UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

CARLA FERREIRA DA SILVA MACHADO

CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

GOIÂNIA
2019

sistema de bibliotecas ufg

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

UFG

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **[x] Dissertação** **[ ] Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Carla Ferreira da Silva Machado

Título do trabalho: Crenças e Práticas Inclusivas no Atendimento Educacional Especializado

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [x] SIM [ ] NÃO1

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.

Carla Ferreira da S. Machado
Assinatura do(a) autor(a)2

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10 / 09 / 2019

1 Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

2 A assinatura deve ser escaneada.

CARLA FERREIRA DA SILVA MACHADO

CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Área de Concentração: Ensino na Educação Básica

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes

Orientador (a): Profª Drª Jaqueline Araújo Civardi

GOIÂNIA
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira da Silva Machado, Carla
CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO [manuscrito] / Carla Ferreira da Silva Machado. - 2019.
CXLIV, 144 f.

Orientador: Prof. Dr. Jaqueline Araújo Civardi .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2019.

Inclui siglas.

1. Educação. 2. Inclusão. 3. Crenças. 4. Práticas Educativas. I. , Jaqueline Araújo Civardi, orient. II. Título.

CDU 376

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
MESTRADO - PPGEEB
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos vinte e cinco dias do mês de abril de 2019, às 14:00 horas, nas dependências do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, foi realizada a defesa de dissertação de mestrado intitulada ***CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO*** da mestranda **Carla Ferreira da Silva Machado**, como pré-requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Ao término da defesa a banca examinadora (Port. nº 032/PPGEEB/2018 de 22 de abril de 2019), considerou a dissertação apresentada

(X) Aprovada ( ) Não aprovada

Observações:

_____

_____

_____

Proclamado o resultado, o (a) presidente encerrou os trabalhos e assinou a presente ata com os outros membros da banca examinadora.

Goiânia, 25 de abril de 2019.

_____

Profa. Dra. Jaqueline Araújo Civardi (PPGEEB/CEPAE/UFG) – Presidente

_____

Profa. Dra. Elisabeth Cristina de Faria(PPGEEB/CEPAE/UFG) – Membro interno

_____

Profa. Dra. Janice Pereira Lopes (IME/UFG) – Membro externo

AGRADECIMENTOS

Se você está lendo esta página é porque eu consegui. E não foi fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação até a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. Mas com certeza foi de aprendizagem e crescimento.

Primeiro de tudo, gostaria de agradecer a Deus por me guiar, iluminar e me dar tranquilidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar com as dificuldades. Agradeço por cada vez que pensei em retroceder e Ele pegou em minhas mãos e ajudou a continuar a caminhar.

Ao meu esposo, Welton, com quem passei e passarei por muitos e muitos momentos de felicidade como esta. Tenho certeza de que ele é a pessoa que Deus escolheu para ser meu companheiro nas horas boas e ruins, que fica sentado comigo às noites me olhando trabalhar, que entendeu minha ausência, que nos momentos de cansaço e frustação sempre me tranquilizou dizendo: “calma, Deus está no controle, você vai conseguir”.

As minhas filhas Sarah e Esther, que sempre me motivaram, entenderam as minhas faltas e momentos de afastamento e reclusão. Por cada cuidado delas, pelo amor e principalmente por me motivarem com suas atitudes e olhares de carinho.

Ao meu pai José Orlando que desde a infância me motivou a ser quem sou. A minha mãe Eustáquia, por muitas vezes ter sacrificado suas vontades para eu estudar. Obrigada aos meus pais por me mostrarem o quanto era importante estudar, mesmo não tendo eles a mesma oportunidade no passado.

As minhas amigas Thâmara, Tatianne e Maria do Carmo por terem tornado essa caminhada acadêmica mais suave e divertida. Na qual muitas vezes alternamos no papel de ser o amparo e de amparar. Levo vocês para toda a vida, mais que colegas de formação, amigas. Me fizeram acreditar que era possível ir além.

À minha orientadora, Professora Jaqueline Civardi, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter corrigido quando necessário sem nunca me desmotivar.

A todos meus colegas da 4º turma do Programa de Mestrado em Educação Básica (CEPAE-UFG), os meus alunos e colegas de trabalho que direta ou indiretamente fizeram parte desse processo, com certeza o processo de aprendizagem não seria o mesmo se não pudesse partilhar com vocês.

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade investigar as formas como ocorrem as práticas inclusivas no contexto do Atendimento Educacional Especializado em uma escola pública no município de Goiânia, tendo como referência a busca por compreender a seguinte problemática: como ocorrem as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Com base nessa premissa pode-se afirmar que o objeto de pesquisa se caracteriza pelas crenças e as práticas inclusiva vinculadas ao AEE. Buscou-se ainda, atingir o objetivo geral de investigar como ocorrem práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública no município de Goiânia, considerando as crenças de distintos atores envolvidos no processo de inclusão. Os objetivos específicos identificar e analisar crenças e práticas de ensino inclusivas neste *lócus* de fomento da educação inclusiva, a partir dos olhares de gestores e docentes, e elaborar e avaliar um vídeo educativo que trouxesse esclarecimentos sobre o conceito, função e práticas do Atendimento Educacional Especializado. Vale salientar que atingir tais objetivos propostos, buscou-se com foco um eixo norteador com base na construção de uma percepção sobre inclusão, ações, relações e vivências no ensino inclusivo. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativa, e o método escolhido trata-se de um estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados perpassam pela realização de pesquisas bibliográficas, pesquisas empíricas, observação participante, diálogos e entrevistas que foram aplicadas em uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia. Como resultado, foi possível elaborar uma compreensão referente às crenças e práticas inclusivas na efetivação da educação inclusiva, nesta instituição. Todo esse caminho percorrido possibilitou delinear o AEE e o perfil dos profissionais que neste atuam, bem como o público alvo e as ações desenvolvidas neste contexto. É importante destacar que o produto educacional resultante desse trabalho é um vídeo de curta metragem que a partir dos resultados da pesquisa elencou as principais informações referentes ao AEE e compilou-se, para por meio de animação, conseguir expor o conceito, a função e as práticas desse serviço da educação especial. Destarte, considera-se que até o presente momento pode-se compreender que as crenças e práticas relacionadas com esse espaço de aprendizagem encontram-se em construção. Pois, a sistematização deste por meios de legislações é resultado de ações recentes da trajetória da educação.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Crenças. Práticas de ensino.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the ways in which inclusive practices occur in the context of Specialized Educational Attendance in a public school in the city of Goiânia, with reference to the search for understanding the following problems: how are inclusive practices in Specialized Educational Assistance AEE). Based on this premise it can be affirmed that the research object is characterized by the beliefs and the inclusive practices related to the ESA. It was also sought to achieve the general objective of investigating how inclusive practices occur in the Specialized Educational Assistance (AEE) in a public school in the city of Goiânia, considering the beliefs of different actors involved in the inclusion process. The specific objectives to identify and analyze inclusive teaching beliefs and practices in this locus of promoting inclusive education, from the looks of managers and teachers, and to elaborate and evaluate an educational video that would clarify the concept, function and practices of the Specialized Educational Assistance . It is noteworthy that achieving these proposed objectives was to focus on a guiding axis based on the construction of a perception about inclusion, actions, relationships and experiences in inclusive education. The research approach is qualitative, and the method chosen is a case study. Data collection instruments include bibliographical research, empirical research, participant observation, dialogues and interviews that were applied in a public elementary school of the municipal network of Goiânia. As a result, it was possible to elaborate an understanding regarding the beliefs and inclusive practices in the accomplishment of inclusive education in this institution. All this path made possible to outline the ESA and the profile of the professionals who work in it, as well as the target audience and the actions developed in this context. It is important to highlight that the educational product resulting from this work is a short video that, based on the results of the research, lists the main information related to the ESA and compiled for animation to be able to expose the concept, function and practices of this special education service. Thus, it is considered that up to the present moment it can be understood that the beliefs and practices related to this learning space are under construction. For the systematization of this by means of legislation is the result of recent actions of the education trajectory.

Keywords: Education. Inclusion. Beliefs. Teaching practices.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CMAI	Centro Municipal de Atendimento à Inclusão
CNE	Conselho Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educativas Específicas
NIEMAT	Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFG	Universidade Federal de Goiás
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11
1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO 18
1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NO INÍCIO DA PESQUISA 18
1.1.1 Características do contexto da pesquisa 20
1.1.2 Sala de Recursos Multifuncionais 22
1.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA 24
1.3 Estudo de caso 25
1.4 Procedimento de coleta de dados 26
1.4.1 Observação participante 26
1.5 Entrevistas e diálogos 27
1.6 Pesquisa e análise documental 29
1.7 Produto da pesquisa e definição das etapas da investigação 30
1.8 Processo de análise dos dados 31
2. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS** 33
2.1. A DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS 34
2.1.1 A educação especial e a educação inclusiva 36
2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS ASPECTOS LEGAIS... 40
2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITO E AÇÕES 45
3. AS CRENÇAS SOBRE O AEE 51
3.1 **CRENÇAS E DEFINIÇÕES** 51
3.2 A ORIGEM DAS CRENÇAS 54
3.3 SISTEMA DE CRENÇAS 56
3.4 CRENÇAS DE GESTORES E DOCENTES SOBRE O AEE 58
3.4.1 Crenças sobre educação inclusiva 60
3.4.2 A perspectiva do docente do AEE, da sala regular e dos gestores 60
3.4.3 Crenças sobre o AEE..... 70
3.4.3.1 Finalidades e ações do AEE 71

3.4.3.2 Desafios no AEE 79
4. PRÁTICAS NO AEE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 91
4.1 PRÁTICAS INCLUSIVAS 91
4.1.1 Práticas inclusivas 95
4.1.2 Análise das práticas inclusivas 98
4.1.3 Práticas da docente do AEE e gestores 99
4.1.4 Práticas do AEE 106
5. TRAJETÓRIA E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL 117
5.1 PRODUÇÃO DO VÍDEO..... 119
5.1.1 Elementos do vídeo 122
5.2 ANÁLISE DO VÍDEO 126
CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS 136
APÊNDICES 144

INTRODUÇÃO

> Eu quero desaprender para aprender de novo.
> Raspar as tintas com que me pintaram.
> Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.
> Rubem Alves

Para esclarecer sobre a escolha da temática exposta por meio desta dissertação, farei uma breve descrição de minha trajetória profissional que teve início no ano de 1993, e desde então pude vivenciar diversos momentos em que a educação especial se fez presente. No ano de 1997 ocorreu a primeira situação que envolveu o contexto da inclusão. Ao atuar como docente em uma escola pública, recebi meu primeiro aluno com deficiência, o mesmo possuía deficiência auditiva severa, e até então nunca havia frequentado a escola, portanto a situação era inusitada para docente e discente. Foi um período de grandes dificuldades, inquietações e aprendizagens. Entretanto, despertou ali a percepção da importância de preparação para lidar com as diferenças, por isso, busquei diferentes formas de formação para essa perspectiva inclusiva.

Devido ao êxito no trabalho realizado com este aluno continuei a ministrar aulas para a turma em que este estava matriculado, por mais um ano. Como se tratava de um contrato temporário em 1999 não pude retornar a atuar na rede pública. Entretanto, as inquietações com respeito a educação especial numa perspectiva inclusiva continuaram a acompanhar minha trajetória profissional, ao ponto de que busquei organizar minha vida pessoal com vistas a uma formação mais consolidada, pois minha formação profissional limitava-se ao curso de técnico em Magistério e cursos de capacitação. Somente no ano de 2003 pude ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, em uma instituição privada.

No decorrer da graduação por meio da disciplina de Estágio Supervisionado voltei novamente a atuar junto a um educando com deficiência, nesse caso um menino com síndrome de Down, matriculado em uma turma de alfabetização da instituição em que fui realizar o estágio. As vivências nesse contexto fundamentaram a necessidade de continuar buscando formação nessa área. Logo ao concluir a graduação, com intuito de investigar os conhecimentos específicos da educação inclusiva, matriculei em uma pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Educação Inclusiva. Concomitante à realização da especialização fui aprovada no concurso público da rede municipal de ensino na cidade de Goiânia, na qual fui atuar como professora regente do chamado ciclo 1[1].

[1] Forma de organização da rede de ensino que baseia-se no ciclo de desenvolvimento humano

Devido ao trabalho desenvolvido com os alunos com deficiência, no ano de 2008 fui indicada pela escola em que trabalhava para realizar a formação para os docentes que assumiriam as chamadas Salas de Recursos Multifuncionais(SRM), que seriam implantadas pelo Ministério da Educação e Cultura em parcerias com as redes de ensino. O curso vinculava-se ao Atendimento Educacional Especializado a ser realizado nas SRM, para o público-alvo da Educação Especial.

A partir da formação deu-se início ao processo de implantação da SRM. A princípio as expectativas foram muitas, principalmente em contribuir para que os educandos com deficiências pudessem participar do processo de ensino e aprendizagem, de forma a desenvolver suas habilidades e competências com autonomia. Entretanto, os desafios e obstáculos encontrados no cotidiano, tais como: a baixa frequência dos alunos, a falta de recursos, a resistência de profissionais da educação, a burocratização do serviço, entre outros, contribuíram para que eu não optasse por não continuar atuando na área. Com a aprovação em um concurso e por passar a atuar em dois turnos acabei por afastar das formações na área da educação especial.

Porém no ano de 2014 as inquietações ficaram mais evidentes, pois ao assumir uma turma de ciclo 1 com 30 alunos, sendo que 5 deles apresentavam deficiências diferentes, a prática pedagógica nesse contexto oportunizou diferentes vivências que culminaram em dificuldades inerentes ao contexto e desafios a serem superados. Ao findar o ano letivo o resultado quanto desenvolvimento dos educandos da turma foi considerado satisfatório por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos indivíduos com deficiência. Todavia, em decorrência da experiência vivenciada neste contexto culminou a necessidade de buscar uma formação mais sólida nessa perspectiva. Assim sendo, optei por dar continuidade na minha formação acadêmica por meio do ingresso no mestrado.

Em vista disso, no ano de 2015, procurei a Universidade Federal de Goiás (UFG), com intuito de continuar meu processo de formação docente e de encontrar respostas para minhas inquietações como profissional da educação básica, fiz minha inscrição no processo seletivo do programa de Mestrado, na área de Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, sendo que fui aprovada neste. Destarte, desde de março de 2016, por meio das aulas frequentadas, das reuniões de orientação, da participação no Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva (Niemat), da pesquisa desenvolvida no âmbito do programa e dos estudos são muitas as reflexões sobre a temática escolhida.

A escolha do tema se deu a partir da relação das vivências vinculadas com Atendimento Educacional Especializado e os questionamentos oriundos das práticas pedagógicas ligadas a educação especial no contexto educacional. Afinal, a educação especial numa perspectiva inclusiva tem sido discutida por diversas instituições da sociedade contemporânea. Pois encontra-se em consonância com a legislação vigente que visa a inclusão das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Vale mencionar que o paradigma da Educação Inclusiva está sendo desenvolvido na sociedade por meio de um contexto repleto de movimentos de luta dos sujeitos público-alvo desta modalidade de educação, assim como de seus familiares e entidades ligadas aos movimentos sociais. Tendo como objeto de luta a transformação de atitudes de preconceito, de segregação e exclusão, que se constituíram ao longo da trajetória da humanidade em busca de, Com intuito de superar esses obstáculos para inclusão emergem diferentes propostas que visam contribuir para inclusão dos indivíduos com deficiência uma delas é o Atendimento Educacional Especializado, que será foco da presente pesquisa.

Para dar início ao processo investigativo levantou-se a seguinte problemática: como ocorrem as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na chamada Sala de Recursos Multifuncionais e quais as crenças dos pares envolvidos neste contexto? Vale destacar que, dentre os objetivos propostos, busca-se analisar as práticas docentes tendo como referência crenças de docentes e gestores.

A construção de uma sociedade justa e igualitária, ou seja, uma sociedade inclusiva encontra-se vinculada com a efetivação de uma escola que vise primar pela construção de saberes a todos os sujeitos vinculados a esta, garantindo assim a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos. Ainda nesse sentido, é importante mencionar que a atuação docente necessita ser pautada pela mediação de um processo de ensino e aprendizagem que promova a interação entre os diferentes pares que atuam neste contexto, de modo a contemplar à diversidade. Salienta-se que um dos eixos norteadores desse processo perpassa por oportunizar as condições necessárias tais como: infraestrutura, recursos humanos, público alvo, *lócus* de formação, exercício docente etc. É neste contexto que as crenças e práticas pedagógicas desenvolvidas no AEE, fazem parte dos fatores anteriormente citados, assumem papel de relevância.

A atuação como docente e a percepção das diversas necessidades de práticas em prol da efetivação de uma educação inclusiva são motivos de cunho pessoal e profissional para o estudo desta temática. Pois, uma reflexão sobre as práticas docentes, tendo como referência crenças de

docentes e gestores e suas relações com o processo de inclusão no âmbito educacional incidem em progressos e êxito no desempenho discente.

Para falarmos de práticas inclusivas faz-se importante a compreensão da trajetória histórica da educação especial, cabe mencionar que a diversidade e as diferenças são elementos que acompanham a sociedade na sua historicidade. Assim sendo, pode-se afirmar que foram vivenciadas diferentes crenças com respeito à pessoa com deficiência, que refletiram na efetivação de diferentes paradigmas sociais e educacionais, sendo a princípio caracterizado pela eliminação/exclusão, segregação, seguidas pelo paradigma da integração e na contemporaneidade culmina na inclusão em espaços escolares. Nesse sentido, é importante salientar que a presente dissertação visa contribuir para a discussão e reflexão dos paradigmas e crenças relacionadas com o ensino e as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Destaca-se que sendo a escola um *lócus* de interações e relações entre sujeitos e conhecimentos, necessita envolver os indivíduos que ali atuam, tais como professores, alunos, pais e demais profissionais, em ações que oportunizem a prática e reflexão com respeito à educação inclusiva. Pois, as vivências no ambiente escolar costumam gerar mudanças de atitudes e pensamentos. Para falar de uma sociedade inclusiva, é de suma importância que haja uma educação inclusiva que promova atividades de interação e de respeito às diferenças. As práticas inclusivas, permeadas pelo estudo das crenças ligadas a estas são os eixos norteadores dessa investigação e análise.

Nesse sentido, sabe-se que a educação inclusiva se efetiva na concretude do direito de todos à educação, questão defendida na Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, na qual em 1990 foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Nessa perspectiva, compreende-se que as pessoas com deficiência, o cigano, o homossexual, o índio, o judeu, o negro etc., isto é, todo aquele que se encontra inserido nas minorias e/ou nos grupos marginalizados (socialmente desfavorecidos), compõem os fundamentos da premissa inclusiva. “Nesse contexto, a palavra TODOS assume seu pleno significado, não havendo espaço para as diferenças relativas às condições sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais, étnicas etc.” (SILVA, 2009, p.26).

