL, 2008), ou seja, faz referência à necessidade da formação dos profissionais em geral para a inclusão escolar.



49

PARA NÃO FINALIZAR

A construção de uma educação para todos passa por inúmeros desafios que servem de propulsores para a melhoria da qualidade dos serviços ofertados. Entendemos a implementação e a organização de serviços do AEE valida uma educação de qualidade, por meio da equipe multidisciplinar com ações colaborativas entre os profissionais de diversas áreas de conhecimento, a fim de promover atendimentos em todas as áreas, não apenas ficando preso à oferta de atendimento nas SRMs.

Em uma escola inclusiva, TODOS os alunos, com ou sem deficiência, aprendem a...

- compreender e aceitar os outros;
- reconhecer as necessidades e competências dos colegas;
 - respeitar todas as pessoas;
 - construir uma sociedade mais solidária;
 - desenvolver atitudes de apoio mútuo;
 - criar e desenvolver laços de amizade;
- preparar uma comunidade que apoia todos os seus membros;
- diminuir a ansiedade diante das dificuldades. Gil (2005).



A inclusão começa por
você!

Compreender a educação em sua
forma ampla é uma das possibilidades
de entendimento da importância de
formar e ampliar a oferta dos serviços
de atendimento educacional
especializado.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Salete Fábio. Inclusão social e municipalização. **Educação especial: temas atuais**, p. 1-10, 2000. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 05/07/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/06/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/06/2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº188, 18 de setembro de 2008a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10/10/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf Acesso em: 30/11/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 9, de 8 de setembro de 2010**, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em: <http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Nota Técnica nº 04/2014**. Ministério da Educação. SECADI/DPEE. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014. Acesso em 12/01/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 18/01/2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/>. Acesso em 20/06/2021.

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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.254-de-30-de-novembro-de-2021-363377461>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas / Organizadoras Adriana Aparecida Burato Marques Buytendorp; Stéfani Quevedo de Meneses; Paola Gianotto Braga. Campo Grande - MS : SED, 2019.

GIL, Marta. Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?. In: **Educação inclusiva: o que o professor tem a ver com isso?**, 2005. pág. 165-165. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-444720>. Acesso: 20/02/2022.

GUENTHER, Zenita Cunha. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Disponível em: <https://fundacaoholhos.com.br/parceria-entre-familia-escola-e-profissionais/>. Acesso: 20/02/2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas** – Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

PACHECO, J. et al. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org.br>. Acesso: 18/01/2022.

SMITH, Deborah Deutsch. Programa Individualizado de Educação Especial; serviços de planejamento e oferta. In: _____. (Org.). **Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão.** Porto Alegre: Artmed, 2008a. p. 53-75.

ZURRO, Armando Martín; FERREROXP, BASCS. A equidade Cuidados de Saúde Primários. **Manual de Cuidados Primários.** Lisboa: Farmapress Edições, p. 35-6, 1991.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inegavelmente, o contexto social, histórico, cultural e educacional influenciou a maneira de se conceber e conceituar as pessoas com deficiência e, nesse processo, vários paradigmas se fizeram presentes. Portanto, entendemos que a construção de novas concepções inclusivistas a respeito do tratamento dado à pessoa com deficiência devem fazer parte da nossa consciência humana, das nossas vivências, crenças, valores e ideologias, a fim de romper com os paradigmas segregacionistas produzidos por ações excludentes.

Evidenciamos que, por um longo período da história, as tentativas de integrar a pessoa com deficiência caminharam a passos lentos, de forma tímida, de maneira que os investimentos e os olhares sempre acabavam ficando em segundo plano; ademais, destacamos que há muitos anos vêm sendo discutidos novos paradigmas para incluir a todos no âmbito social e educacional.

Os dados deste estudo ratificaram que as possibilidades de atuação e de práticas pedagógicas sistematizadas são possíveis não apenas por elaboração de políticas públicas de inclusão, mas também pela sistematização desses conhecimentos e leis para a implementação de programas e serviços.

Diante desse desafio, essa pesquisa oportunizou refletirmos e entendermos as políticas públicas da educação especial na perspectiva inclusiva, permitiu-nos conhecer como se deu a implementação, os encaminhamentos, os atendimentos, a organização pedagógica, as orientações e formações dos professores de um município localizado no Noroeste do estado do Paraná, bem como subsidiou a elaboração de um caderno pedagógico como produto educacional.