Com respeito aos aspectos legais, podemos citar, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Educação Especial que descrevem o ensino inclusivo da seguinte forma:

> [...] gradual, interativo e culturalmente determinado, requerendo a participação do próprio aluno na construção do ambiente escolar que lhe seja favorável (...), alguns educadores defendem que uma escola não precisa preparar-se para garantir a inclusão de alunos com necessidades especiais, mas tornar-se preparada como resultado do ingresso desses alunos [...]" (BRASIL, 1998, p.18)

Esse documento sugere também a colocação imediata de todos os educandos com necessidades especiais na escola. Emerge, portanto, a necessidade de práticas inclusivas no ensino de todas as áreas do conhecimento. O ensino na perspectiva da inclusão traz ao docente algumas inquietações, pois quando se pensa em mediar o processo de ensino, envolve pensar nos mais diversos conceitos, surge então o questionamento: Como fazer um planejamento que atenda as expectativas do sujeito aprendiz? E ainda como fazê-lo caso seja um sujeito com deficiência, conseguindo trabalhar com esse sem excluí-lo? Quais práticas inclusivas contribuem para a efetivação de uma aprendizagem significativa, de acordo com os diversos envolvidos nesse processo?

Nota-se, nesse sentido, a relevância da temática afeto, que se encontra relacionada como perspectiva de reflexão, destaca-se que este pode ser percebido como elemento de valor e interesse imprescindível para o acompanhamento e avaliação do processo de ensino aprendizagem. Desta forma, emerge então seguinte questão de nossa pesquisa: Como ocorrem práticas inclusivas para o ensino no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e quais as crenças dos pares vinculados a este processo?

Vale ressaltar, ainda, que a investigação e análise das crenças e práticas visa possibilitar a percepção das diferenças e semelhanças entre os discursos nessa relação, e a efetivação destes por meio das ações no AEE. A realização desta teve como espaço físico uma Sala de Recursos Multifuncionais, situada em uma escola da rede municipal da cidade de Goiânia. Sendo que tal espaço foi escolhido por envolver diretamente todos os indivíduos que farão parte desta pesquisa.

Destaca-se que um dos eixos norteadores desta pesquisa se vincula a aplicabilidade dos resultados destas na educação básica. Desta forma, a efetivação dessa será por meio da elaboração e divulgação de um vídeo de animação, no qual estão representadas as informações básicas referentes ao AEE e sua efetivação, e a percepção deste serviço como fatores contribuintes para a construção de uma aprendizagem que possibilite a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas dos saberes vinculados com ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Com o objetivo geral de *investigar como ocorrem práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública no município de Goiânia,*

considerando as crenças de distintos atores envolvidos no processo de inclusão, norteou-se para uma investigação na qual buscou-se elencar as crenças presentes na fala dos pesquisados, com intenção de analisá-las em relação as práticas desenvolvidas na esfera do AEE, de maneira a promover a reflexão para percepção do impactos destas no processo de efetivação da educação inclusiva. Essa perspectiva culminou nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar e analisar as crenças e práticas de ensino inclusivas no ciclo II, a partir dos olhares de gestores e docentes.
- Elaborar e avaliar um vídeo educativo que trouxesse esclarecimentos sobre o conceito, função e práticas do Atendimento Educacional Especializado.

Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se por fundamentos teóricos que se fizeram presentes no decorrer do processo de investigação e encontram-se expostos nessa dissertação por meio de um processo de pesquisa que envolveu diversos autores, dentre muitos podem ser citados: Honora e Frizanco (2008) que apresentam a trajetória da educação especial, Mantoan (2006, 2010 e 2015) que busca definir educação inclusiva e faz o delineamento do AEE. Para apontar alguns pontos relevantes sobre Educação Especial nos valemos de ideias de Sassaki (1997, 2010), Garcia (2008), Mazzotta (1996) e Mendes (2002). Com respeito às crenças Vila e Callejo (2006), Chacón(2003) e outros, e com relação as práticas optou-se por autores como Cunha (2010) cujo os estudos focam na prática docente, Sacristán (1999) que expõe a definição de prática pedagógica, Fazenda (2013) que promove a reflexão da relação prática e interdisciplinaridade.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos, além da introdução e considerações finais. Na introdução encontra-se a exposição do contexto da pesquisa, o objeto de estudo destas, os objetivos propostos e as bases teóricas que concede fundamento par investigação.

No primeiro capítulo, intitulado a Trajetória da investigação descreveu-se os procedimentos metodológicos da pesquisa, numa abordagem qualitativa, com foco no estudo de caso. Neste apresenta-se também o processo de coleta de dados e a análise deste, tomando como referência Bogdan e Biklen (1994).

No segundo capítulo, denominado “Atendimento Educacional Especializado: Princípios Históricos, Legais e Teóricos” , apresenta um breve histórico do caminho percorrido pela educação inclusiva desde os tempos remotos até a contemporaneidade, os aspectos legais relacionados a estas, e ainda é feito o delineamento da política pública intitulada Atendimento

Educacional Especializado, tendo como base os pressupostos teóricos que respaldam a pesquisa e a trajetória da legislação sobre a educação especial e o AEE.

No terceiro capítulo, “As crenças na Educação Inclusiva”, expõe a busca pela definição do conceito de crenças, tendo como referência os estudos de diversos teóricos e suas definições, o vínculo destas crenças com a educação especial. Para essa definição e a apresentação de sua relação com AEE optou-se pelos estudos dos autores já mencionados, bem como discorreu-se sobre a análise para identificar as crenças presentes nos discursos dos indivíduos que fizeram parte do contexto da pesquisa.

No quarto capítulo, “Práticas na Educação Inclusiva”, constam os conceitos vinculados as práticas inclusivas e a correlação destes com o Atendimento Educacional Especializado. E ainda, realizou-se a apresentação das análises referente às práticas inclusivas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, partindo da perspectiva da docente do AEE e das gestoras da instituição na qual está situada a SRM. Sendo que a base para essa análise foram os atendimentos observados, bem como as atividades desenvolvidas neste contexto e os documentos disponibilizados pela escola e pela docente do AEE.

No quinto capítulo, cujo o título é “trajetória e análise do vídeo”, relata sobre a trajetória percorrida para a criação do vídeo, sua divulgação na escola em que se deu a pesquisa e a avaliação, dos sujeitos da pesquisa, com respeito a este.

E finalmente nas “Considerações finais” foram tecidas as considerações a respeito das crenças e práticas no Atendimento Educacional Especializado que foram encontradas pela pesquisa, bem como os desafios enfrentados pelo docente que atua neste contexto, também buscou-se explicitar sobre a importância desta política pública para efetivação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

1 TRAJETÓRIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo propõe a apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa, sendo que a pesquisa tem como objetivo investigar as crenças sobre inclusão e as práticas desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública no município de Goiânia, considerando as crenças de distintos atores envolvidos no processo de inclusão. Para o alcance do referido objetivo apresentamos os caminhos percorridos no início da pesquisa, a abordagem teórico-metodológica, os procedimentos de coleta de dados, as etapas da pesquisa, as características do ambiente pesquisado, os perfis dos gestores, dos professores da sala de aula regular e do professor do atendimento educacional especializado. Sendo que, o capítulo será encerrado com a apresentação do método geral de análise dos dados

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS NO INÍCIO DA PESQUISA

O processo de elaboração do projeto de pesquisa deu início com a discussão da temática sobre as crenças e práticas inclusivas que estão relacionadas com AEE. Após diversos encontros para orientação e discussão referentes a construção do projeto de pesquisa incluiu-se na presente proposta, como *lócus* de nossa investigação, o Atendimento Educacional Especializado. A motivação dessa escolha está relacionada com as experiências profissionais que vivenciei neste espaço de atuação docente e as práticas inclusivas que podem ser desenvolvidas nesse ambiente. No cotidiano de atuação enquanto docente do Atendimento Educacional Especializado foram muitos os desafios enfrentados, e da mesma forma gerou-se as inquietações por meio da *práxis* pedagógica e as relações desenvolvidas nesse contexto. Ao refletir sobre as vivências estabelecidas e os questionamentos a serem respondidos com relação a estas, evidenciou-se a necessidade de um melhor entendimento das possibilidades de progressos na efetivação do exercício da docência no AEE. Tendo como base o interesse e as indagações a serem respondidas com respeito à temática, após variadas discussões e ponderações, estabeleceu-se como objeto da pesquisa *as crenças e práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado*.

Durante o delineamento da investigação, ocorreram algumas indagações, tais como: Em que rede de ensino seria possível conseguir abertura para realização de tal pesquisa? O docente do Atendimento Educacional Especializado estaria disposto a ter suas crenças e práticas inclusivas investigadas? Quais outros profissionais da área da educação poderiam aportar

contribuições que nos permitiriam ampliar nosso conhecimento sobre as crenças em relação ao AEE e as práticas desenvolvidas no AEE?

Concomitante a tais questionamentos, procuramos definir qual ou quais seriam as instituições nas quais poderiam ser realizadas a pesquisa. Considerando a complexidade do tema da pesquisa e o fator tempo para a realização da mesma, optou-se por uma escola do ensino fundamental do município de Goiânia na qual já atuei como docente, e, portanto, tive um vínculo estabelecido de forma a facilitar os encaminhamentos e abertura para a realização da pesquisa. Pois os profissionais que ali atuam demonstram interesse e envolvimento nas atividades deste tipo de pesquisa.

Assim no mês de março de 2017, foi realizado o contato inicial com a diretora da escola e a exposição da proposta de pesquisa. Após tomar conhecimento da proposta investigativa, a diretora da escola se disponibilizou em colaborar com a execução do projeto, ou seja, assumiu o compromisso de contribuir e fornecer as condições necessárias para efetivação da pesquisa, tornando-se uma coparticipante da investigação, conforme Termo de Anuência. (Cf. Apêndice A)

Com a permissão da diretora, contatamos a coordenação pedagógica para a apresentação de nosso projeto de pesquisa e detalhamento das ações a serem empreendidas por meio deste. Segundo a coordenadora, tal pesquisa caracterizara-se como momento de diálogo entre o discurso e a prática docente. Após tais contatos convidamos a professora do atendimento educacional especializado, e também, aos professores da sala de ensino regular, para participarem da pesquisa. Os mesmos aceitaram participar da investigação, portanto, os atores os quais nos referimos no objeto da pesquisa são gestores educacionais, professores da sala de aula regular, professor do atendimento educacional especializado e alunos público-alvo do AEE.

Para realização da pesquisa seria necessária a autorização da secretaria municipal de Goiânia (SME). Ao tomar conhecimento da necessidade desta etapa, elaborou-se um documento no qual solicitava-se a autorização para realização da pesquisa e entregamos na sede da SME. No mês de agosto de 2017, foi recebida uma ligação da SME avisando sobre o agendamento de uma entrevista na qual discutiu-se, com as responsáveis pelo Departamento de inclusão, a proposta de pesquisa. Concluída essa etapa, recebemos a autorização por parte da SME, contudo fez-se necessário um novo contato com a escola para confirmar a disposição dos sujeitos a serem envolvidos neste processo.

Em um novo contato com a escola fui comunicada que a professora do Atendimento Educacional Especializado estaria de licença. Com essa mudança no contexto, discutimos a

possibilidade de buscar outra instituição. Assim optou-se por uma instituição indicada pela psicopedagoga responsável pela região da instituição anterior. Visando dar andamento no processo de investigação foi feito o contato com a outra escola, cujo gestores educacionais, professor da sala de aula regular e professor do atendimento educacional especializado que necessitam de envolvimento com a pesquisa se prontificaram a ser parte da mesma, se comprometeram a contribuir de forma ativa para o bom andamento desta.

Para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa foram feitos dois meses de observação das atividades desenvolvidas pela docente do AEE, bem como de aulas na sala de aula regular da professora que possui alunos atendidos na sala de recursos multifuncionais, que posteriormente foi entrevistada sobre questões referentes à temática da pesquisa. Também foram feitas coleta de dados no projeto político pedagógico da escola em que ocorre o Atendimento Educacional Especializado. E, ainda, como parte da busca de informações e dados foram feitas as entrevistas com as gestoras da escola, a professora da sala de aula regular e a professora do AEE.

1.1.1 Características do contexto da pesquisa

A escola onde realizou-se a pesquisa está situada em meio a um conjunto de seis bairros populosos, inclusive há próximo outras três escolas que juntamente com esta são responsáveis por suprir a grande demanda de alunos correspondentes ao Ensino Fundamental. Vale destacar que as escolas não conseguem suprir a grande quantidade de alunos, sendo que alguns necessitam deslocar-se para outras escolas mais distantes da região. Destaca-se que não há escola da rede estadual próxima a esta escola.

Com respeito ao histórico dessa instituição sabe-se que no ano de 1991, por meio da Associação de Moradores, a comunidade requereu junto ao governo municipal a construção de uma Unidade Escolar, do ensino fundamental, que atendesse à demanda educacional da região oeste do município de Goiânia. Em resposta a este requerimento foi construída a instituição escolhida para a pesquisa. Sendo que sua inauguração ocorreu em abril de 1992, com seis salas de aula que atendiam o público de 1ª a 4ª série[2] do primeiro grau em dois turnos. Vale ressaltar que devido à alta demanda da região fez-se necessária a ampliação das instalações da escola. A Primeira ampliação ocorreu no ano de 1996, na qual foram construídas três novas salas de aulas e dois banheiros. No ano 2000 foram construídas outras 3 novas salas, contudo uma das salas

[2] Nomenclatura utilizada na época.

anteriormente construídas foi desativada para dar passagem a um corredor de ligação entre os pavilhões. E no ano de 2010 foi inaugurada a quadra coberta e mais uma sala destinada ao ambiente informatizado.

Em suma a escola conta atualmente com 10 salas de aula, um ambiente informatizado e sala de recursos multifuncionais na qual ocorre o atendimento educacional especializado. A instituição possui também sala de leitura e parque infantil. No pavilhão administrativo estão localizadas as salas da direção, da coordenação, dos professores, a secretaria, dispensa, almoxarifado e a cozinha. Há banheiros de uso exclusivo dos alunos, banheiros adaptados para educação infantil, banheiros adaptados para uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e um banheiro com chuveiro. A escola possui ainda, dois pátios cobertos, casinha de bonecas feita de alvenaria e um corredor coberto para entrada e saída dos alunos. As dependências e vias da escola são adequadas para o atendimento de alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. A sala de recursos multifuncionais situada nessa escola atende alunos de Educação Infantil, Ciclos I e II [3], nos turnos matutino e vespertino, totalizando 25 educandos. Destaca-se que a instituição conta com o apoio da Guarda Municipal, pois a mesma possui uma base permanente neste local, que atende aos educandos, pais, professores, funcionários e comunidade da região oeste.

No tocante à infraestrutura é importante citar que os alunos, inclusive os que frequentam o AEE, recebem diariamente alimentação escolar de qualidade cujo cardápio é elaborado por uma nutricionista. A água oferecida na escola é da rede pública e filtrada. Também tem acesso à energia da rede pública e a coleta de lixo periódica. Porém não possui acesso a um sistema de esgoto, pois o bairro em que está localizada, não possui esse serviço, sendo que por esse motivo a escola possui fossa séptica. O acesso à internet é de banda larga e com uso de Wifi disponibilizado para todos os ambientes da escola, o que inclui a sala de recursos multifuncionais, o acesso a este é feito por senha que é de uso restrito para as atividades da escola. Entre os recursos materiais da escola, além dos de uso básico, podem ser citados computadores administrativos, computadores para alunos, aparelho de televisão, videocassete, aparelho DVD, antena parabólica, copiadora, impressora, retroprojetor, aparelho de som, projetor multimídia, filmadora e câmera fotográfica.

A quantidade de alunos matriculados na escola é de 554 alunos, sendo que destes 32 são considerados público alvo da educação especial, que fazem parte da pré-escola e das séries

[3] Nomenclatura utilizada atualmente devido ao sistema organizacional do município estar organizado com base nos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

iniciais do ensino fundamental. As matrículas desses alunos estão divididas da seguinte forma: a pré-escola possui 93 alunos, os anos iniciais do ensino fundamental possui 399 alunos e os anos finais do ensino fundamental possui 62 alunos. O quadro de funcionários é formado por 60 funcionários.

Nas observações foi possível notar que a infraestrutura da escola é utilizada de forma a favorecer a interação entre os alunos e professores e possibilitar a construção de aprendizagens significativas. Por exemplo, antes de iniciar as aulas os alunos e professores reúnem-se no pátio coberto para um momento de convivência, no qual cantam músicas e estabelecem o diálogo sobre uma temática que esteja sendo trabalhada em projetos da escola. Após esse período cada professor com seus respectivos alunos vai para sala de aula ou outro espaço da escola para que continuem as aprendizagens.

1.1.2 Sala de Recursos Multifuncionais

A SRM relacionada a pesquisa situa-se em escola da rede municipal descrita anteriormente, está localizada em um corredor entre dois pavilhões centrais da escola, entre o conjunto de salas de aula e salas da administração. A sala possui nove metros quadrados, com três janelas no modelo de basculante com vidros transparentes, sendo que todas possuem cortinas persianas e tendo apenas uma porta de madeira destinada à entrada e saída. O piso é de granitina e cobertura da sala é laje e acabamento em gesso branco. Na sala há seis tomadas elétricas no modelo de três pinos, possui também um ar condicionado, que mantém a sala climatizada. A iluminação é feita por dois pares de lâmpadas de Led, o que garante uma boa iluminação mesmo com as janelas e cortinas persianas fechadas.

As chamadas salas de recursos multifuncionais (SRM) são os espaços físicos nos quais são desenvolvidas as ações do Atendimento Educacional Especializado. Estas possuem mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento do público alvo do AEE. Salienta-se que a organização e administração do presente espaço é de responsabilidade da gestão escolar e do professor que atua neste serviço educacional.

O mobiliário da sala inclui duas mesas redondas com 4 cadeiras cada, dois computadores com teclados de colmeia móveis, que ficam em uma mesma mesa, duas carteiras individuais, dois armários de aço com duas portas e 4 nichos artesanais. Há também na sala um tapete de emborrachado no formato de quebra-cabeças com as letras do alfabeto. Os materiais didáticos e pedagógicos ficam organizados nos armários e nos nichos, assim como livros literários. Nos

armários de aço são guardadas as documentações e registros de atividades dos educandos atendidos e também materiais de uso pedagógico. Nos nichos são colocados materiais pedagógicos para uso diário dos alunos, tais como: papéis, lápis de cor, tesouras, colas, tintas, pincéis, lápis de escrever, borracha e etc.

O público desta sala é formado por 25 educandos, que se encontram matriculados na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, com diferentes deficiências e transtornos e altas habilidades/superdotação, entre estas podem ser citados atendimentos a alunos com síndrome de Down, transtorno no espectro autista, deficiência intelectual, deficiência motora, altas habilidades/superdotação. A professora possui como formação a graduação em letras inglês/português e especialização em psicopedagogia. Sendo que como experiência profissional citou a atuação de três anos como apoio pedagógico da SME e secretaria na Universidade Estadual de Goiás, também de três anos. É importante mencionar que nesta sala são recebidos alunos de 5 escolas circunvizinhas e de uma escola que está a 8 quilômetros de distância desta. A organização do horário de aula dos alunos é feita com a formação de pequenos grupos e individuais. Vale destacar que a organização é feita a partir das especificidades e necessidades dos educandos, tendo estudantes que são atendidos uma vez por semana pelo período de uma hora, e outros com dois atendimentos semanais de uma hora até uma hora e meia.

Nos dias de observação e coletas de dados dessa pesquisa eram atendidos 5 alunos, dois com espectro autista leve, um com deficiência intelectual moderada, um com altas habilidades/superdotação e um com deficiência motora. Os dois educandos com espectro autista possuem habilidade comunicacional moderada, realizam pequenos diálogos que, na maioria das vezes, ocorrem em pequenas frases e repetitivas, ambos não gostam de contatos físicos, porém não apresentaram resistência a nossa presença nos atendimentos. O aluno com deficiência intelectual apresentava dificuldades cognitivas e de memória, sendo necessário repetir as consignas com frequência, as constantes faltas nos atendimentos configuram-se como fator dificultador para seu desenvolvimento, este aluno é matriculado no ensino regular na escola que fica mais distante da SRM, sendo que o mesmo mora nas proximidades de sua escola de ensino regular. O aluno com deficiência motora consegue se locomover, ainda que com dificuldade, entretanto o mesmo apresenta dificuldade com o movimento de pinça e a realização de atividades de coordenação motora fina. O aluno com altas habilidades/superdotação, tem sete anos, é bastante frequente, tem um senso crítico evidente na fala, pois com frequência questiona sobre os acontecimentos sociais que envolvem o contexto da escola e dos atendimentos, demonstra resistência quando as atividades propostas não condizem com suas expectativas. Seu foco de interesse é no futuro da humanidade, e por isso se propõe a estudar a evolução da vida

no planeta terra de modo a encontrar uma solução que garanta o futuro das futuras gerações. Porém a maturidade emocional não acompanha seu desenvolvimento cognitivo, pois com frequência resiste às opiniões que divergem da sua, há momentos em que chora de modo exaustivo, repetindo a frase: “O mundo não me compreende, é muito lento para mim”

A maioria dos atendimentos do AEE é realizado no interior da sala de recursos multifuncionais, com a porta fechada e um aviso de não perturbe pendurado na porta, de forma a alertar para que não ocorram interrupções no atendimento que se encontra em andamento. Outro ponto relevante a ser mencionado com respeito a este ambiente é a higienização que ocorre sempre antes dos turnos iniciarem as atividades, o que mantém a sala constantemente limpa e organizada. Assim sendo pode-se afirmar que o ambiente é limpo e organizado, com condições adequadas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Entretanto a metragem da sala pode ser um fator dificultador para realização de atividades que envolvam mais movimento e espaço.

1.2 Abordagem metodológica

Considerando as características da problematização proposta, fez-se opção pela abordagem qualitativa. Com inserção em um grupo social visando compreender aspectos de sua realidade, com fins a alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. É importante mencionar que ao optar pela abordagem qualitativa, o pesquisador explicita que contrapõe ao pressuposto de um modelo único de pesquisa para todas as ciências. Afinal cada ciência possui suas especificidades e consequentemente tem-se uma metodologia própria de investigação.

Assim sendo, dada as particularidades do objeto estudado a abordagem qualitativa caracteriza-se como a melhor opção. Afinal, pode -se afirmar que o surgimento da pesquisa com enfoque numa abordagem qualitativa emerge da necessidade de apresentar “alternativas metodológicas para a pesquisa em educação.” Triviños (1987, p. 116)

Um dos aspectos relevantes, para a presente proposta de pesquisa, com respeito a esta abordagem diz respeito ao fato da mesma não ser dotada de preocupação com quantificar dados, mas centra-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Como afirma Stake (2011, p. 41) a pesquisa qualitativa possui como características ser “interpretativa, baseada em experiências, situacional e humanística”, demonstrando consistência em suas prioridades de singularidade e contexto.

Nesse sentido, pode-se ainda afirmar que esta abordagem oportuniza trabalhar com significações, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, pois vincula-se ao *lócus* das

relações, dos processos e dos fenômenos, não se limitando a operacionalização de variáveis. Contudo, é de suma importância que o pesquisador atente para os limites e riscos dessa abordagem, tais como sensação de domínio profundo de seu objeto de estudo, envolvimento na situação pesquisada, ou com os sujeitos pesquisados. Cientes de tais características e riscos, zelou-se pela impessoalidade e cientificidade em todo o percurso da investigação de modo a garantir a eficácia e objetividade desse processo investigativo.

1.3 Estudo de caso

Partindo da perspectiva da abordagem qualitativa optou-se pelo estudo de caso como método de pesquisa, sendo que o mesmo pode ser definido da seguinte forma:

> Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Tal definição corrobora com os objetivos de nossa proposta de pesquisa, pois nos possibilitou a elaboração de uma percepção sobre as crenças e práticas inclusivas no AEE, sem intervir nestas, mas a partir da coleta de dados e análise destes apresentar resultados interpretativos sobre os tais. Salienta-se que esta modalidade de pesquisa incide em um estudo aprofundado que possibilita a amplitude e detalhamento do conhecimento, possiblidades estas limitadas em outras modalidades.

Com respeito as etapas percorridas no estudo de caso, foram as seguintes: formulação do problema, definição de caso, coleta de dados, suas proposições, análise dos dados e registro das conclusões. Ressalta-se que se objetivou desde o princípio aprofundar na descrição das crenças e das práticas inclusivas no AEE.

Desta forma, seguindo essa perspectiva, em janeiro de 2018 demos início às atividades de campos, ou seja, as observações e coleta de dados. Sendo que após dois meses de observação principiou-se a escrita dos capítulos iniciais da dissertação.

1.4 Procedimentos de coleta de dados

Quanto aos procedimentos empregados para realização da pesquisa no tocante à coleta de dados, dedicamos este tópico para descrevê-los. Trataremos também sobre os instrumentos de pesquisa que foram usados no intuito de atingir os nossos objetivos.

1.4.1 Observação participante

Angrosino (2009, p. 75) afirma que "o pesquisador faz observações durante breves períodos, possivelmente visando estabelecer o contexto para entrevistas ou outros tipos de pesquisas." Assim sendo, fica claro que cabe ao pesquisador fazer uso desse momento para a coleta de dados que venham contribuir para a elaboração das entrevistas, e ainda perceber a necessidade de buscar outras formas de pesquisa. O autor menciona ainda que a relação entre os envolvidos na pesquisa deve possibilitar o conhecimento e reconhecimento do pesquisador.

O detalhamento é uma das principais características desse tipo de observação, cabendo assim ao observador/pesquisador ter ciência das informações que são relevantes para o cumprimento dos objetivos propostos. De maneira, como afirma Martins (2007), antes de realizar a observação, é preciso a elaboração de um plano para a sua execução. Assim, determinamos que a princípio estaríamos observando as práticas desenvolvidas no AEE, de forma a identificar a presença de práticas inclusivas. Posteriormente, após o levantamento das crenças, fizemos novas observações no intuito de elaborar uma análise entre crenças e práticas.

Como forma de sistematizar e registrar as observações dos atendimentos, foram selecionados como instrumentos o diário de campo (Cf. Apêndice B)e gravações em áudio. O diário de campo foi o principal instrumento de registro das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais pela professora do AEE. Sendo que os áudios gravados contribuíram para o enriquecimento dos diários de campo, como forma de garantir a riqueza de detalhe nas descrições das práticas observadas, bem como oportunizar uma percepção mais delineada.

1.5 Entrevistas e diálogos

Para Triviños (1987) a entrevista é uma técnica de pesquisa, cujo objetivo é registrar por escrito ou oralmente os dados coletados, numa interação entre o pesquisador e os informantes. Portanto, pode ser definida como uma técnica de interação social, na qual o diálogo constitui-se como um elemento exploratório na obtenção de dados e informações. Depois de refletir sobre

os variados tipos de entrevista optou-se pela entrevista semiestruturada, por possibilitar que o entrevistado possa expor livremente a respeito de assuntos que forem emergindo como desdobramento do tema principal. Como afirma Triviños (1987, p. 146)

> [...]esclarece que entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, estão:
> – apoiar-se em teorias e hipóteses que se relacionam o tema da pesquisa;
> – descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão;
> – que o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações.

Para facilitar o processo de análise e garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados utilizaremos a seguinte identificação para os sujeitos pesquisados:

Sujeito	Nomenclatura
Professora do AEE	P1
Professora da sala de aula regular	P2
Diretora da escola	G1
Coordenadora Pedagógica	G2

No intuito de dar continuidade à coleta de dados foram feitas as entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, a coordenadora pedagógica, a professora da sala regular e com a professora do AEE. Sendo que a primeira entrevista (Cf. Apêndice C) foi realizada com a docente do AEE, a qual daremos o nome P1. O objetivo da entrevista visava a compreensão das crenças da docente com respeito às práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado, da mesma forma que sua compreensão referente às crenças e práticas relacionadas com os demais pares envolvidos no processo de ensino do público-alvo da sala de recursos multifuncionais- SRM. O registro da entrevista foi realizado com gravações de áudio, sendo que posteriormente foi feita a transcrição da mesma no intuito de facilitar a análise.

A segunda entrevista (Cf. Apêndice C) envolveu a diretora da escola, que nomearemos de G1, sendo que o objetivo se vinculou a relatar as crenças da referida profissional com respeito as práticas inclusivas do AEE. Em especial, compreender a visão desta profissional para com educação inclusiva. Vale destacar que com mesmo foco e objetivo foram entrevistadas a coordenadora pedagógica denominada G2, a professora da sala regular que será chamada P2. Todas as entrevistas foram divididas em blocos, intitulados da seguinte forma: O processo de inclusão na rede municipal, Atendimento Educacional Especializado – estrutura e organização,

Crenças, Práticas no AEE (Cf. Apêndice, C). Essa organização visa contribuir para a categorização das análises dos dados colhidos nestas.

O processo de observação, permitiu em alguns momentos a realização das chamadas entrevistas informais, devido à ausência de alguns educandos, nas quais foram abordadas temáticas ligadas às atividades desenvolvidas nos atendimentos observados.

Pode-se afirmar que a realização das entrevistas, em conjunto com a observação realizada possibilitou a reflexão sobre as crenças destacadas pelos sujeitos envolvidos nesse processo investigativo e as práticas inclusivas no AEE. Portanto essas constituíram-se como fontes essenciais de dados relevantes para o êxito desta pesquisa.

1.6 Pesquisa e análise documental

Outra técnica que foi utilizada trata-se da pesquisa e análise de documentos, que se diverge da pesquisa bibliográfica. Veja como estas podem ser definidas

> A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

As primeiras documentações pesquisadas foram as legislações vigentes que envolvem a instituição, legalização e regulamentação do Atendimento Educacional Especializado, dentre estas encontram-se a Constituição Brasileira, a lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Diretrizes Nacionais para Educação Básica, entre outras. Também foram analisados documentos relacionados com a instituição na qual se deu a pesquisa e finalmente os documentos vinculados com a SRM, local onde ocorreu a pesquisa, tais como planos de atendimento, atividades aplicadas etc.

Os documentos consultados na sala de recursos multifuncionais foram os seguintes: laudos dos educandos observados, plano de ação do AEE, planos de aula e fichas descritivas sobre o desenvolvimento dos alunos e controle de frequência. O acesso a esta documentação tornou possível registrar de forma cronológica e sequencial a forma como as atividades são planejadas e desenvolvidas nessa conjuntura, fator este que contribuiu para uma melhor clareza do contexto e sujeitos da pesquisa.

1.7 Produto da pesquisa e definição das etapas da investigação

Ao optar por um programa de mestrado profissional faz-se necessária a compreensão da definição deste tipo de formação. De acordo com o Parecer 0079/2002 do CNE/CES "Mestrado Profissional é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional" (BRASIL, 2002). Ou seja, não é uma variável ou adequação dos chamados mestrados acadêmicos. Mas, trata-se de uma forma de pós-graduação que objetiva qualificar o profissional. Nesse sentido, é importante mencionar que sua ênfase se encontra na elaboração de produtos educacionais que visam contribuir com o desenvolvimento da sociedade nas áreas em que este diz respeito, e no tocante as temáticas propostas em cada pesquisa desenvolvida.

A definição do produto desta pesquisa teve início no processo de elaboração do projeto investigativo. Ao definirmos que o objetivo da pesquisa seria investigar as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma escola pública no município de Goiânia, considerando as crenças de distintos atores envolvidos no processo de inclusão como objeto de pesquisa decidiu-se pela elaboração de um vídeo com a descrição dessas crenças e o resultados destas em práticas inclusivas no AEE, a fim de divulgar aos docentes e gestores por meio de uma linguagem acessível e imagética a correlação entre as crenças e o promover prática inclusivas no AEE, em nível da gestão e da docência.

A escolha do vídeo como produto educacional tem como objetivo expor o resultado da análise dos dados coletados de forma a demonstrar a correlação entre crenças e práticas na estruturação e organização do AEE, evidencia-se que este formato de um produto tecnológico possibilita uma ampla exposição dos resultados da pesquisa em meios de difusão de trabalhos científicos e ainda, em espaços cuja ênfase não está na cientificidade, tais como nas chamadas redes sociais.

Enfatiza-se que o primeiro espaço de divulgação do vídeo foi em momento de planejamento pedagógico na escola em que encontra-se localizada a sala de recursos multifuncionais em que realizou-se a pesquisa, com intuito de que o mesmo fosse avaliado pelo sujeitos da pesquisa, e consequentemente analisou-se a importância deste como instrumento de conscientização da importância desta política pública, por meio da demonstração das práticas desenvolvidas no AEE, com ênfase na sua relevância para a educação inclusiva.

Posterior a decisão do formato do produto deu-se início a pesquisa do referencial teórico vinculado ao tema proposto, elaboração dos instrumentos de coletas de dados e aplicação destes. Para dar continuidade foi realizada a análise dos dados coletados e a discussão referente

ao conteúdo para o enredo do vídeo. Sendo que ficou estabelecido que o mesmo faria uma breve descrição sobre os principais conceitos relacionados ao AEE e as formas como as atividades são desenvolvidas nesse contexto levando em consideração as crenças dos participantes da pesquisa. O produto educacional resultante desta pesquisa, será de grande contribuição para conscientização da importância do AEE, para o processo da educação inclusiva, e consequentemente para despertar a reflexão sobre as crenças de docentes e gestores sobre o Atendimento Educacional Especializado, de modo a colaborar para a construção de crenças e práticas inclusivas que contribuam com AEE. Salienta-se que a divulgação deste não se limita a escola na qual ocorreu a pesquisa, mas também em espaços virtuais.

1.8 Processo de análise dos dados

O processo de desenvolvimento da pesquisa levou-nos à convergência de cinco categorias de análise. A primeira relacionada as crenças referentes a educação inclusiva, tendo como subcategorias a perspectiva da docente do AEE, da docente da sala de aula regular e dos gestores, na qual analisou-se as crenças sobre educação presentes na fala desses sujeitos ao responder as entrevistas. A segunda categoria refere-se a as crenças sobre o Atendimento Educacional Especializado, que foram expostas nas entrevistas com os gestores e professores, que foram divididas em duas subcategorias: finalidades e ações do AEE e dificuldades emergentes no AEE. A terceira categoria vinculou-se com as práticas inclusivas, ou seja, analisar as crenças expostas nas entrevistas contrapondo as práticas inclusivas observadas, para tanto optou-se por subdividi-la em três subcategorias: Perspectiva de docente do AEE, perspectiva de docente da sala de aula regular e perspectiva dos gestores. A quarta categoria trata sobre as práticas do Atendimento Educacional Especializado, que também foi partilhada nas subcategorias: Perspectiva de docente do AEE, perspectiva de docente da sala de aula regular e perspectiva dos gestores. A quinta e última categoria tem a correlação entre crenças e práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado que consisti em duas subcategorias: caracterização do AEE e desafios do AEE, cuja essência envolve a demonstrar a estruturação e organização do AEE por meio de um vídeo educativo no formato de animação.

O processo de categorização das análises, teve como referência Bogdan e Biklen (1994), que afirmam ter padrões e regularidades no desenvolvimento do processo, estes autores denominam estas como *categorias de codificação*. Essa codificação pode ser descrita, de acordo que os mesmos autores, como as táticas, formas, metodologia e elementos estratégicos. Fatores estes que contribuem para promover os preceitos relacionados a estas categorias e análise de

dados. Assim sendo pode-se afirmar que esse processo de reflexão referente aos dados coletados possibilita uma melhor compreensão e apresentação dos resultados referentes a estes. Para melhor explicitar o quadro abaixo demonstra-se as etapas

Quadro 1: Etapas da Pesquisa

Objetivos do estudo	Dados	Técnicas	Categorias de Análises
Distinguir as crenças e práticas de ensino inclusivas no ciclo II	Diálogos entre professora e alunos, descrição desses diálogos.	Observação participante. Entrevistas	Práticas de Educação Inclusiva
			Crenças sobre o AEE
Relacionar e analisar as práticas pedagógicas tendo como referência crenças de gestores e docentes	Descrição das crenças dos sujeitos envolvidos na pesquisa e das práticas inclusivas	Análise documental; Observação participante Entrevistas	Crenças inclusivas
			Práticas do Atendimento Educacional Especializado
Relacionar crenças e práticas desenvolvidas no contexto desta pesquisa por meio de um vídeo educativo.	Elaboração do vídeo	Análise documental, Observação participante Entrevistas	Correlação entre crenças e práticas na estruturação e organização do AEE.

Fonte: elaborado pelo autor.

Destarte, nosso primeiro capítulo descreveu os principais aspectos dos caminhos trilhados por esse processo investigativo. Desde a elaboração do projeto relacionado a esta e as ações empreendidas para efetivação deste. No segundo capítulo, será apresentada a trajetória da educação especial, a legislação com respeito ao Atendimento Educacional Especializado e a forma como este é organizado e estruturado.