As nossas análises permitiram entendermos que a implementação de serviços do AEE validam uma educação de qualidade, por meio da equipe multidisciplinar com ações colaborativas entre os profissionais de diversas áreas de conhecimento tais como: psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e nutricionistas, a fim de promover atendimentos em todas as áreas, não se restringindo apenas a oferta de atendimento nas SRMs em contraturno. Diante da necessidade de oportunizar a aprendizagem dos alunos por meio da melhoria das condições e possibilidades de ensino, as parcerias colaborativas entre a escola, os professores e

a equipe multidisciplinar mostraram-se essenciais.

Essa imersão da pesquisa em lócus evidenciou que a oferta dos serviços do AEE vem articulando-se por meio das atividades propostas pela gerência de apoio pedagógico interdisciplinar com vistas a contribuir com as estratégias do ensino regular para uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, Glat e Blanco (2007) corrobora pontuando que para as propostas educacionais inclusivas se efetivarem, são necessárias transformações tanto na escola quanto nas práticas pedagógicas.

Essas transformações foram evidenciadas nas ações colaborativas da equipe multidisciplinar, na qual as devolutivas dos atendimentos aos professores das unidades escolares e à família é realizada, pontualmente, promovendo o repensar de novas práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos alunos. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), a inclusão escolar dos alunos PAEE propõe construir novas estratégias de ensino que possam tornar viável a efetivação do atendimento educacional especializado, a fim de permitir uma educação de qualidade para todos.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é a interlocução entre a escola e a equipe multidisciplinar, a partir da qual elaboramos o produto educacional resultante da imersão em lócus e estudos bibliográficos, durante a realização desta pesquisa. Assim, elaboramos um caderno pedagógico de fácil acesso e entendimento, para subsidiar as práticas pedagógicas no atendimento dos alunos PAEE na perspectiva de uma educação inclusiva.

Ao longo de nossas vivências profissionais, observamos que nem todos os professores que atuam no ensino regular têm disponibilidade de tempo ou condições de acesso a estudos direcionados ao AEE; portanto, nosso caderno pedagógico tem o objetivo de facilitar essa proximidade, de modo que foi elaborado com uma linguagem de fácil compreensão, com uma estética atrativa e de fácil acesso por estar sendo disponibilizado *online*.

Acreditamos que nossa pesquisa pôde enriquecer o entendimento de que o atendimento educacional especializado vem a contribuir e transformar as práticas dos profissionais, tornando-se um processo corriqueiro no contexto escolar, além de favorecer a construção de uma educação inclusiva revestida de valores e expectativas

que influenciem a ação prática dos profissionais que atuam com os alunos PAEE. Entendemos que os professores são agentes ativos das políticas de inclusão e que os demais suportes vêm ao encontro dessa perspectiva.

A equipe multidisciplinar e a equipe escolar trabalham em prol da construção de uma educação inclusiva, rompendo as barreiras, no dia a dia, e promovendo possibilidades de melhor encaminhar pedagogicamente os alunos e subsidiar a prática pedagógica do professor regente na sala de aula regular, uma vez que este pode sanar suas dúvidas junto a equipe multidisciplinar e junto ao professor das salas de recursos multifuncionais.

Pletsch (2014) salienta que, além de espaços de escolarização para a inclusão, é preciso ter condições, recursos e estratégias que possibilitem o acesso e a aprendizagem de qualidade. Muitas vezes, escolas pertencentes a pequenos municípios apresentam mais dificuldades de localizar informações que subsidiem implementações de AEE. Nesse sentido, o guia poderá ser a mola propulsora para a organização e sistematização de ambientes inclusivos, não apenas em termos de acesso, mas em qualidade de ensino. Por meio de um guia de orientações, a possibilidade de sintetizar conceitos e base política para subsidiar a implementação de serviços de AEE configura-se importante por ser de fácil acesso e compreensão.

Esperamos que esta pesquisa promova novas propostas para que o processo de aprendizagem se torne significativo para todos os alunos e que a elaboração do nosso produto educacional seja pertinente e possa atender nossos professores e escolas, no que diz respeito à organização e à implementação dos serviços de AEE na perspectiva inclusiva.

Enfrentamos, ainda, muitos desafios relacionados com a oferta de uma educação inclusiva, por isso precisamos romper com muitos paradigmas e acreditar que a efetivação das políticas públicas, por meio das práticas colaborativas de diferentes profissionais junto aos professores, a escola e a família, contribuem sim para um ensino de qualidade e inclusivo. Portanto, pensar uma escola inclusiva, com uma educação de qualidade, é ampliar as possibilidades para a construção de parcerias delegando a todos o compromisso e a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de nossos alunos.