CAPÍTULO 2 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: PRINCÍPIOS HISTÓRICOS, LEGAIS E TEÓRICOS

Neste segundo capítulo, propõe-se a apresentação de um breve histórico da trajetória da educação inclusiva e seus aspectos legais, bem como o delineamento da política pública intitulada como Atendimento Educacional Especializado. Para tanto, nos fundamentamos nos estudos de Honora e Frizanco (2008), Mantoan (2006, 2010 e 2015), Sassaki (1997, 2010), Garcia (2008), Mazzotta (1996) e Mendes (2002), bem como pontuamos como se outorga o AEE nas leis, resoluções e documento legais que regulamentam e orientam o trabalho no Atendimento Educacional Especializado – AEE. Neste capítulo, pretende-se ainda delinear sobre o conceito, estrutura e organização deste serviço que tem demonstrado ser de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

Para um melhor entendimento sobre o AEE, torna-se importante esclarecer quais contribuições este possibilita ao processo ensino aprendizagem e a efetivação da educação inclusiva. Assim, a busca por autores que apresentam e discutem a temática permitiu o conhecimento da estrutura que envolve o AEE, desde os recursos materiais e humanos, assim como de como ocorre o atendimento e o público alvo deste.

Esse capítulo, propõe ainda explanar as ações pedagógicas previstas em lei a serem desenvolvidas no âmbito do AEE, pois faz-se necessário o conhecimento destas ações, de acordo com a legislação vigente, tanto para os docentes, seja na sala de recursos multifuncionais ou na sala de aula regular. Afinal, ao compreender a função e as ações que competem ao profissional que atua neste contexto em suas diferentes instâncias a tendência é que as crenças e práticas tornem-se fatores contribuintes para o processo de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento.

Destarte, objetiva-se com este divulgar e propor a reflexão referente ao Atendimento Educacional Especializado, de maneira a esclarecer o seu processo de implantação, sua estruturação e organização. Salienta-se que a intenção, também, é de apresentar os recursos que possibilitam esse trabalho, a formação do profissional que nele atua, com destaque para as ações pedagógicas que devem ser executadas por este. Enfim pretende-se com este capítulo colaborar para percepção deste como um *lócus* de desenvolvimento de práticas inclusivas de relevância para inclusão, quer seja na sala de aula regular ou na sala de recursos multifuncionais.

2.1. A DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MOMENTOS HISTÓRICOS

Nos primórdios da humanidade a busca pela sobrevivência e outras crenças permeia o tratamento para com as pessoas com deficiência. Honora e Frizanco (2008) mencionam que estes eram eliminados no nascimento ou abandonados em ambientes hostis e perigosos, o que consequentemente ocasionava na morte desses indivíduos, uma vez que os mesmos poderiam representar empecilhos para a própria sobrevivência e sobrevivência dos demais sujeitos vinculados ao seu grupo. Portanto, nesse contexto não há dados de qualquer tipo de atendimento a ser oferecido para as pessoas com deficiência. Ainda de acordo Honora e Frizanco (2008, p.12) as motivações estavam relacionadas com o fato de "serem consideradas grave empecilho à sobrevivência do grupo, já que não podiam cooperar nos afazeres diários; proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses, por gratidão, em reconhecimento aos esforços daqueles que se mutilavam na guerra."

Ainda com referência a essa fase pode-se mencionar diversas outras situações vinculadas que ocorreram na Antiguidade. Nesse período da história da humanidade as pessoas com deficiência eram tratadas como anômalos, inclusive para alguns estes eram percebidos como um sinal dos deuses, ou ainda como a presença de demônios. Em Esparta, na Grécia, o ideário de ser humano perfeito e preparado para a guerra configurava a eliminação das crianças que nasciam com deficiência, fato este que também ocorria na Roma antiga. Essa crença vinculada a perfeição que estabelece a visão de que as crianças com deficiências físicas, sensorial e mental eram subumanas culminavam na prática do abandono ou na eliminação e abandono. Por exemplo em Esparta e Atenas, cujo a beleza do corpo, o perfil atlético e classista eram os eixos norteadores de organização da sociedade, não havia espaço para imperfeições, por isso a prática em Atenas para com esses era a rejeição e o abandono em praças públicas ou nos campos, e em Esparta estes eram lançados do alto de rochedos (HONORA E FRIZANCO, 2008).

Na Idade Média com advento do cristianismo, a sociedade desse período passa a fundamentar suas crenças no judaísmo-cristão, ou seja, as pessoas são dotadas de corpo/alma. Os indivíduos com deficiência passam a ser vistos como pecadores e servem como alerta para humanidade, a igreja católica elucidava a existência de cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos como sinais de Deus para advertir aos homens e mulheres a respeito de seus comportamentos inadequados, assim nota-se que a adversidade e infortúnio de alguns contribuía para a salvação de outros (SASSAKI, 2010). Contexto este marcado pela transição de concepções em referência a deficiência. Nessa conjuntura emergem uma dualidade no

tratamento para com esses sujeitos, de um lado ainda perpetua o abandono, contudo inicia-se a criação de instituições focadas no atendimento desses sujeitos. É importante salientar que essas possuíam foco no cuidado, ou seja uma percepção higienista sobre a deficiência, a preocupação era com as condições físicas do indivíduo e não havia qualquer preocupação com o processo de ensino e aprendizagem.

Sassaki (2010, p.16) afirma que:

> A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições [...]

A partir da afirmativa fica evidente que as práticas com relação ao tratamento das pessoas com deficiência possuem ligação com crenças estabelecidas em relação a estas. Sabe-se que a primeira instituição fundada com objetivo de realizar o atendimento sistematizado das pessoas com deficiência ocorreu na Bélgica, no século XIII, que apresentava como proposta oportunizar alimentação, exercícios físicos e ar puro com intuito de amenizar os efeitos causados pelas deficiências. Sendo que a ampliação desse tipo de atendimento se dá gradativamente, porém sempre com foco no aspecto de cuidar, sem nenhum cunho educacional. (MENDES, 2002)

A idade moderna por sua vez é marcada por revoluções e reformas, tais como, reforma protestante, revolução científica e revolução industrial. O conhecimento deixa de ser de origem teocêntrica e passa a ser antropocêntrico, essa mudança impacta todos os segmentos da sociedade e contribui para gerar mudanças nas crenças e práticas com relação as pessoas com deficiência. Dentre os pensadores desse período, Giordano (2000) aponta que John Locke, em meados do século XVII, instiga transformações com respeito a forma de compreender a mente humana e suas funções. Esse mesmo pensador traz a definição de que a mente de um recém-nascido e de um sujeito com deficiência mental podem ser descritas como uma “tábula rasa”, portanto passível de ser trabalhada a partir de experiências e vivências. Defendia, ainda que o ensino poderia prover o suprimento das necessidades desses sujeitos. Em conformidade com essas crenças, segundo Mendes (2002) as pessoas com deficiência passaram a ser encaminhadas para instituições residenciais ou escolas especiais, com o objetivo de afastar do convívio social os indivíduos considerados fora do padrão estabelecido como “normal” para a sociedade, o predomínio desses estabelecimentos persistiu por vários séculos tendo como base práticas pontuais de cunho social, religioso, caridade e cuidado.

Para Pessotti (1984 apud Peranzoni e Freitas, 2000) no século XVIII "o desenvolvimento da ciência permite questionar os dogmas religiosos e começam a surgir estudos mais sistemáticos na área médica visando explicar tais comportamentos". Ou seja, as explicações para deficiência passam a ter uma visão naturalista. Mendes (2006) explicita que a associação da deficiência com a ideia de inutilidade e dependência perdurou até o início do século XIX, no qual se deu a efetivação das classes especiais nas escolas regulares, e dessa forma amplia-se o acesso à educação para as pessoas com deficiência. Menciona também a criação das instituições para indivíduos com deficiência mental, cuja finalidade encontrava-se no aspecto asilar. No início do século XXI, de acordo com a autora supracitada, emerge a necessidade de uma nova configuração para educação especial, pois o sujeito passa a ser percebido como de direito, e cabe a educação contribuir para sua inclusão.

2.1.1 A educação especial e a educação inclusiva

De acordo com Mendes (2006), o século XVI marca o início da história da educação especial em que os médicos e pedagogos contrapõem a visão da época, em que os indivíduos eram considerados incapazes de aprender. Ainda segundo essa autora, a educação formal era privilégio de poucos, foram eles os pioneiros no trabalho com essa demanda, trabalhos estes que mais adiante, no século XIX culminaram na oferta da escolarização em classes especiais para os indivíduos com deficiência, nas escolas regulares. No final do século XX com movimentos a favor da integração social dos indivíduos que apresentavam algum tipo de deficiência, o foco destes movimentos encontrava-se em integrá-los em ambientes escolares. A base era educar a criança para que ela alcançasse o limite de suas capacidades. Mendes (2002) afirma ademais a ideia da existência de diversas possibilidades de desenvolvimento e uma educação como forma de estabelecer progressos na superação das limitações e até mesmo na vida cotidiana. A partir dessa perspectiva a definição de educar o potencial humano é incorporada na educação de pessoas que apresentavam alguma deficiência.

É de suma importância destacar que nesse período marcado pela integração surgem as chamadas salas especiais nas escolas de ensino regular. De acordo com Sassaki (1997, p.32) nesse modelo “a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitavam receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola”. Nessa perspectiva pode-se dizer que o atendimento educacional emerge como uma oportunidade de conviver com os ditos normais e vivenciar as práticas educacionais. Entretanto esse atendimento não tem entre seus eixos

norteadores considerar as diferenças, mas sim a adaptação do indivíduo ao meio e ás atividades pedagógicas a serem desenvolvidas.

Os movimentos em prol das pessoas com deficiência e em busca de transformação social e dos avanços tecnológicos culminam em uma nova fase da educação especial nomeada como inclusão. As crenças que fundamentam as práticas desse contexto estão vinculadas com o respeito a diversidade e as diferenças. A intenção é tornar mínimo o processo de exclusão e a democratização do ensino, de forma a evidenciar a igualdade de direitos e o acesso à educação para todos. Conforme Sassaki (2010, p.42)

> é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos, espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos, utensílios mobiliário e meios de transportes e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A inclusão tem sido percebida como benéfica por contribuir para o acesso democrático ao sistema regular de ensino, e como salienta o autor citado acima, é a construção de uma nova forma de sociedade. E esta fase requer uma gama de mudanças e transformações. Nessa visão o atendimento educacional especializado caracteriza-se como parte crucial para o sucesso deste processo de transformação, uma vez que o mesmo suplementa e complementa o ensino regular.

No intuito de solucionar as questões relativas ao processo de inclusão são propostas diferentes ações por parte do governo de nosso país. Sobre este aspecto Mendes (2006) afirma que no século XIX pôde ser percebida a criação de instituições residenciais e hospitalares, fora da perspectiva educacional. Sendo que, a partir de 1950, os movimentos comunitários contribuíram para a criação de escolas

Nunes (2013) expõe que no Brasil, a trajetória da Educação Especial tem como marcos de referência a criação, no ano de 1854, e do Instituto dos Meninos Cegos, hoje atual Instituto Benjamim Constant – IBC, e no ano de 1857, o Instituto dos Surdos-Mudos (atualmente, Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES) na cidade do Rio de Janeiro. Ambas instituições eram de perfil assistencialista e integracionistas, pois suas práticas eram pautadas nas crenças de que os sujeitos ali inseridos deveriam adaptar-se às ações propostas. Outro aspecto relevante encontra-se no fato de que suas práticas não convergem em transformação da realidade social geradas pelas necessidades e limitações de cada deficiência, pois as mesmas possuem caráter pontual, sem promoção de transformações e mudanças reais e duráveis. Mazzotta (1996, p.29) demonstra o quanto era limitada a abrangência de atendimento desses institutos ao citar que “[...] em 1872 já havia uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos

no país, mas eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos", pode-se considerar que a quantidade de atendimentos era irrisória perante a demanda vigente na época. Todavia, ainda que a intenção na criação dessas instituições não se encontrava no pensamento coletivo, as mesmas representaram, e ainda representam conquista em benefício do atendimento das pessoas com deficiência, pois contribuíram para a conscientização da necessidade de uma educação que contemplasse cegos e surdos.

Conforme Nunes (2013) outro momento relevante da Educação Especial brasileira ocorreu quando com advento da república e a chegada de profissionais vindos da Europa, para onde haviam ido estudar, e trazem consigo a ideia de modernizar o país, o que resultou na criação de mais instituições e outras ações. Por exemplo no Rio de Janeiro as escolas públicas passaram a tender estudantes com deficiência intelectual, sendo também criado o Serviço de Higiene e Saúde Pública do Estado de São Paulo, do qual fazia parte o serviço de inspeção médico-hospitalar, cuja a proposta seria o trabalho em conjunto com o serviço de Educação, com o objetivo de defender a Saúde Pública.

A respeito de algumas deficiências nota-se que o Brasil estabeleceu atendimentos próximos ao que ocorria em outros países, mesmo que com uma certa postergação, dentre as deficiências desse contexto encontrava-se a deficiência visual e auditiva. De forma geral, de acordo Ramos *et al* (2016), sabe-se que entre as décadas de 1930 e 1940 houveram diversas mudanças na educação brasileira, principalmente com relação a expansão da educação básica. Sendo que essas mudanças somente tinham relação com a educação de pessoas sem deficiência, sobre a Educação Especial, nesse período, o foco encontrava-se em duas vertentes: a médico-pedagógica marcada pela instalação das escolas em hospitais, e a psicopedagógica que visava a educação dos "anormais", cuja a identificação ocorria por meio de testes com escalas psicológicas e de inteligência. Com base nesse e outros aspectos é possível afirmar que a fase de exclusão e segregação das pessoas com deficiência perdurou no Brasil até meados da década de 1970.

É de suma relevância ainda destacar que Zardo (2012) aponta que a criação e expansão de instituições privadas e filantrópicas, tais como a Sociedade Pestalozzi do Brasil em 1932 e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais(APAE) em 1954, ou seja, as chamadas escolas especiais beneficentes, cujo objetivo estava vinculado ao paradigma da segregação dos sujeitos com alguma deficiência ou transtorno global do desenvolvimento. Desta forma o poder público assume uma postura de desobrigação com atendimento educacional dessa parte da população. Esse fato de perceber a educação de pessoas com deficiência em que o atendimento é "especial", os recursos são "especiais" e os docentes e discentes são concebidos como "especiais", culmina

na organização do sistema educacional, do que pode-se chamar de dois subsistemas: Educação Comum e Educação Especial, em que os objetivos parecem ser os mesmos, com público alvo diferentes. Segundo o mesmo autor, com o mesmo perfil dessas instituições ditas especiais, começam a surgir as nomeadas salas especiais nas escolas comuns, cujas práticas se fundamentam nas crenças de que as pessoas com deficiência não aprendem como as pessoas sem deficiência, e, portanto, necessitam de um lugar separado para que suas aprendizagens aconteçam.

Em meados da década de 1970 emergiu uma nova fase da educação de pessoas com deficiência. Nessa vertente a escolarização ocorria em ambientes que fossem o mínimo segregados o possível, em conjunto com os demais indivíduos de sua idade cronológica e com o apoio necessário. Nesta conjuntura as crenças estavam relacionadas a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam ter a oportunidade de ter condições de vida o mais normal possível. Sendo que essas crenças direcionaram para a oposição aos princípios de normalização e da integração, e que esses estudantes precisariam ser preparados para a classe comum. Entretanto é essencial dizer que cabia a pessoa com deficiência adaptar-se à escola. Esse caráter de integração à educação dos estudantes da Educação Especial passa a ser questionado com maior veemência a partir da década de 1990, quando o Brasil passou aderir aos movimentos mundiais pela educação inclusiva, que diziam respeito as ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em defesa do direito à educação para todos, ou seja, todos os estudantes devem aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação ou exclusão. Para Mendes (2006), além da possibilidade de superação dos preconceitos, a educação inclusiva possibilita o aprender e o conviver com a diversidade, consequentemente estabelece as condições para a interação entre os diferentes sujeitos e o conhecimento. Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p.1) versa que a educação inclusiva

> […] constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Para a elaboração deste conceito diversos movimentos internacionais dispuseram diretrizes sobre o processo de inclusão da pessoa com deficiência. E o Brasil, em seus diversos governos, assumiu o compromisso com essas, fato este que resultou na elaboração de decretos e leis para reger a garantir da presença dos estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, assim como da instituição de diferentes políticas para efetivação da educação inclusiva,

dentre estas o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Sendo este instituído na Constituição Federal de 1988, na lei de Diretrizes e Bases de 1996, dentre outras leis, decretos e resoluções. Aspecto este que está melhor explicitado no item a seguir.

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS ASPECTOS LEGAIS

Com respeito aos aspectos legais vinculados ao AEE, pode-se afirmar que a Constituição Federal de 1988 é um marco legal sobre este. A Carta Magna de nosso país em seu artigo 205 expressa sobre o direito a igualdade, e no artigo 205 afirma que a educação é um direito de todos, prevê ainda que esse direito deve contemplar o "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho." O artigo 206 dispõe que o ensino deve ter dentre os seus princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. No artigo 208 acrescenta-se a educação como um dever do Estado que se efetiva na garantia de acesso aos níveis mais elevado de ensino, da pesquisa e da criação artística, tendo como referência a capacidade de cada um. Desta forma, é notório que a Constituição garante a educação como um direito de todos, assim como o acesso à escola, sem distinção de origem, raça, gênero, cor, idade, deficiência ou ausência desta.

No tocante ao AEE, a Constituição de 1988 assegura o oferecimento deste aos educandos com deficiência, contemplando todos os níveis de ensino escolar, preferencialmente, nas escolas comuns da rede regular. Pois sabe-se que o *lócus* de relacionamento do aluno com seus pares da mesma idade cronológica e de oportunizar as diversas formas de interação é um dos fatores contribuintes para o sucesso de ensino e aprendizagem, e nesse sentido, um dos espaços para essa vivência é o ambiente escolar o que contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo dos indivíduos. Salienta-se que esse atendimento não é substitutivo da escola comum, e que o mesmo deve ocorrer de preferência nesta. Entretanto, a Constituição consente que o AEE possa ser oferecido fora da rede regular de ensino, em outros estabelecimentos, porém com ênfase na complementação do ensino regular, e não como substituição da escolarização. Como afirma Mantoan e Santos (2010, p.13) "O direito a um atendimento especializado foi instituído em função de esses alunos necessitarem de apoio para frequentar, com aproveitamento, as turmas dessas escolas." Ou seja, cabe ao AEE, que ele seja ofertado na rede regular ou em outros espaços, complementar o processo de escolarização e não substituir.

Também em referência ao AEE, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, lei 8069/90 (BRASIL, 1990), em seu artigo 54 inciso III, determina que é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente com deficiência, o Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 55 dessa mesma lei reafirma que a matrícula desses alunos na rede regular de ensino na rede regular é obrigatória e responsabilidade de pais ou responsáveis. Desse modo, fica claro que o ECA se trata de uma lei que contribui para que seja efetivada uma educação de forma inclusiva, e para a efetivação do AEE ocorra em consonância com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido na sala de aula comum da rede regular de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, lei 9394/96 (BRASIL, 1996), igualmente trata das orientações legais pertinentes ao Atendimento Educacional Especializado. A princípio em seu artigo 4º inciso 3, da mesma forma das leis supracitadas, menciona que o AEE deve ocorrer preferencialmente nas escolas da rede regular, porém acrescenta que este serviço deve ser gratuito e o público alvo a ser atendido neste. Ainda neste sentido, a LDB/96, em seu capítulo V, em que se refere a Educação Especial, mais especificamente em seus artigos 58 e 59 trata de aspectos relevantes do AEE, define que o mesmo deverá ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados, e elucida que para atuar neste atendimento os professores necessitam de especialização adequada, do mesmo modo que os professores do ensino regular devem ser capacitados para garantir a inclusão destes educandos nas classes comuns.

Alguns autores, tais como Mantoan e Santos (2010) propõe uma reflexão com respeito a forma que a LDB- Lei 9394/96 refere-se ao Atendimento Educacional Especializado, pois um erro de entendimento com relação ao artigo 4º que determina

> ***Art. 58***. [...] 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.

E pelo uso equivocado do pronome “sua”, colocado antes da palavra integração, pode ocasionar que a integração diga respeito ao aluno, enquanto que o correto seria referir-se ao próprio AEE. Interpretar que o mesmo se refere ao aluno é um erro, pois anteriormente na Constituição Federal, mais especificamente no artigo 206, inciso 6, ao explicitar o que é educação estabelece que não se admite a oferta do Ensino Fundamental em local que não seja a escola regular. Por conseguinte, com essa reflexão novamente evidencia-se que o AEE e a Educação Especial não substituem a educação das salas comuns.

Dentre os marcos legais, em concordância com as leis já mencionadas, temos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 1996), que já no seu primeiro artigo presume a instituição do Atendimento Educacional Especializado, em seguida responsabiliza os sistemas de ensino de conhecer a real demanda de alunos com necessidades educativas especiais. Estas reafirmam ainda, que o AEE deve ocorrer nas salas comuns com professores especializados e capacitados. Com respeito aos alunos que possam estar impossibilitados de frequentar a aulas em decorrência de tratamento de saúde, de acordo as diretrizes, orientam que os sistemas de ensino integrados com os sistemas de saúde possibilitem o Atendimento Educacional Especializado. Nota-se que a trajetória do AEE continua a ser constituída gradativamente na medida em que cada legislação esclarece os aspectos relevantes deste serviço.

De forma mais específica o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, adverte sobre a necessidade de acessibilidade arquitetônica dos prédios de instituições educacionais, a implantação de salas de recursos multifuncionais e de formação docente que vise a preparação de docente para atuação no Atendimento Educacional Especializado. Destarte, essas advertências contribuem para o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no Ambiente escolar. Ainda em 2007, com o Decreto nº 6.094, incide na implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que ressalta a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento dos alunos com deficiência no intuito de fortalece a inclusão educacional nas escolas públicas.

Em 2008 com o Decreto nº 6.571, que trata exclusivamente do Atendimento Educacional Especializado, fica por meio deste estabelecido que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino público para a ampliação da oferta do AEE, descreve as atividades a serem desenvolvidas por esse serviço, destaca a vinculação do mesmo com a proposta pedagógica da escola de forma a envolver a família e articular com as demais políticas públicas. São destacados os objetivos do AEE e as ações a serem empreendidas para implantação deste, e consequentemente o acompanhamento desse processo por parte do Ministério da Educação – MEC. Nota-se que o presente decreto caracteriza-se como um documento de suma importância para efetivação do AEE, pois aborda pontos essenciais e relevantes para a eficácia deste serviço, e assim oportunizar que ocorra avanços no contexto da Educação Especial e Inclusiva, de modo que a equidade seja fator contribuinte para o acesso de todos a educação, com deficiência ou não.

Em concordância com as leis e documentos já mencionados, em outubro de 2009, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB n.4/2009 institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, o presente documento diz respeito aos critérios de matrícula, a função a ser desenvolvida pelo AEE, o público-alvo, os locais em que podem ser desenvolvidas as atividades, as competências a serem desenvolvidas pelo docente, a relação do projeto pedagógico da escola com a institucionalização do AEE de forma a prever sua organização, a formação do docente para atuar neste, bem como suas atribuições. Nessa perspectiva, essa resolução possibilita uma melhor compreensão da amplitude dessa política pública que se concretiza por meio de um serviço que pode ser considerado como um dos eixos norteadores para a inclusão dos alunos com deficiências.

Ainda sobre os aspectos legais referentes ao Atendimento Educacional Especializado faz-se necessário mencionar o Plano Nacional de Educação – PNE em vigor (BRASIL, 2014), que prevê dentre suas metas

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

A presente meta para que seja alcançada com êxito necessita que sejam efetivadas estratégias em prol desta. Sendo estratégias a serem desenvolvidas: a contabilização de matrículas dos estudantes com deficiência na rede regular e no AEE, a universalização de atendimento as crianças de 0 até 3 anos, implantação de salas de recursos multifuncionais, fomento de formação continuada de docentes para o AEE em escolas urbanas, indígenas e de comunidades quilombolas, estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, manutenção e ampliação de programas de acessibilidade, oferecimento de educação bilíngue, fortalecimento do acompanhamento e do monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado e da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência que são beneficiários dos programas de transferência de renda, fomento pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, promoção da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, apoio a ampliação

das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, definição no segundo ano de vigência deste PNE de indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, incentivo a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos com objetivo de ampliar as condições de apoio ao atendimento, promoção de formação continuada e favorecimento da participação da família e da sociedade de modo a colaborarem na construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. As estratégias são diversas, contudo, estabelecem relação com a legislação vigente com respeito a Educação Inclusiva e ao AEE.

Para finalizar, no tocante aos aspectos legais, vale mencionar o Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e outras providências. Este reafirma o dever do Estado com a educação das pessoas com deficiências e apresenta as diretrizes a serem seguidas para a efetivação destas. Evidencia ainda, a necessidade de envolvimento da família nesse atendimento, esclarece os objetivos do AEE, evidencia a responsabilidade de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios por parte da União incluindo as ações que emergem desse apoio. Esse decreto oportuniza entender que a parceria entre família e Estado é essencial no contexto de efetivação do AEE, da mesma maneira que estabelece claramente que o Fundo de Manutenção da Educação Básica – FUNDEB é a origem do financiamento para a efetivação dessa política, e consequentemente prevê as formas de acompanhamento e fiscalização desses recursos.

Os marcos legais aqui citados sofreram impactos de documentos internacionais, tais como. a Declaração de Salamanca (1994) e a Educação Mundial de Educação para Todos (1990) que destacaram a Educação Inclusiva como parte fundamental de uma sociedade justa e igualitária. Mas em conjunto com essas convenções de declarações internacionais, Mantoan e Santos (2010, p. 25) ressalta que" [...] o acesso de todos à educação, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para a educação especial, entre outros, são tópicos confirmados." Inclusive bem explícitos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, demais leis e documentos, constituindo-se um marco na trajetória da educação inclusiva brasileira. Em suma, os aspectos legais refletem os objetivos da inclusão das pessoas com deficiência e das minorias ao prever transversalidade para Educação especial

em todos os níveis de ensino, a implantação do AEE, a formação docente para atuar nessa modalidade de ensino, a acessibilidade urbanística e arquitetônica, e a articulação intersetorial das políticas públicas, com ênfase na parceria e participação da família e da comunidade. A partir dessa conjectura no próximo item tem se o intuito de elucidar o Atendimento Educacional Especializado em seus conceitos, objetivos, função, estrutura e organização.

2.3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONCEITO E AÇÕES

Para uma melhor compreensão dos conceitos e ações que envolvem o Atendimento Educacional Especializado torna-se de suma importância o conhecimento da definição de Educação Especial. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

> [...] a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008).

Cabe evidenciar que o público-alvo dessa modalidade de ensino são as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E dentre seus objetivos consta a inclusão destes indivíduos ao sistema regular de ensino de modo a garantir o desenvolvimento integral destes, assim como o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Com base nessa premissa configura-se de grande relevância a instituição do Atendimento Educacional especializado, essa importância é notória inclusive na própria definição do conceito de Educação Especial.

No contexto dessa modalidade de ensino o AEE apresenta-se como uma das principais mudanças a serem empreendidas em prol das pessoas com deficiência. Consequentemente é essencial o entendimento do conceito que define essa política, para Mantoan este pode ser definido da seguinte forma:

> [...] Atendimento Educacional Especializado: trata-se de um serviço de educação especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas. (MANTOAN E SANTOS, 2010, p.29)

Nota-se que a definição é permeada pelas ações a serem empreendidas pelo AEE, e neste sentido demonstra ainda as contribuições que o mesmo proporcionaria aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Ou seja, esse serviço tem como eixo norteador buscar formas que oportunizem uma educação de qualidade para todos, conforme as leis aqui já mencionadas preveem. Portanto a justificativa para efetivação do AEE pauta-se pelo direito dos alunos com deficiência e os demais, que são público alvo da Educação Especial, de serem atendidos nas suas especificidades, para que possam participar, ativamente do ensino comum.

O público alvo do Atendimento Educacional Especializado é mencionado em diversas leis e documentos, dentre estas encontra-se a Resolução CNE/CEB n.4/2009, aponta este da seguinte forma

> 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 estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> 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 2009)

A definição do público é bastante clara, porém abrangente, pois em cada tipo de deficiência podem ocorrer variações e algumas possuem comorbidades. No entanto ao especificá-lo fica estabelecido que não se pode confundir o AEE com os apoios pedagógicos, nos quais os alunos que possuem dificuldades de aprendizagem por outras motivações que não as acimas citadas façam parte desse atendimento, tendo como formas de intervenções outras propostas. Outro dado relevante, é que o Atendimento Educacional Especializado é de oferta obrigatória dos sistemas de ensino, mas a decisão de participação neste cabe ao aluno e/ou seus pais/responsáveis.

Com relação a sua abrangência, destaca-se que este deve ser oferecido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Por exemplo, na Educação Infantil o AEE caracteriza-se por meio de serviços de intervenção e estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem, em interface com os serviços de saúde e assistência social. Mantoan e Santos (2010, p. 32) faz menção deste na Educação de Jovens e Adultos, na educação do campo, indígena e quilombola. E com relação ao Ensino Superior, a

mesma autora, afirma que “a Educação Especial está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público-alvo.”

Após identificar o público-alvo, o conhecimento relativo aos objetivos previstos para o AEE, é de fato relevante entender sua função e delinear suas ações. Assim sendo, sabe-se que seu objetivo é complementar ou suplementar a formação do estudante, sendo que estas ações serão efetivadas por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias, ao público-alvo do AEE, que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, de acordo Mantoan e Santos (2010) “o Atendimento Educacional Especializado deve se articular com a proposta da escola comum, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em sala de aula.” Assim, é possível dizer que os objetivos do AEE estão vinculados com os objetivos da sala comum, o que denota o vínculo e a relação entre estes espaços.

No tocante aos espaços para realização das ações do AEE, Resolução CNE/CEB n.4/2009 cita da seguinte maneira:

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

Sendo a sala de recursos multifuncionais – SRM o principal *lócus* de efetivação do AEE, faz-se necessária a definição e descrição destas. Pode-se definir esta como o espaço físico localizado nas escolas públicas onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado. Sabe-se que as SRM possuem mobiliário, materiais didáticos e pedagógicos, recursos de acessibilidade e equipamentos específicos para o atendimento dos alunos que são público alvo da Educação Especial e que necessitam do AEE no contraturno escolar. E que a organização e a administração deste é responsabilidade da gestão escolar. (BRASIL, 2008)

Sobre as SRM sabe-se que o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais realiza a distribuição de equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para a organização das salas e a oferta do atendimento educacional especializado - AEE. E que é de responsabilidade dos gestores dos sistemas de ensino a definição quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais, o planejamento da oferta do AEE e a indicação das escolas a serem contempladas, tem como um de seus eixos norteadores as

demandas da rede, ou seja, oportunizar a implantação da sala e o oferecimento deste serviço onde há maior necessidade deste. São disponibilizados dois tipos de salas, tipo I e de tipo II, conforme especificações técnicas dos itens, sendo as seguintes especificações:

- Especificação dos itens da Sala Tipo I:

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 l
01 Impressora laser	01Tapete Alfabético Encaixado
01 Teclado com colmeia	01Software Comunicação Alternativa
01 Acionador 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 Ideias
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: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010)

- Especificação dos itens da Sala Tipo II:

A sala de tipo II possui todos os recursos da sala tipo I, acrescenta-se os recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, sendo estes:

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: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010)

Contudo aos recursos acima arrolados não são os únicos para serem utilizados no AEE. Também serão desenvolvidos pelo docente do atendimento tecnologia assistiva que vise contribuir para o processo de ensino aprendizagem nesses espaços. Porém os recursos e tecnologias assistivas terão eficácia apenas se o docente do AEE utilizá-los de forma adequada e em tempo hábil. Esse fato nos remete as atribuições deste profissional e a formação necessária.

Na Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, orienta que o docente para atuar no atendimento educacional especializado, necessita ter formação inicial que o habilite para exercício da docência e formação específica na educação especial. Esclarece também, que este deve realizar o atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização, tendo como eixos norteadores as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial. Desse modo as atribuições do docente do AEE estão relacionadas com as seguintes atividades:

- Elaborar, executar e avaliar do plano de AEE do aluno;
- Definir o cronograma e das atividades do atendimento do aluno;
- Organizar as estratégias pedagógicas;
- Identificar, elaborar e confeccionar os recursos acessíveis;
- Promover o ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Realizar o acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e ambientes escolares;
- Articular ações em conjunto com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientar aos professores do ensino regular e as famílias sobre os recursos utilizados pelo aluno;

Na ciência de todas essas atribuições, é possível perceber que o docente do Atendimento Educacional Especializado necessita realizar um trabalho que envolve todas as instâncias da escola, todos os pares que ali atuam, estabelecer parcerias com a família, e principalmente com os discentes da sala regular e os atendidos na SRM. Com foco em seu objetivo primordial que

é desenvolver nos alunos estímulos indispensáveis ao pleno desenvolvimento, por meio de recursos pedagógicos, tecnológicos e educativos, contribuindo de forma significativa para a independência e autonomia.

Como afirma Mantoan e Santos (2010, p.48)

> A inclusão não é um apêndice no PPP, mas um paradigma à luz do qual todas as atividades devem ser pensadas. As questões de acessibilidade devem ser analisadas do ponto de vista da infraestrutura física, bem como de aspectos pedagógicos e sociais. Estas possíveis barreiras que precisam ser desconstruídas podem representar um ganho significativo no acesso à escola, bem como na permanência e com qualidade na instituição.

Destarte, o Atendimento Educacional Especializado não pode ser percebido apenas como mais um serviço da Educação Especial. É essencial que se vislumbre a suas contribuições para o processo de ensino das pessoas com deficiência, de modo que sem este será mais complexo alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo, sua preparação para cidadania e capacitação para o trabalho, e, por conseguinte garantir uma educação de qualidade para todos.

CAPÍTULO 3 - AS CRENÇAS SOBRE O AEE

Para dar início a este capítulo faz-se importante relembrar que não será escrito um capítulo específico direcionado especificamente para a análise dos dados recorrentes da pesquisa. Pois o objetivo da presente escrita visa apresentar a relação dialética do processo investigativo, em que se estabelece interação entre os aspectos teóricos, metodológicos e analíticos, em concordância com nossa concepção.

Os capítulos que antecedem trazem a discussão com respeito ao percurso metodológico esquadrinhado nesta pesquisa, ainda foram discutidas a trajetória da educação especial no mundo e no Brasil, os aspectos legais relacionados a esta, a definição de Atendimento Educacional Especializado com suas características e especificidades. Nesse sentido, e de forma a contemplar a proposta de pesquisa referente as crenças e práticas inclusivas no AEE, e a coleta de dados relacionada a estas, neste capítulo delinearemos as crenças vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado dos sujeitos da pesquisa.

Temos inicialmente por intuito a busca pela definição do conceito de crenças, tendo como referência os estudos de diversos teóricos e suas definições, pretende-se ainda vincular as crenças com a educação especial. Vale salientar que o embasamento teórico aqui apresentado será o subsídio utilizado nas análises com respeito as crenças referentes ao AEE dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Desta forma, as análises executadas neste capítulo possuem como ponto central as crenças vinculadas aos conceitos sobre o AEE e trabalho desenvolvido neste.

3.1 Crenças: conceitos e definições

No dicionário a definição de crenças são descritas da seguinte forma: como uma verdade, possibilidade referente a algo ou ainda convicção íntima, ou seja, uma opinião adotada com fé e convicção. (LAROUSSE, 1992). Contudo, essa definição não expressa de forma explícita todo o conceito e definição referente a aplicação deste termo no âmbito educacional. Portanto, faz-se necessária a inserção de algumas das definições, conceitos apresentados por alguns autores e pesquisadores em educação.

Vila e Callejo (2006), por exemplo, abordam a temática crenças visando responder questionamentos referentes a conceito de crenças, a importância destas, bem como se origina. Para destacar sua importância os autores já mencionados apontam o fato das crenças se fazerem

presentes nos três níveis do currículo, sendo estes “o pretendido ou normativo, o lecionado e o realizado”. Afirmam ainda, que no currículo pretendido as crenças têm como base as posições epistemológicas e teóricas explícitas, no currículo lecionado estariam expostas as crenças dos professores, assim como, o chamado currículo oculto. Enquanto que no currículo realizado são reveladas crenças explícitas e implícitas dos educandos. Sobre tal aspecto Vila e Callejo mencionam que

> As crenças que aparecem em cada um desse níveis guardam alguma relação entre si, [...], mas tal relação não é consistente nem hierárquica, quer dizer, podem sustentar-se crenças contraditórias e daquelas do primeiro nível não se deduzem as do segundo, nem deste as do terceiro. (VILA E CALLEJO, 2006, p. 44)

É justamente essa relação apontada pelos autores que denota o processo de elaboração das práticas. Ou seja, mesmo em níveis diferentes as crenças podem relacionar-se, mesmo que possam divergir em algum aspecto, estas possibilitam as bases para o processo de construção das práticas. Ou seja, nota-se por meio destes níveis que há uma relação muito próxima entre crenças e práticas. Para Pehkonen e G. Törner (1999) citado por Vila e Callejo (2006) é possível afirmar que as crenças dos alunos exercem impacto sobre o processo de aprendizagem destes, tanto no sentido da forma como se dá o aprender, e até mesmo pode se caracterizar como um obstáculo para a construção dos conhecimentos. No tocante aos docentes, os autores afirmam que são estas que dimensionam as decisões referentes ao ato de planejar, desenvolver e avaliar inerentes aos processos de ensino/aprendizagem.

Pode-se dizer que o termo “crença” tem sido utilizado em diferentes contextos e áreas do conhecimento, o que consequentemente possibilita diferentes significados. No âmbito educacional, o uso do vocábulo crenças têm sido bem difundido, pois tendem a substituir o mesmo por outros termos, tais como visão, concepção, pensamento, entre outros. (VILA E CALLEJO, 2006). Denota-se assim a importância de aqui elucidar o sentido de crença com o qual estaremos discutindo, porém antes serão apresentados alguns conceitos e definições sobre o que vem a ser crença.