Concluimos, em nossa pesquisa, que os serviços de apoio educacional

especializado podem ser organizados de forma a subsidiar com qualidade o trabalho de profissionais e escolas, com o apoio da equipe multidisciplinar, pautado em um trabalho colaborativo, no qual ambos comungam o mesmo objetivo, isto é, construir uma educação escolar de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ALAMINOS, Cláudia. Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos. **Indaial: UNIASSELVI**, 2018. Disponível em: <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/livro.php?codigo=29978>. Acesso em: 30/01/2022.

ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro et al. Educação especial inclusiva – ações (IM) perfeitas em tempos de pandemia. *In*: OLIVEIRA, Patricia de; VOLPIN, Gizeli Beatriz Camilo (org.). **Formação e atuação docente frente ao “novo normal”**: reflexões, desafios e perspectivas em tempos de Pandemia. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021. E-Book.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v. 11, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 05/07/2021.

ARANHA, Maria Salete Fábio et al. Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. **Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**, v. 5, 2005.

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. 10, n. 19, p. 77-89, 2009. Disponível <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 10/05/2021.

BORGES, Kamylla Pereira. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 22, p. e022003-e022003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659855>. Acesso em: 22/10/2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm Acesso em: 12/01/2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03/12/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12/01/2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 10/01/2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 30 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12/01/2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 18/01/2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 10/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Política e resultados educação especial (1995 – 2002). Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 14/10/2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art.60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, nº188, 18 de setembro de 2008a. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 10/10/2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 junho 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial,

2009. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf
Acesso em: 30/11/2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica n. 9, de 8 de setembro de 2010**, destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino. Disponível em:
<<http://www.mp.ba.gov.br/atuacao/infancia/educacao/especial>>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:
<http://www.prograd.ufu.br/>. Acesso em: 20/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10/02/2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 7 jul. 2015, p. 2. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18/01/2022

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Ministério da Educação. Diário Oficial de União, Brasília, DF, nº 56, 22 mar. 2019a. Disponível em: . Acesso em: 04/08/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, ed. 183, p. 6, 30 set. 2020a. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/BRASIL-2020.pdf>. Acesso em: 10/10/2021

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020b.

CAVALCANTE, D. A. Os produtos educacionais de química desenvolvidos por mestrandos profissionais em ensino de ciências no Brasil. **Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/11054>. Acesso em: 16/08/2022.

DA SILVA, Márcia Altina Bonfá; MENDES, Enicéia Gonçalves. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. **Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufabc.edu.br/index.php/revincluso/article/view/609>. Acesso em: 10/04/2021

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**, v. 1, p. 52-71, 2012. Disponível em: <https://gtfhufrgs.files.wordpress.com.br>. Acesso em: 16/11/2021.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, Curitiba, v.2, p. 132-144, 2011. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/>. Acesso em: 25/03/2021.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLETCHER, A. **Ideias práticas em apoio ao Dia Internacional das pessoas com Deficiências**. 3 de dezembro. Tradução por: Romeu Kazumi Sassaki. São Paulo: Prodef/Apade, 1996.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com>. Acesso em: 03/11/2020.

GLAT, Rosana. & BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007. <https://www.scielo.br>. Acesso em: 19/08/2021.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiências de direito ao trabalho**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/>. Acesso em: 12/12/2020.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com deficiência e o direito ao concurso público: reserva de cargos e empregos públicos, administração pública direta e indireta**. Goiânia: Ed. da UCG, 2016. 355p.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**. Autores associados, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “Especial” na Educação, o Atendimento Especializado e a Educação Especial. **VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**, Nova Almeida – Serra, ES, p. 1-17, 2011. Disponível em: <http://ppee.es.ufms.br/wp-content/uploads/2015/02/M%C3%B4nica-Kassar-E-Andressa-Rebelo-SNPEE.pdf>
Acesso em: 20/08/2022

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber Martins (org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/>. Acesso em: 21/11/2021.

LEODORO, M. P.; BALKINS, M. A. A. S. Problematizar e participar: elaboração de produto educacional no Mestrado Profissional em Ensino. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2., 2010. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2010. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2010/artigos/EF/84.pdf>. Acesso em: 16/08/2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO, Jardel Pelissari; PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. Do Nada ao Tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 273-294, 2012.