Já para Thompson(1992) apud Guimarães (2010, p.88) a crença pode ser definida “como um “estado teorético” (theoretical state) que caracteriza o modo como uma pessoa se orienta no mundo, como uma “expectativa” (expectancy) ou “predisposição” (predisposition) dessa pessoa para a ação, face ao que se lhe apresenta ao seu espírito.” Nesse sentido a crença emerge como um eixo norteador da prática e, portanto, possui relação direta com essa.

Ainda sobre o conceito de crença pode-se citar Barcelos (2004, p. 137-8), que menciona "as crenças são parte das nossas experiências e estão inter-relacionadas com o meio em que vivemos". A autora menciona ainda que compreende as crenças de forma similar à Dewey (1933), ou seja, uma maneira de pensar, uma construção da realidade, em suma as crenças definem-se pela nossa visão e percepção do mundo e de seus fenômenos sendo um processo reflexivo e de constante ressignificação. Tendo como características o dinamismo, a interação social, a experiências vivenciadas, entre tantas outras.

Para Barcelos (2004) as crenças são semelhantes aos instrumentos de mediação empregados no desenvolvimento da aprendizagem e podem ser modificadas e se desenvolverem em nossa trajetória humana, bem como podem mudar no decorrer das situações que as envolvem. Sobre as crenças dos professores apontam para a relação destas a partir de suas vivencias como sujeitos aprendentes, as formas de ensinar em que obtiveram êxito, as metodologias indicadas pelas instituições de ensino, fatores de personalidades e até com respeito aos estudo e pesquisa realizados.

Poderíamos aqui mencionar ainda diversas outras definições e conceitos presentes nas pesquisas com respeito a influência das crenças. Entretanto, é de suma importância clarear aqui o conceito de crença adotado nesta pesquisa, bem como responder alguns questionamentos referentes a estas, tais como: o que seriam as crenças, seu lugar e forma de origem, e como estas exercem influência no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, tem-se como ponto de partida uma citação feita por Chacón (2003)

> [...] as concepções como uma estrutura mental geral, que abrange crenças, significados, conceitos, proposições, regras, imagens mentais, preferências e semelhanças, Atribui as seguintes características à crenças/conhecimento: as crenças podem existir com vários graus de convencimento, não têm de ser consensuais, a disputa está associada a elas e, elas existem ou não justificadas por razões que não possuem critérios que comportem cânones de evidência. (THOMPSOM, 1992 apud CHACÓN, 2003, p. 61)

A citação feita acima demonstra que de acordo com a autora citada por Chacón (2003) há uma diferença ente os conceitos de crenças e concepções, pois para esta as crenças são baseadas em convicções, possuem consenso e tem um processo de validação, características estas que não se encontram nas concepções. Enquanto para Chacón o conceito de crenças envolve fatores afetivos, avaliativos e sociais vinculados ao domínio cognitivo do indivíduo e as concepções podem ser descritas como objetivistas e centralizadas no sujeito e na construção social do conhecimento. Portanto, elaborar um conceito de crença envolve diversas nuances da relação entre crenças e conhecimento, e ainda que estas são de certa forma vinculadas nesse

processo de elaboração conceitual e de definição. Por exemplo, alerta-se para o fato de que estas podem existir em vários graus de convencimento, o que as caracterizam como passíveis de maior ou menor poder de influências. Outra evidência de relevância, vincula-se a questão de que envolve um processo de disputa, o que pode denotar consequentemente uma alternância de crenças, e por fim relata a existência ou não de motivos para que estas sejam percebidas como regras absolutas de destaque.

Para além, do que já foram explicitado, Chacón (2003) afirma que crenças são compostas por nosso modo de perceber a nós mesmos, a conjectura na qual se está inserido, o que se pretende ensinar e o modo de compreender a área de conhecimento, sendo estes fatores determinantes no modo de agir do indivíduo. Tal afirmativa, demonstra que a constituição das crenças envolve o modo de pensar dos indivíduos e as suas ações desenvolvidas com base neste. Cabe então nesse processo investigativo analisar explicitar cada uma dessas etapas de constituição das crenças. A autora menciona ainda que apesar de Ponte (1994) diferenciar crenças de concepções, afirmando serem as crenças de domínio metacognitivo e as concepções de domínio cognitivo. Ou seja, enquanto as crenças estariam vinculadas à conscientização sobre seus próprios conhecimentos e sua capacidade de compreender, manipular e controlar suas competências, as concepções estariam num âmbito de um processo mental de percepção memória, juízo e/ou raciocínio. Esse mesmo autor, assume com frequência que há uma justaposição deste domínio, caracterizando assim que crenças e concepções podem ser definidas como similares/sinônimos.

Pode-se então concluir que para Chacón (2003), com base em Pajares (1992), “as crenças são as “verdades” pessoais incontestáveis que cada um tem, derivadas da experiência ou fantasia, que têm um forte componente afetivo e avaliativo”. Sendo este o conceito balizador dessa pesquisa. Dando continuidade, e com objetivo de melhor esclarecer sobre as crenças a seguir delinearemos sobre a origem das crenças.

3.2 A origem das crenças

Para compreender o processo de origem das crenças é essencial o conhecimento de como se dá a constituição de aspectos a cognitivos do docente, que podem ser constituídos por quatro elementos, sendo estes: experiência anterior de aprendizagem, experiência profissional, fatores contextuais e a própria prática de ensino do professor. É correto assim, alegar que as crenças dos docentes têm sua origem em suas práticas, quer sejam de formação inicial/continuada ou vivências profissionais. Condizendo com este apontamento, Richards e

Lockhart (1996) asseguram que o sistema de crenças envolve seu modo de refletir sobre o conteúdo e todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, sendo estas os eixos norteadores nas demandas de tomada de decisão e modo de agir, o que fomenta sua cultura de ensinar, ou seja, sua cultura pedagógica.

Tendo como base a definição de crenças adotada por Chacón(2003) é possível afirmar ainda com base em seus estudos que a origem das crenças encontra-se no tipo de atividades, com maior ou menor grau de estereótipos quer sejam repetitivas ou criativas, que são desenvolvidas em aula e compõem a cultura escolar, e inclusive na forma como se organiza os conteúdos. Vale destacar ainda, neste contexto que as crenças emergem em diferentes espaços não apenas nos espaços formais de educação, mas sim, em espaços em que ocorrem a socialização, tais como, família, grupos de afinidades, meios de comunicação entre outros. Destaca-se que são essas as possibilidades da origem das crenças, e também de suas contradições e reforços. Em consonância com a autora, M. Fishbein e I. Ajzen (1975) citado por Villa e Callejo (2006) apresentam três tipos de crenças de acordo com suas origens. São elas: as crenças descritivas, inferenciais e informativas. Cuja definição foi delineada da seguinte forma:

> 1. Crenças descritivas: são as que provêm da observação direta e sobretudo da experiência, do contato pessoal como os objetos. Tais crenças mantêm-se com um alto grau de certeza ao serem validadas continuamente pela experiência e costuma ter um peso importante nas atitudes dos indivíduos.
> 2. Crenças inferenciais: são as que têm sua origem em relações previamente aprendidas ou no uso de sistemas formais de codificação; em todo caso, a base da crença inferencial é sempre algum tipo de crença descritiva.
> 3. Crenças informativas: como seu nome indica, provêm de informações que procedem do exterior, como outras pessoas, meios de comunicação, etc. (VILA E CALLEJO, 2006, p.50)

Assim, é possível dizer que para os autores supracitados, as crenças podem ser simples ou complexas, e essa definição estará vinculada às diversas fontes das quais originam as crenças, sendo estas: a experiência como sujeito aprendente, experiência de conhecimento das melhores estratégias de ensino, prática de ensino pré-estabelecida, personalidade, princípios resultantes de pesquisa e princípios ligados a abordagem de ensino. É notório dessa forma o prestígio da experiência no contexto de surgimento das crenças dos indivíduos, e consequentemente a relevância da reflexão com base nessas, de modo a possibilitar a reelaboração de algumas e fortalecimentos de outras crenças com relação ao processo de ensino aprendizagem. Para melhor compreender, em que lugar se encontram as crenças, faz-se importante conhecer o que os autores estudados se caracterizam o sistema destas.

3.3 Sistemas de Crenças

Segundo Chacón (2003) devido à complexidade para definir de forma que este possua unicidade em sua interpretação, emerge a algumas características vinculadas com as crenças. Sendo estas

> - As crenças possuem diferentes graus de consciência; existem crenças inconscientes, pré-conscientes e conscientes, de 0 a 100%.
> - As crenças estão ligadas a situações.
> - Algo é mais conhecimento e menos crença quanto menor for o papel desempenhado nele pelos afetos. No entanto, aqui teríamos que distinguir entre o conhecimento pessoal e aquele que se considera já como objetivo.
> - É necessário buscar concepções mais dinâmicas das crenças, não tão estáticas.
> - Mas do que crenças básicas deveríamos falar em crenças primitivas.
> - Afetos, crenças e conhecimentos são três conjuntos dos quais não se sabe como são suas inclusões ou intersecções. Um modelo proposto foi o das crenças como conjunto com parte nos outros dois, sendo estes disjuntos. (CHACÓN, 2003, p. 62)

Neste contexto de ambiguidade do termo crença, essas caracterizações e classificações tornam-se relevantes na medida em que possibilitam melhor delinear a elaboração do conceito e de definição do termo explicitado. Logo de início, são expostos os graus de consciência destas, evidenciando que as crenças podem se situar em três *lócus* de atuação no contexto do processo mental, essa mensuração do grau será oportuna para refletir sobre o impacto destas sobre as práticas. Sendo que estas encontram-se vinculadas com situações vivenciadas pelos sujeitos que estas possuem. Ainda com base nessa conjectura, as crenças emergem de bases conceptivas com mais dinamismo, em que ocorra um deslumbrar. Destarte, pode-se afirmar que é a partir dessa relação reflexiva que crenças primitivas culmina em crença básicas tendo base a interação entre os afetos, os conhecimentos e as próprias crenças, no entanto não há uma clareza de como essa se dá o processo de inserção e inclusão.

Chacón (2003) menciona que ainda que os limites entre o conhecimento e as crenças não estejam tão evidentes é possível delimitar alguns pontos em que estes se diferenciam, como por exemplo, o fato do conhecimento possuir um caráter mais objetivo, enquanto que as crenças são dotadas de subjetividade. Outro aspecto relevante encontra-se no fato de que as crenças podem ser cultivadas em diversos graus de convicção, porém os conhecimentos são consensuais para um determinado grupo humano, ou seja não há sempre consensualidade nas crenças,

enquanto que nos conhecimentos correspondem a alguns critérios de verdade os quais não podem ser supridos nas crenças.

Sobre o sistema de crenças Vila e Callejo (2006, p. 50) afirma que "uma crença nunca é sustentada independentemente de outras, por isso costuma-se falar mais de sistemas de crenças que de crenças isoladas." Os autores deixam claro que é um sistema organizado, não podendo ser visto como uma soma ou uma sobreposição de crenças, dizem ser este similar a uma rede. Inclusive para explicitar bem a ideia descrevem esta de forma metafórica, com base em E. Pehkonen e G. Törner (1996), da seguinte forma:

> [...] imaginam as crenças como um prato de espaguete: se puxa um fio, possivelmente se acabará puxando muitos mais. Também poderíamos pensar em uma cerejeira. Se se colhe um pequeno cacho com duas ou três cerejas, geralmente vêm outros cachos enganchados. Esses exemplos ilustram o enredo e a relação entre elas. (VILA E CALLEJO, 2006, P. 50)

Tal citação permite-nos concluir que as crenças são vinculadas entre si, e que quanto mais próximas mais influência as crenças irão exercer-se mutuamente. Ou seja, ao fazer uso de uma crença, as demais envolvidas no mesmo contexto receberão impacto. Nesse sentido, é de suma importância compreender que o sistema de crenças deve ser analisado a partir de suas relações e não por seu conteúdo, pois com afirmam os autores citados "duas pessoas podem ter as mesmas crenças e diferentes sistemas de crenças." Para facilitar essa afirmação estes apresentam as três dimensões de crenças.

Conforme dito, as dimensões não estão vinculadas rigorosamente ao conteúdo, mas sim a maneira como estas se relaciona entre si dentro do sistema. A primeira dimensão apresentada descreve que a relação se pauta pelo modo da premissa e da conclusão, ou sejam seriam um sistema de crenças primárias e derivadas, sendo uma relação praticamente conexa. Na segunda dimensão apresenta-se uma divergência de grau de convicção e diferenciação de força, cuja as crenças com maior intensidade de força seriam denominadas centrais e as com menor intensidade seriam as periféricas. E finamente a terceira dimensão que diz respeito ao que os autores chamam de "enclausuramento" mantido pelas crenças, no qual esta mantém-se sem submeter a contrastes com exterior, sendo um contraste mais defensivo do que abrir para o enriquecimento ou modificação.

Outro aspecto relevante com respeito ao sistema de crenças diz respeito às diferenças apresentadas nesse em comparação com os sistemas de conhecimentos. De acordo Abelson (1979 apud Chacón, 2003, p. 62) as diferenças são

1. Os elementos (conceitos, proposições, regras, etc.) de um sistema de crenças não são consensuais. Isto é, os elementos de um sistema de crenças podem ser bastante distintos dos de um segundo que se refere ao mesmo conteúdo[...].
2. Os sistemas de crenças referem-se em parte à existência ou não de determinadas entidades conceituais[...].
3. Os sistemas de crenças incluem amiúde representações de "mundo alternativos" [..].
4. Os sistemas de crenças dependem em grande parte de componentes valorativos e afetivos[..].
5. Os sistemas de crenças tendem a incluir quantidade substancial de material episódico[...].
6. O conteúdo a ser incluído no sistema de crenças costuma ser muito "aberto". Ou seja, é difícil delimitar as fronteiras do sistema de crenças, excluindo conceitos relevantes[...].
7. As crenças podem sustentar-se com um grau variável de certeza [...]. (CHACÓN, 2003, P.62)

Tais diferenças evidenciam o fato de uma crença ser simultaneamente primária e periférica, ou derivada e central, que mesmo contraditórias umas às outras poder ser mantidas. Em suma, é o sistema de crenças que favorece ao indivíduo explicar algumas de suas atitudes que ancorem ao mesmo tempo crenças que se contradizem e mudar aquelas que não são adequadas. Assim, é salutar a compreensão dessas diferenças da mesma forma que se faz necessário pontuar que os estudos sobre os sistemas de crenças, realizado pela autora mencionada na citação, tiveram como eixos norteadores o que a mesma chama de quatro áreas de interesse: a identificação e descrição do sistema de crenças do indivíduo, a determinação das influências dos sistemas de crenças, o conhecimento de como se originam e são desenvolvidas as crenças, bem como, a busca por condições de favorecimento de mudanças de crenças.

3.4 Crenças de gestores e docentes sobre o AEE

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, inicialmente organizou-se e analisou-se os dados coletados no decorrer do processo de observação e investigação da pesquisa, a partir de um quadro elaborado com base em categorias que a priori foram estabelecidas. Nesse sentido, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.221) "As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu [...]. Algumas das categorias de codificação surgir-lhe-ão à medida que for recolhendo os dados".

Para alcançarmos os objetivos pretendidos cinco categorias correlacionadas entre-si emergiram dos dados obtidos durante nossa imersão em campo, os quais se articulam entre si, independente de apresentarem identidade própria. Sendo que cada uma destas se desdobra em duas ou três subcategorias de maneira a constituir a representatividade de uma tessitura que nos levam a análise das crenças e práticas inclusivas no AEE e as relações que estabelecem entre si. Sendo que essas subcategorias se encontram descritos nos dados levantados nas observações

realizadas na sala de recursos multifuncionais e ainda entrevistas com a docente do AEE, docente da sala de aula regular e dos gestores envolvidos nesse processo. Sendo que as falas tornaram possível evidenciar as crenças dos sujeitos investigados e o reflexo destas nas práticas observadas. É de suma importância ainda, destacar que toda a categorização teve como bases norteadoras as categorias apresentadas conforme podem ser identificadas na Figura 01

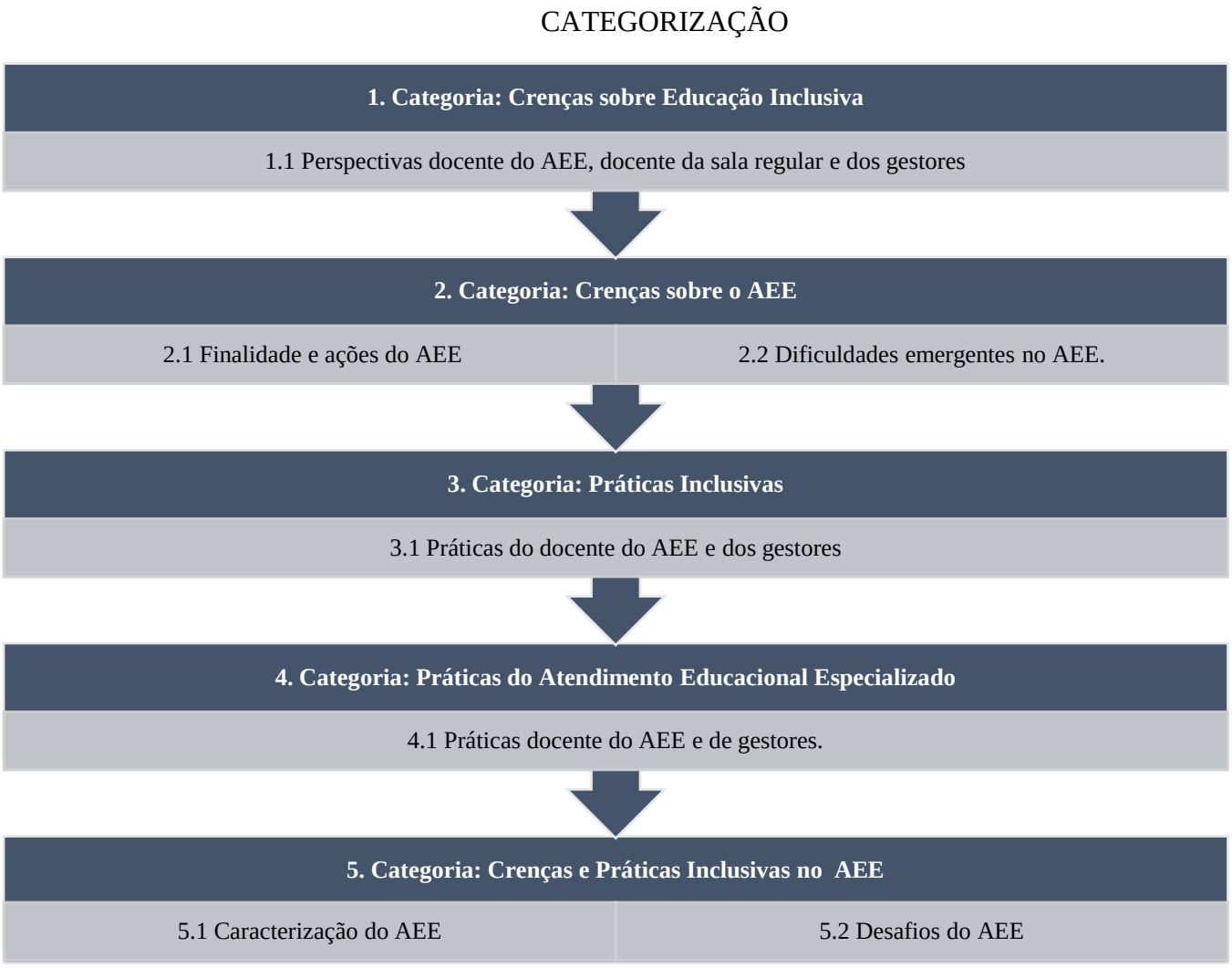


Figura 01 – Categorias do estudo
Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de explicitarmos aspectos gerais da elaboração das categorias e subcategorias da pesquisa neste capítulo, pedagogicamente, propusemos neste capítulo, discorrer sobre as duas primeiras categorias o que nos auxilia a alcançar parte do primeiro objetivo da investigação, sendo que no capítulo quatro trataremos da terceira e quarta categorias e finalmente no capítulo

cinco será exposta a análise da quinta categoria que completarão o alcance dos objetivos propostos.