MACIEL, Diva Maria Albuquerque; RAPOSO, Mirian Barbosa Tavares. **Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão**. Módulo V, UABUNB, Texto básico, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>. Acesso em: 10/08/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar: o que é? porque? como fazer?** Editorial Summus, 2015.

MANZINI, Eduardo. José. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3145622/mod_resource/content/1/Entrevista%20semi%20estruturada%20estudo%20UNESP%20Mari%CC%81lia.pdf. Acesso em: 18/09/2022.

MARINGÁ (Paraná). **Lei Municipal nº 8.994, de 9 de agosto de 2011**. Dispõe sobre a implantação do centro municipal de apoio educacional especializado. Maringá, PR: Leis municipais, 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2011/899/8994/lei-ordinaria-n-8994-2011-dispoe-sobre-a-implantacao-do-centro-municipal-de-apoio-educacional-especializado>. Acesso em: 10/12/2022.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 23, p. 185-202, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 20/01/2021.

MATOS, José Antônio Souza. **A escola e o percurso educativo de pessoas com paralisia cerebral**: estudo de caso. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18858>. Acesso em: 29/01/2022.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18/03/2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, mai./ago. 2010. pp.93-109. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.com.br>. Acesso em: 15/10/ 2020.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/An%C3%A1lise%20das%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas%20sublinhado.pdf>. Acesso em: 12/01/2022.

NISBETT, J.; Watt, J. **Case Study**. Redguide 26: Guides in Education Research. University of Nottingham Scholl of Education, 1978.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, p. 964-981, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07/01/2022.

PATTON, M. G. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002. Disponível em: <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em: 18/09/2022.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. TA Queiroz, 1984.

PLETSCH, Marcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Education Policy Analysis Arquivos/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-25, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org.br>. Acesso em: 18/01/2022.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012 Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103>. Acesso em: 02/04/2021.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Política pública, diversidade e formação docente: uma interface possível**. 2013. Tese (Doutorado em ciências, políticas públicas, estratégias e desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.ie.ufrj.br/images/IE/PPED/Teses/2013/Marlene%20Barbosa%20de%20Freitas%20Reis.pdf>. Acesso em: 18/01/2022.

ROCHA, M. S. **O processo de inclusão na percepção do docente do ensino regular e especial**. Monografia (conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Especial – Área de Deficiência Mental) Universidade Estadual de Londrina. p. 3-10, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/>. Acesso em: 25/12/2020.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em: 05/08/2021.

SANTOS, José Luiz. **O que é cultura**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 10/11/2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Eufemismo na contramão da inclusão. **Reação (Revista Nacional de Reabilitação)**, v. 14, p. 14-7, 2010.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, v. 130, 1987. Disponível em: <https://www.academia.edu/>. Acesso em: 04/12/2020.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Editora Ibpex, 2012.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://abres.org.br/wp->

content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por?posInSet=4&queryId=3caf2790-922c-4867-b854-728984ff417e Acesso em: 10/12/2020.

VILARONGA, Carla Ariela Rios. MENDES Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. bras. Estud. pedagog** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014.

YIN. Robert. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. Disponível em : <http://www.meep.univates.br/revistas/index.php/estudoedebate/article/view/560>. Acesso em: 18/09/2022.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>. Acesso em: 04/10/2021.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)
Envolvendo Seres Humanos da UEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa **AEE: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO INTERDISCIPLINAR** que faz parte da pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva – PROFEL, orientado pela professora Dr.^a Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM). O objetivo geral da pesquisa é “Analisar como um centro de atendimento especializado, localizado no noroeste do estado do Paraná, subsidia as escolas e professores no atendimento à alunos com necessidades educacionais especiais”. Além desse, traçamos alguns objetivos específicos tais como: investigar como se efetivou a implementação do serviço de Apoio Especializado no município; descrever como ocorreu a organização pedagógica e a oferta de atendimentos aos alunos de inclusão; apresentar como são realizados os encaminhamentos à gerência de apoio pedagógico interdisciplinar (GAPI); relatar como é realizado a oferta de serviços e atendimentos aos alunos de inclusão; delinear como se efetiva o acompanhamento e orientação junto aos professores que atuam com alunos inclusos; elaborar e ministrar um curso de capacitação, como produto educacional, para os professores da rede pública do município de Naviraí e demais interessados sobre as possibilidades de organização de serviços de atendimento educacional especializado e acompanhamento de alunos legíveis de inclusão. Para a concretização desta pesquisa, a sua participação é muito importante, e ela se dará da seguinte forma: As entrevistas serão realizadas em local e horário previamente definidos. Assim, nos dias e horários definidos, de acordo com a disponibilidade do participante de pesquisa e da pesquisadora, os participantes responderão a uma

entrevista semiestruturada agendada com antecedência pelo *Google Meet* ou similar, a qual será gravada para posterior transcrição e análise de dados. Ressaltamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Após cinco anos da publicação da pesquisa, todo o material coletado, por meio de registro escrito ou de filmagens, será descartado. Acreditamos que a pesquisa não oferecerá riscos de saúde aos participantes. Contudo, informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em relação à participação nas atividades propostas, assim, pontuamos que o participante tem o direito de recusar-se a respondê-las. Um dos possíveis constrangimentos pode se dar em relação ao ambiente virtual (*Google Meet*) e/ou à presença de uma câmera de vídeo. Contudo, caso isso aconteça, o participante não será obrigado(a) a responder os questionamentos. Esclarecemos que a participação é totalmente VOLUNTÁRIA, podendo o participante recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo a sua pessoa. Esperamos subsidiar o trabalho pedagógico do professor, bem como disseminar conhecimentos específicos sobre a organização e implementação de serviços de apoio educacional especializado, ampliar os conhecimentos nessa área. Pesquisa dessa natureza configura-se primordial uma vez que, além de conceituar atendimento educacional especializado fornece informações sobre como organizar e implementar atendimento educacional especializado para além das salas de recursos multifuncionais.

Caso haja dúvidas, ou ainda a necessidade de maiores esclarecimentos, é possível nos contatar por meio dos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. **Este termo deverá ser preenchido e assinado em duas vias de igual teor, sendo uma delas, da pesquisadora e a outra será entregue ao participante da pesquisa.**

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e pelo aluno, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambos a fim de garantir, às duas partes, o acesso ao documento completo.

Eu,.....
declaro que recebi todos os esclarecimentos necessários e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Professora Doutora Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

_____ **Data:**.....
Assinatura ou impressão datilos

Eu, Elizangela Gehrke Silva declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ **Data:**.....
Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Tel: (44) 99833-2150

Elizangela Gehrke Silva

Endereço completo: Alameda Rio Madeira, 783, Eco Park IV

Telefone: (67) 998049169

e-mail: **elimatheus2009@hotmail.com**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP), no endereço abaixo:

Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr.

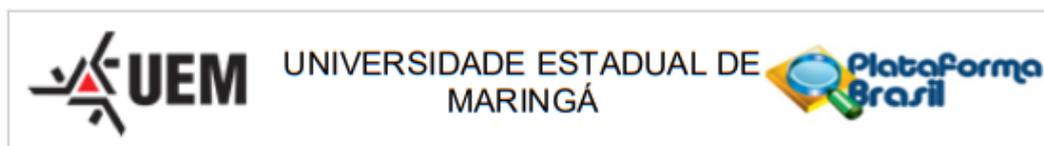
Fone/WhatsApp: (44) 3011-4597

E-mail: copep@uem.br

Atendimento por e-mail ou WhatsApp (durante o distanciamento físico imposto pela pandemia), de segunda a sexta-feira, das 8 às 11h30 e 14h às 17h30.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO INTERDISCIPLINAR

Pesquisador: Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51960021.7.0000.0104

Instituição Proponente: Núcleo/Incubadora Unitrabalho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.132.488

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1797071.pdf	09/11/2021 21:52:58		Aceito
Outros	cartaresposta_pendencia_ElizangelaGehrkeSilva.docx	09/11/2021 21:51:26	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ElizangelaGehrke.docx	09/11/2021 21:46:56	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito
Outros	TermodeautorizacaoElizangelaGehrkeSilva.pdf	20/09/2021 08:58:36	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito
Outros	Roteirodeentrevista_ElizangelaGehrke.docx	29/07/2021 09:45:46	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_ElizangelaGehrke.docx	29/07/2021 09:42:34	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_ElizangelaGehrke.pdf	29/07/2021 09:40:06	Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4
Bairro: Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900
UF: PR **Município:** MARINGÁ
Telefone: (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – MESTRADO
PROFISSIONAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Participantes: professora gerente; psicóloga; psicopedagoga; fonoaudióloga, professora formadora e nutricionista.