3.4.1 – Crenças sobre Educação Inclusiva

Em uma definição mais global pode-se dizer que a Educação Inclusiva se trata de um paradigma cuja ênfase encontra-se em oportunizar de forma equitativa a inserção e participação de todos os educandos no processo de ensino e aprendizagem, tal assertiva pode ser confirmada por estudos de alguns dos autores já mencionados nesta dissertação. Sendo o Atendimento Educacional Especializado parte fundamental na promoção dessa equidade faz se de suma importância, antes de elencar as crenças e práticas relacionadas com estes, tornar evidente as crenças dos docentes envolvidos neste contexto, assim como de gestores, com respeito à esta perspectiva de educação. Afinal, com base no conceito de crenças mencionado no capítulo anterior, é possível afirmar que estas influenciam de forma direta e indireta no AEE. Para tanto, questionamos gestores e docentes sobre suas crenças vinculadas à educação inclusiva, com intuito de buscar a definição de suas crenças nas respostas dadas em entrevistas formais e/ou diálogos informais, uma vez que uma ação epistemológica se define a partir de nossas próprias crenças. Em consonância com essa afirmativa Pires (2013) diz

> [...]a crença deve ser compreendida também em sua natureza epistemológica. [...], sobretudo porque das crenças se pode construir uma concepção de realidade/mundo, dos quais se desenvolvem pensamentos/ sentimentos funcionais ou disfuncionais. A partir da crença, uma noção racional do indivíduo em relação ao mundo e a si mesmo é construída. (PIRES, 2013, p.139)

Portanto, com base nos dados levantados e na respectiva interpretação destes nos foi possível identificar as crenças de docentes e gestores, de forma a elucidar o contexto que se apresenta a Educação Inclusiva para esses sujeitos.

3.4.2 A perspectiva da docente do AEE, docente da sala regular e dos gestores

De forma a levantar as crenças a respeito ao desenvolvimento da Educação inclusiva no município diferentes questionamentos. E a partir da análise deste foi possível levantar as perspectivas dos sujeitos da pesquisa com relação a educação inclusiva. Nas falas destes percebe-se que o conhecimento referente ao conceito de educação inclusiva e sua abrangência, pode ser definido como uma crença em construção na medida em que mencionam em suas

respostas aos questionamentos desconhecer as ações que contemplam a educação inclusiva por parte da rede municipal. Por exemplo, a P1 afirma que "A prefeitura especificamente, se foi publicado pela própria prefeitura eu não tive conhecimento. Está sendo reformulada a proposta pedagógica, pois a que está válida é anterior a cinco anos. Está passando por um processo de reformulação com base na BNCC[4]..."

O conhecimento sobre a implantação e a trajetória da educação inclusiva caracteriza-se de suma importância na medida em que temos ciência de que as crenças sobre esta, terão influência da percepção constituída com respeito a este processo. (VILA E CALLEJO, 2006). Vale mencionar ainda, que conforme Aguiar (2009) a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio de diferentes ações ao longo de sua história visa reformular sua proposta pedagógica de forma a oportunizar uma educação de qualidade para todos, com evidência para a implantação da proposta dos ciclo de formação e desenvolvimento humano no ano de 1998, sendo que esta teve como principal objetivo promover a inclusão educacional em Goiânia.

Com base nas afirmativas anteriormente citadas, e as falas das profissionais entrevistadas, a docente P1 afirma ainda que não sabe afirmar com precisão sobre a trajetória da implantação da educação inclusiva no município, contudo desde sua inserção na rede municipal de educação percebe que há iniciativas de formação e de gestão sobre a inclusão no contexto educacional. G2 pelo pouco tempo de experiência na rede municipal de ensino, não sabe precisar a trajetória das políticas de inclusão no município, contudo aponta que está acompanhando casos de inclusão na escola o que lhe está permitindo acompanhar melhor o processo de inclusão escolar. P2 e a G1 demonstraram conhecer uma melhor compreensão da a trajetória da Educação inclusiva.

> A Educação Inclusiva por assim dizer, teve sua implantação na rede por meio do da mudança na organização do sistema de ensino, quando passou a ser por Ciclo de Formação e Desenvolvimento humano. Isso aconteceu em 1998, onde escolheram algumas escolas pilotos e depois foi sendo gradativa a mudança até atingir toda a rede. Para os alunos com deficiências foram criados os CMAI's, depois colocaram cuidadores nas escolas com alunos deficientes, também foi mandado para as escolas com alunos surdos o professor interprete de Libras, e por fim montaram as SRM's. (G1)

> Estou na rede desde 1998, desde lá já vi muitas ações para incluir as crianças com dificuldades de aprendizagem. O Ciclo de formação e Desenvolvimento humano trouxe mudanças para incluir, mas os alunos com deficiência só obtiveram uma atenção maior

[4] A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

> depois de 2008, onde criaram o CMAI, mas até hoje só temos duas unidades. O que é muito pouco para uma rede tão grande. Bom depois disso foram havendo outras mudanças, como, colocarem professor interprete, cuidador, AEE. (P2)

Nota-se que a P2 mencionou ações que foram implementadas, ao longo do processo destacando o Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano, a criação do CMAI[5], a contratação de intérpretes, cuidador e AEE G2 assim como P2 destaca que a Educação Inclusiva se deu mediante a organização do sistema de ensino por meio do Ciclo de Formação e Desenvolvimento Humano e a criação dos CMAIs, menciona também ações que viabilizaram a inclusão como a contração de interpretes, cuidadores e a montagem das SRMs. Nenhuma das entrevistadas menciona a criação das chamadas Salas de Apoio Pedagógico – APE no ano de 1997, que foram substituídas pelas atuais salas de recursos multifuncionais. As APE's possuíam a seguinte definição

> [...] a uma modalidade educativa que, de acordo com as determinações do MEC deve ser desenvolvida no ensino regular para alunos com dificuldades de aprendizagem, não portadores de deficiências ou condutas típicas para o ensino especial. Iniciou-se em caráter temporário, hoje já efetivado, no sentido de resolver a situação do aluno portador de tais dificuldades, evitando o seu encaminhamento para escolas de ensino especial e o consequente aumento da clientela destas, desnecessariamente. [dispõe-se] eliminar a repetência e facilitar a aprendizagem desta clientela não se confundindo com o reforço escolar e sim completar a complementação do trabalho educacional já desenvolvido no turno normal do ensino regular, atendendo ao aluno em outro turno, nas séries iniciais (GOIÂNIA, SME, 1999).

Sabe-se que a função desenvolvida no contexto das APE's muito se assemelha com o papel a ser desempenhado pelas SRM, assim seria de suma importância que a docente do AEE obtivesse o conhecimento da trajetória percorrida para construção do seu contexto de atuação atual.

É possível afirmar que nossas crenças com respeito a educação inclusiva possuem relação com as normas, diretrizes e outras legislações relacionadas com essa perspectiva de educação. Pois conforme Lopes e Fabris (2016, p. 80) afirmam que "As políticas públicas atendem princípios de um governo e como tal buscam certa permanência. Elas mudam conforme os regimes e formas de governo. Mas geralmente expressam a conquista de movimentos sociais e de classe". Nesse sentido os aspectos legais com respeito a inclusão estão intimamente ligados as nossas crenças na medida em que estes são os fundamentos sobre os quais se desenvolvem nossas práticas. Os discursos apresentados na entrevista com respeito ao

[5] Centro Municipal de Apoio A Inclusão

questionamento refletem mais ações desenvolvidas pela rede. Algumas das profissionais chegam a afirmar não possuir conhecimento referente a possíveis fundamentos legais instituídos pelo município nos últimos cinco anos. São apresentadas falas similares com as seguintes pontuações:

> Com respeito a inclusão especificamente, em termos de legislação municipal não tenho conhecimento de nenhuma lei que tenha sido elaborada nos últimos cinco anos, mas acredito que possa ter ocorrido alguma mudança sim, pois em termos de lei Federal houveram algumas mudanças, o que de forma direta obriga o município a fazer mudanças nas suas leis. Na escola não me recordo de ter chegado nenhum documento relatando sobre mudanças na área da inclusão. Só está sendo feita a reformulação da proposta pedagógica e estudo de rede. (P2)

> Que eu tenha lembrança assim, para falar que eu peguei e vi não. Não sei a P1, mas para falar essa aqui é a lei que está lá no oficio. Não tenho lembrança. (G2)

No entanto, sobre tal aspecto, pode-se citar como legislação elaborada pelo município de Goiânia o Plano Municipal de Educação que foi homologado em junho de 2015, neste estão previstas vinte metas cujo o objetivo está relacionado a oferta e desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Dentre estas metas podem ser citadas diversas que possuem dentre suas estratégias ações relacionadas a Educação Inclusiva e ao próprio AEE. Vale ressaltar que a meta número quatro trata especificamente da educação Especial e do Atendimento Educacional especializado. Partindo da premissa de que "temos a Constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que nos conclamam a uma virada para melhor de nosso ensino." (MANTOAN, 2006, p.61) Torna-se fundamental que todos os envolvidos com a educação tomem conhecimento das leis não apenas em nível macro, mas também nos demais níveis, como por exemplo a legislação do município em que atua. Inclusive de forma a fazer parte do processo de discussão e elaboração destas por meio das chamadas audiências públicas, fóruns e outras possibilidades.

Um dos pontos relevantes tratados na legislação vigente diz respeito aos serviços de apoios para educação especial a serem oferecidos na escola regular, com respeito a estes a docente do AEE afirma o foi a seguinte:

> No caso das crianças que precisam do atendimento especializado elas são encaminhadas para os CMAI's – Centro de Apoio a Inclusão ou para as instituições

> parceiras, ASCEP[6], APAE[7], PESTALLOZI[8], CORAE[9], CEAD[10], que são as instituições parceiras. A partir do ano de 2009 começa a implantação das salas de recursos dentro das escolas, nem todas as escolas que receberam as salas de recursos tiveram condições de instala-las, primeiro é necessário uma contra partida da prefeitura para que ela seja instalada, o governo federal encaminha os materiais, a verba de acessibilidade e a prefeitura entra com a contrapartida de um profissional com formação na área e também do espaço físico. (P1)

Demonstra assim que suas crenças com respeito a educação inclusiva envolve o atendimento as diferenças. Nesse sentido, vale mencionar que o princípio do acolhimento de todas as crianças de forma a respeitar suas diferentes condições físicas, intelectuais, emocionais ou outras, é parte fundamental na efetivação da Educação Inclusiva, sendo que as políticas públicas de atendimento com foco nesta área são objeto de discussão de movimentos importantes em favor da "educação para todos", dentre estes pode-se citar a Declaração de Salamanca, indica para as instituições educacionais a oferta de serviços adequados para o atendimento à diversidade(SASSAKI, 2010). Os apontamentos feitos pelas entrevistadas com relação a este demonstram que a rede municipal busca atender a diversidade presente no contexto escolar, quer seja por questões oriundas das deficiências ou por dificuldades de aprendizagem. No tocante ao conhecimento referente aos serviços de apoio a G2 não demonstra em sua fala conhecer as parcerias feitas pela SME e foca somente no AEE como forma de apoiar, e vale lembrar que as demais profissionais citaram outras formas de apoio presentes na própria escola. Ter conhecimento sobre os serviços de apoio para inclusão faz-se necessário, pois não basta realizar a matrícula e permitir a frequência do indivíduo, inclusão é muito mais que essas ações, visto que:

> Educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independentemente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua [inclusão] em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para a vida futura, o mais independente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade (FONSECA apud BITES, 2005, p. 40).

Nesse sentido, a SME fez a opção pela organização do sistema educacional que ocorre por meio dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que conforme Baptista (2004)

[6] Associação de Serviço á Criança Especial de Goiânia
[7] *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais*
[8] Centro de atendimento especializado
[9] Centro De Orientação E Reabilitação E Assistência Ao Encefalopata
[10]Centro Estadual de Apoio ao deficiente

é uma forma de organizar a escola que favorece a inclusão, pois possibilita a reorganização curricular na medida em que reorganiza-se os tempos e os espaços de aprendizagem dos alunos com intuito de que este possa interagir com os pares de sua faixa etária e oferecer maiores oportunidades de aquisição do conhecimento. Assim sendo nota-se que há uma relação entre as propostas de inclusão escolar e a dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, pois ambas estimam que as crianças na escola devem estar agrupadas de acordo com sua idade cronológica, mas sendo oportunizado momentos de interação com a diversidade de indivíduos presentes no contexto escolar, e assim refletir na educação como um todo. Além dessa organização, a SME estabelece parcerias, como as citadas na fala da P1, com intuito de buscar a garantia de uma educação de qualidade para todos.

Nas falas das entrevistadas sobre os serviços de apoio, é possível ainda perceber que apenas a P1 expressa a diversidade de parcerias estabelecidas pela rede municipal. Apesar da G1 pontuar sobre essa variedade de possibilidades de serviços não menciona quais seriam estes, a mesma alerta ainda, que estes não conseguem suprir a demanda em tempo hábil. Fala esta que esta de acordo com a afirmativa da P1 que menciona a demora para os alunos conseguirem ser atendidos pelo CMAI. Sabe-se que esta dificuldade de acesso aos serviços de apoio caracteriza-se como elemento dificultador para a efetivação da educação inclusiva. Pois, conforme Mantoan (2006) é importante a busca por técnicas, recursos e profissionais que possam contribuir para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas específicas, fator que torna estes serviços fundamentais ao processo de inclusão escolar e carecem de maior investimento do setor público.

Outro dado de importante destaque nessa análise trata-se das dificuldades para implantação da sala de recursos multifuncionais que a P1 aponta em sua fala, a mesma destaca ainda, o fato de haver salas com o tamanho considerado pequena para a natureza das atividades a serem ali desenvolvidas, bem como as possíveis características de seu público-alvo. A implantação da sala de recursos de forma adequada e efetiva encontra-se em consonância com o previsto legalmente, pois conforme Brasil (2009, p.2) " O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns[...]"

Com base neste mesmo contexto dos serviços de apoio a inclusão encontram -se as ações que são cruciais para o real efetivar do processo inclusivo. Ao questionar sobre que tipo de ações são desenvolvidas para efetivação da educação inclusiva e quem seriam os responsáveis por essas, foram obtidas as seguintes respostas

> Atualmente o centro institucional dessa prática são os CMAI, tem a gerência de inclusão cidadania e diversidade que eu já mencionei, então ela trabalha junto com os CMAI's a nível de secretaria. Mas a nível da base das escolas um dos maiores atores da implementação da escola inclusiva, é a sala de recursos multifuncionais, e os profissionais, os professores que tem ido atrás de formação, os coordenadores que compreende a importância da proposta de inclusão e os diretores que buscam que isso se efetive dentro da escola. (P1)

> As ações são mais ligadas ao AEE e a SME. Por exemplo a secretaria oferece cursos de formação, atendimento para as crianças com deficiência e dificuldade de aprendizagem que acontece no CMAI. Mas vejo mesmo é muitas ações da P1, ela procura sempre nos orientar sobre os alunos e as possibilidades de trabalho com eles, também está desenvolvendo um projeto de conscientização sobre as deficiências, sempre nas datas de conscientização sobre elas. Também acompanha o desenvolvimento das nossas atividades com os NEE's. (P2)

> Temos uma hierarquia de ações. A primeira instância está na responsabilidade da gerência de inclusão que organiza todo o trabalho de inclusão, ou seja, as formações continuadas, os grupos de trabalho dos diferentes profissionais que atua na educação inclusiva, seleciona os profissionais, faz a gestão do processo de educação inclusiva em toda a rede. (G1)

Em uma breve análise do discurso das entrevistadas é possível identificar alguns pontos relevantes para o contexto da pesquisa. Por exemplo, a P1 demonstra em sua fala que em termos de ações inclusivas os docentes do AEE, por meio das salas de recursos são protagonistas nas ações inclusivas, nesse mesmo diálogo a mesma aponta a ausência de convocações e formações direcionadas para estes profissionais por parte da SME. Tal fato nos remete a função da gestão pública na efetivação da inclusão, Mantoan (2006) alerta que é de fundamental importância que as instâncias maiores de gestão pública possibilitem momentos de discussão e formação referente ao atendimento das necessidades educativas especiais, bem como, de outros aspectos da educação especial.

Para uma análise das assertivas anteriores pode-se tomar com referência a afirmativa de Zalasvsky (2016, p.73) "O conceito aristotélico clássico de ação é teleológico. Diz que toda ação visa a um fim ou a um bem através de meios ou bens menores." Na fala da docente percebe-se que a mesma busca partir do âmbito geral da rede municipal ao falar sobre as ações do CMAI's, no princípio de sua fala, depois remete a escola como o principal responsável, retorna nas ações do CMAI até descrever as ações do AEE na instituição em que este encontra-se localizado. As profissionais P2 e G 2 fazem a descrição das ações com evidência ao que ocorre no espaço da escola e de forma sucinta. Inclusive a P2 faz uma breve descrição do que a mesma chama de "hierarquia de ações" para expor os caminhos percorrido para efetivação das ações inclusivas na rede municipal. A forma como G1 expõe as ações revela que a mesma compreende que o desenvolvimento das ações ocorre em diferentes níveis e abrangência. As

premissas demonstram em suas entrelinhas a preocupação com a conscientização das deficiências e diferenças presentes no contexto escolar, e ainda a preocupação com a quantidade de ações que podem ser desenvolvidas devido à quantidade de profissionais ser pequena.