DADOS PESSOAIS:

Nome: _____

Data de nascimento: _____

Curso de graduação: _____ ano de conclusão: _____

Pós-Graduação: _____ ano de conclusão: _____

Você já atuou ou atua na educação básica? Quantos anos?

Você já atuou ou atua no apoio pedagógico especializado? Há quanto tempo?

Você atua na GAPI há quanto tempo? Qual sua função na GAPI?

Quantas escolas são atendidas?

1. Quem idealizou a criação do serviço de apoio especializado no município?
2. Como foi pensado e implementado o serviço de apoio especializado no município?
3. Quais leis normatizaram a criação e funcionamento do serviço de apoio especializado? Para criar esse serviço foi necessário criar leis ou decretos? Foi necessário ser aprovado? Quem aprovou? Qual o número dessas leis ou decretos?
4. Qual a denominação adotada para o setor de atendimento educacional especializado? E o que significa?

5. Quais foram as necessidades identificadas no município para a criação da GAPI?
6. Quanto tempo demorou desde a idealização até a aprovação da GAPI?
7. Em que ano a GAPI começou a funcionar?
8. Quais profissionais estiveram envolvidos na organização e implantação da GAPI?
9. Quem é mantenedora dos serviços da GAPI?
10. Como é a organização dos serviços da GAPI?
11. Qual o horário de atendimento da GAPI?
12. Quais fatores foram determinantes para a implementação da GAPI?
13. Quais as políticas educacionais que orientam o trabalho da GAPI?
14. Quem são os profissionais que atuam no GAPI? Quantos são?
15. Como os alunos são encaminhados para o atendimento na GAPI?
16. Quais os percursos percorridos, as documentações necessárias para o atendimento na GAPI?
17. Quais profissionais são responsáveis pelos encaminhamentos? Quem recebe os encaminhamentos?
18. É preciso laudo para encaminhar os alunos para atendimento na GAPI? Eles são encaminhados diretamente ou passam por alguma avaliação antes?
19. Há algum formulário de encaminhamento, recebimento, avaliação e atendimento do aluno?
20. Vocês fazem avaliação diagnóstica? Que tipo?
21. Em média quanto tempo, após receberem os encaminhamentos, iniciam-se os atendimentos?
22. Ao receberem os encaminhamentos dos alunos, qual a primeira providência?
23. Quantas vezes por semana e qual a duração dos atendimentos?
24. Como é o atendimento ofertado por você?
25. Que tipo de atividades são desenvolvidas/ realizadas?
26. As atividades realizadas são individuais ou coletivas?
27. A dinâmica do atendimento ofertado é distinta do realizado em sala de aula ou na sala de recursos multifuncionais?
28. Está correlacionada com os planejamentos de aula da escola?

29. Como foi pensada a organização pedagógica para o atendimento das especificidades dos alunos?
30. Que tipos de recursos pedagógicos e/ou materiais pedagógicos vocês possuem?
31. São confeccionados por vocês ou são industrializados?
32. Quais critérios são considerados para aquisição dos recursos pedagógicos?
33. Quais serviços são ofertados aos alunos?
34. Qual o público alvo atendido?
35. O que compete a cada um dos profissionais (gerente, psicólogo, fonoaudiólogo, nutricionista, professor formador e professor com psicopedagogia)?
36. Como é organizado o seu trabalho?
37. A escola acompanha o atendimento da GAPI ofertado aos alunos? Se sim, de que forma?
38. Vocês dão devolutiva aos professores que atuam com os alunos por vocês atendidos? De que forma essa devolutiva se efetiva?
39. Ao retornar para escola vocês acompanham o desenvolvimento do aluno na escola? Como acontece o acompanhamento para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem?
40. A GAPI oferece cursos de capacitação para os professores que atuam com alunos de inclusão?
41. Vocês capacitam os professores da rede?
42. E você, na sua área, recebe curso? Tem recurso para essa formação? (congressos, palestras, cursos, dentre outros). Se sim.
43. Quais temáticas são abordadas?
44. Os cursos de capacitação são apenas teóricos ou teórico-práticos?
45. Como são recebidas as formações pelos participantes?
46. As formações têm contribuído para o processo de ensino e aprendizagem?
47. Como são organizadas as formações em relação a tempo e durabilidade?
48. Quais são os principais desafios encontrados no trabalho pedagógico oferecido pela GAPI?

49. Qual a importância do seu trabalho para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos?

Você gostaria de acrescentar alguma informação que julgue importante e não foi contemplada?