Ao relatar sobre as ações que são de competência da secretaria municipal de educação evidencia-se a necessidade de maior oferta da formação continuada, com foco na inclusão, para docentes do AEE e dos demais profissionais que estão envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. Sobre tal aspecto vale reafirmar que a responsabilidade deste com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz que:

> Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> [...]
> III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (MEC ,1996)

Assim fica evidente que cabe à Secretaria Municipal de Educação garantir que os docentes, quer sejam do AEE ou da sala regular, tenham a formação necessária para atuar com o público alvo da Educação Especial com perspectiva na inclusão. É preciso ainda refletir sobre a concepção a ser adotada nesse processo de formação continuada. Silva (2009) faz um comparativo sobre a formação do docente da sala de aula regular e do AEE, com base nas demandas que esta deve contemplar. O autor afirma que a formação para o professor da sala de aula regular deve considerar duas naturezas: atitudinal e pedagógica. Sendo que a atitudinal se vincula ao atendimento do direito de frequentar a sala de aula regular dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e a natureza pedagógica tem seu foco na reflexão sobre as práticas educativas de modo a promover o processo de ensino aprendizagem para todos na sala de aula. Enquanto que implica sobre a formação para o professor do atendimento educacional especializado dois aspectos intimamente vinculados a sua prática profissional: a responsabilidade pela organização dos recursos e serviços da SRM e a articulação de seu trabalho com o do professor da sala de aula regular. Essa perspectiva encontra-se em consonância com o determinado pela legislação vigente

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação

> superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008b, p. 18).

A citação evidencia a constância na formação do profissional que atua na educação especial de forma a possibilitar a este os conhecimentos necessários ao seu exercício profissional, sendo estes fundamentais para o sucesso de seu trabalho. Todavia, são muitos os aspectos que influenciam no êxito da Educação Inclusiva e, conforme já foi exposto, as crenças podem ser caracterizadas como um desses aspectos relevantes. Ao analisar as questões aqui apresentadas, com intuito de compreender quais as crenças essas profissionais apresentam com relação a Educação Inclusiva, evidencia que com relação a esta perspectiva defenda as crenças vinculadas a oferta de educação de qualidade para todos os alunos com ou sem deficiência, a necessidade de formação para lidar com essas diferenças e diversidades e que esta formação seja ofertada pela SME, fato este que não ocorre de forma efetiva há dois anos.

Ainda podem ser citadas como crenças expostas por meio da fala que o processo de inclusão fica prejudicado devido a pequena quantidade de profissionais perante a demanda que só aumenta a cada dia. Também foram apontadas crenças com respeito ao AEE no decorrer da fala de todas as profissionais, bem como exposta a relevância deste para o processo educacional inclusivo. Deste modo, a próxima categoria da análise vincula-se a descrição das crenças sobre estes, bem como da análise referente a estas.

3.4.3 Crenças sobre o Atendimento Educacional Especializado

Garcia (2008, p. 18) expõe "[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes." Portanto compreender as crenças referentes a este serviço possibilita melhor entendimento do processo de inclusão em sua prática no contexto educacional.

3.4.3.1 Finalidades e ações do Atendimento Educacional Especializado

Partindo da premissa acima, é de grande relevância o conhecimento sobre a definição e a função do AEE, para que as crenças referentes a este serviço culminem em práticas inclusivas de êxito. Sendo assim, foi indagado às entrevistadas sobre o que se entende por Atendimento Educacional Especializado e qual seria sua função. A resposta dada reflete a relação dessa

função com ações de apoio e auxílio para o sujeito superar as dificuldades no âmbito escolar. Porém uma fala explicita de forma mais clara a função deste serviço

> O atendimento educacional especializado no meu modo de ver é um serviço que torna possível a educação inclusiva na medida em buscar contribuir para a adaptação e desenvolvimento das crianças com deficiência no contexto escolar. Sua função envolve levar a criança a superar suas limitações e dificuldades, quer seja por meio de atividades desenvolvidas na própria sala de recursos multifuncionais, ou ainda ajudando os professores na sala de aula regular por meio de orientações ou em trabalho conjunto. O profissional do AEE também auxilia na ligação entre a família e a escola das crianças com deficiência. (G1)

A definição dessa política de inclusão demonstra sua importância e direciona o seu desenvolvimento no contexto da Educação Inclusiva. De acordo com ao Ministério da Educação e Cultura o atendimento educacional especializado "é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas" (BRASIL, 2008). A P1 demonstra em sua fala ter ciência da definição legal dada ao AEE, entretanto no que diz respeito a função do AEE, na fala da professora não fica explicita de forma clara essa e a mesma chega se contradizer ao afirmar que o "AEE fugindo um pouco do que é seu propósito legal propicia a estas crianças experiências de aprendizagens que levam essas crianças a se sentirem capazes". Essa noção de capacidade a qual se refere a docente vincula-se com o propósito legal do AEE, uma vez que a função do AEE conforme Mantoan (2006, p.29) é "complementar e/ou suplementar a formação do aluno com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela", ao oportunizar experiências de aprendizagens possibilita-se assim a complementação e/ou suplementação da formação do sujeito e contribui para que este seja um sujeito autônomo e independente, não apenas no contexto escolar, mas também fora dele.

A P2 em seu discurso que sua crença se pauta em que o AEE é um auxílio para professores e alunos com deficiência, assim pode-se dizer que a atuação da profissional estará limitada ao constante auxílio da professora do AEE, pois conforme já foi pontuado "[...] as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido [...]" (MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 131).

Conforme já mencionado anteriormente, a G1 demonstra em sua fala que percebe o AEE como uma forma de contribuir para o aluno desenvolver cognitivamente, apesar da mesma mencionar que o profissional do AEE pode ser o elo de ligação entre escola e família. Sobre a

fala da G2 diz que “ ... no AEE complementa o trabalho de sala, porém é mais direcionado aquela característica da criança, porque na sala não temos somente aquela criança. Então a professora regular se desdobra para atender todos.” Portanto, a mesma reconhece a função de complementar, exercida pelo AEE, no entanto nas entrelinhas de seu discurso é perceptível que a mesma tem a crença de que o trabalho é diferenciado por serem dois contextos distintos, e que a sala de aula com sua heterogeneidade possui demandas de natureza diferente do trabalho no AEE, que por possuir um contexto mais direcionado para um público-alvo pode atender de forma mais efetiva as especificidades deste.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva norteia quais as diferentes atividades e funções do AEE no contexto da chamada escola regular e evidencia a relevância de identificar as necessidades e elaborar o plano de atendimento, sendo que este plano deve conter: a identificação de necessidades específicas do aluno com deficiência, os resultados esperados, as habilidades já desenvolvidas pelo aluno, os recursos existentes na escola e os que serão necessários. Pode-se dizer que a função do AEE tem sentido na medida que se toma conhecimento do público alvo dessa política pública.

É importante destacar que conhecer o público ao qual se destina o exercício profissional é parte fundamental do processo de planejamento da atividade docente, na medida em que se toma conhecimento do sujeito ao qual se destina as ações pedagógicas reflete-se sobre o processo a partir de suas potencialidades e dificuldades. Barbosa (2008), com base nos estudos de Paulo Freire, faz-se necessário o conhecimento do desenvolvimento cognitivo e afetivo do aluno para que as intervenções do professor possam ser mais eficazes, e desta forma conseguir progressos no processo ensino-aprendizagem. A P1 e G1 demonstram em suas falas as crenças e conhecimento sobre o público alvo ao qual se destina o AEE, em consonância com a Resolução CNE/CEB 4/2009 que diz são:

> 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 estereotipias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.
> 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. (MEC,2009)

Ao analisar as respostas de P2 fica evidente que a mesma limita as atividades do AEE apenas às crianças com deficiência desconsideram, em suas crenças, os alunos com altas habilidades/superdotação e de G2, salienta ainda, sobre a importância de um laudo. e como já foi mencionado este público envolve sujeitos com outras especificidades que não são identificadas como deficiência. O conhecer o público alvo possibilita aos profissionais que atuam com ele delinear suas ações com o objetivo de promover o desenvolvimento integral destes. Pois todo processo de ensino e aprendizagem parte da premissa de quem será o sujeito para o qual se planeja e como mediar o processo para esse. Portanto, conhecer os sujeitos aprendentes e refletir sobre as ações a serem empreendidas potencializam melhor função mediadora por parte do docente. Conforme Prieto cabe aos educadores

> [...] analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamentos e aprimorar o atendimento aos alunos (PRIETO 2006, p. 58)

Esse público alvo será melhor conhecido na medida em que se busca conhecimento sobre este por meio da formação, quer seja inicial ou continuada. Assim sendo, questionou-se a opinião das docentes sobre qual seria a formação necessária para atuar no AEE e como deveria ser realizada a seleção deste profissional. As pontuações e as crenças sobre a formação são norteadas pelo o caráter regulatório da formação docente e aspectos relevantes que devem ser contemplados nessa formação. No sentido legal, a formação requerida para atuação no AEE é inicialmente uma licenciatura e formação continuada com foco no contexto da educação especial, como já fora citado anteriormente. Contudo, como P1 bem destaca em sua fala, é mais que uma construção de saberes prontos e acabados, pois cada aluno é um ser único em sua totalidade. A meta 15 do PNE evidencia a importância da formação inicial ao afirma que

> "[...] estabelecimento de política nacional de formação dos profissionais da educação, [...] assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam." (BRASIL, 2014)

Em consonância com essa meta Mantoan (2006) esclarece que a formação do profissional docente para atuar na educação especial necessita estar direcionada para o acolhimento da diversidade e equidade, de modo a contribuir para a autonomia intelectual e social para o pleno desenvolvimento dos educandos. Também nessa perspectiva, o estatuto da pessoa com deficiência prevê a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de

formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

Ainda sobre a formação docente salienta-se que essa necessita se pautar nos processos educacionais como parte fundamental do desenvolvimento de saberes, e não colocar a deficiência do aluno como o único elemento a ser considerado no trabalho educativo. A formação do professor deve prepará-lo para a busca de práticas pedagógicas que levem os indivíduos à superação de suas limitações e oportunize a aprendizagem de todos. Nota-se a importância desta quando, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (2006) dedica um capítulo inteiro para delinear sobre esta, e no tocante ao atendimento dos NEE's faz a seguinte afirmativa no seu artigo 59

> I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
> II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para superdotados;
> III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (BRASIL, 2010, p. 44)

Essa formação docente, numa concepção que enfatize os processos educacionais como especiais e não o aluno como especial em função de sua deficiência, deve trabalhar na formação de um educador que busque alternativas pedagógicas que superem as dificuldades e possibilitem a aprendizagem. Afinal, "[...] devemos considerar a educação especial como prática social historicamente produzida, e não simplesmente como uma especialização para alguns profissionais das áreas de educação e saúde." (MAGALHÃES, 2011, p. 14).

As crenças com respeito a seleção dos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado foram apresentadas como um aspecto relevante, as falas são reflexos da previsão legal com respeito a este ponto. Por exemplo, para a G1

> O profissional que atua no AEE tem formação em alguma licenciatura, e no mínimo uma especialização com foco em Educação Especial ou Inclusiva. É importante ainda que este busque a constante formação pois seu campo de atuação é bastante amplo, são várias as deficiências e ainda é importante lembrar que cada sujeito é único e que não tem receita pronta para ensinar. (G1)

O ingresso na carreira docente tem diversas etapas, LDB (2006) aborda diferentes aspectos dessa atividade profissional, tais como formação, aperfeiçoamento, recrutamento, seleção, remuneração e carreira. Especificamente um dos pontos a ser garantido na seleção

desse profissional que irá atuar na SRM com Atendimento Educacional Especializado é a formação, todas as entrevistadas afirmam que esta deve incluir os saberes da docência e as especificidades da Educação Inclusiva, estão assim de acordo com o que diz a LDB(1996) "os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado" (Art. 59, III). Ainda sobre a carreira docente essa legislação estabelece

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
> III - piso salarial profissional;
> IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
> V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
> VI - Condições adequadas de trabalho.
> § 1o A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Renumerado pela Lei nº 11.301, de 2006) (BRASIL, LDB. Lei 9394/96)

A forma que foi selecionada a P1, segundo relato da mesma, contempla as ações prevista na legislação supracitada. Entretanto, na própria da fala docente e das demais profissionais a realização de um concurso específico para essa área poderia contribuir para um melhor desempenho da função. Referente a esta questão Nóvoa (1999, p. 30)

> quando aborda esse grupo de profissionais, traz uma importante contribuição, quando diz que: Os professores constituem um dos mais numerosos grupos profissionais das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Toda a gente conhece um ou outro professor que não se investe na sua profissão, que não possui as competências mínimas, que procura fazer o menos possível. O professorado no seu conjunto é penalizado pela existência destes 'casos', que a própria profissão não tem maneira de resolver: os colegas estão amarrados por uma 'solidariedade' muitas vezes deslocada; os diretores das escolas recusam-se a intervenções suscetíveis de todos os seus membros; etc. Neste sentido, parece fundamental dotar a profissão docente dos mecanismos de seleção e de diferenciação, que permitam basear a carreira docente no mérito e na qualidade.

Considerando a afirmativa acima e as crenças apresentadas nos discursos das profissionais, evidencia-se a relevância da realização de um processo de seleção que defina de forma antecipada, as competências exigidas para a função de docente, e que os critérios para verificação dessas sejam claros e garantam a lisura desse. Afinal o intuito encontra-se em avaliar e selecionar profissionais habilitados e preparados para o exercício da função, pois

temos bons profissionais e aqueles que ainda necessitam estar melhor preparados para o exercício profissional.

Os espaços de atuação do profissional do AEE configuram-se como um aspecto relevante e as crenças com respeito a este podem exercer influência nas práticas a serem desenvolvidas nestes ambientes. Ao refletir sobre espaços de realização do AEE podemos tomar como referência a seguinte citação: “A escola e sala de aula devem ser um espaço inclusivo, acolhedor, um ambiente estimulante que reforça os pontos fortes, reconhece as dificuldades e se adapta às peculiaridades de cada aluno.” (MEC, SEESP, 2005, p.15). A fala das entrevistadas, com exceção da P2, apontam para consonância com essa premissa, pois estas afirmam a importância de considerar as necessidades especificas das crianças. A fala da G1 demonstra a relevância da acessibilidade nesses espaços, conforme Duarte e Cohen (2006) além das barreiras sociais que a inclusão enfrenta há também os desafios com as barreiras arquitetônicas, por isso é de suma importância que os espaços educativos sejam acessíveis a todos independente de suas limitações e/ou deficiências.

Os discursos da P2 e G2 refletem o desconhecimento com relação a importância do espaço físico para o desenvolvimento das atividades do AEE, pois as mesmas apontam em suas falas que uma sala com pequenas dimensões seria suficiente para o AEE.

> O espaço para atuação do professor do AEE creio que pode ser uma sala pequena, pois na maioria das vezes são atendidas uma criança de cada vez. Precisa ser bem organizado e com os recursos necessários, como computador, quadro, brinquedos e materiais de inclusão. (P2)
>
> Ter uma salinha especial, quer dizer assim própria para desenvolver o trabalho, ter os materiais que são adequados para as crianças que estão matriculadas. E não ficar somente fechado na sala. (G2)

Porém, conforme Mendes(2006) esclarece sobre a necessidade de superação das barreiras arquitetônicas em prol da inclusão, a mesma pontua ainda sobre a adequação do espaço para o atendimento das necessidades específicas dos educandos. Apesar do discurso da G2 sugerir que o espaço do AEE não se limite a SRM, ao mesmo tempo sugere que sejam divulgadas as ações desenvolvidas neste nos momentos coletivos para expor as características e particularidades das deficiências e conscientização sobre estas, de forma implícita demonstra que os espaços de atuação do AEE não encontra-se limitado ao físico, mas com outros conceitos de espaço tais como tempo. E ao salientar a importância de espaço-tempo de conscientização traz à tona a importância de a escola garantir o espaço de viver as diferenças. Sobre isso Mantoan (2006, p. 7-8) diz “há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo

deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza.”

3.4.3.2 Desafios no Atendimento Educacional Especializado

Para além dos espaços é essencial que se pense nos profissionais que estão melhor preparados para acompanhar e coordenar as ações do docente do AEE. As crenças correspondentes ao perfil destes profissionais que foram expostas podem ser resumidas na seguinte fala

> Seria realmente os profissionais... (pausa na fala) primeiramente eles deveriam ter formação no AEE também, mas hoje em nosso contexto de rede eles são os apoios da gerência de inclusão. (P1)

Sant’Ana (2005, p.228) afirma que “Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas” . Tal assertiva em parte reflete percepções sobre o perfil do docente e que aparecem no discurso das entrevistadas no contexto de desenvolvimento do profissional docente da educação inclusiva. O professor do AEE não atua sozinho, sua função está articulada com as atividades desenvolvidas por professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e gestores das escolas comuns e consequentemente está subordinada à gestão do sistema de ensino regular, ou seja, é evidente a necessidade de que este tenha uma liderança. Neste contexto, a liderança se configura como peça fundamental para inclusão. Afinal, conforme menciona Lück (2011, p. 25) “constituindo-se em um dos fatores de maior impacto sobre a qualidade dos processos educacionais [...] não é possível haver gestão sem liderança”.

Do mesmo modo que a liderança é importante no sentido de acompanhar e coordenar o projeto faz-se necessária a compreensão de como os conteúdos devem ser ensinados no AEE, pois as crenças ligadas a este entendimento terão influências nas práticas relacionadas ao ensino dos conteúdos no atendimento educacional especializado.

Ao relatar sobre como ensinar os conteúdos as falas das entrevistadas refletem diferentes crenças e práticas. Para P1 o eixo norteador desse processo é a superação das dificuldades apresentadas pelos educandos. Numa perspectiva vygotskyana é possível compreender a fala da docente pois este reflete a essência do socio-interacionismo e o desenvolvimento das funções superiores como base da ação educativa. Sobre as funções o autor afirma

> "Um processo interpessoal (entre pessoas) é transformado num processo intrapessoal (no interior da pessoa). Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1998, p. 75)

Em contrapartida a P2 tem foco no ensino dos conteúdos que estão sendo ministrados em sala de aula com base na interdisciplinaridade. Entretanto a mesma não deixa explícita que teoria daria os elementos para o ensino destes conteúdos. Já para a G2 o ensino de conteúdos deve considerar as limitações dos educandos, o que acaba por ocorrer é um nivelamento por baixo dos conteúdos a serem ministrados. Nesse sentido Mantoan (2006) afirma que ao ensinar é necessária a flexibilização do currículo, uma vez que este envolve mais que os conteúdos a serem ensinados, insere-se os demais elementos do processo educativo.

Apesar de citada no discurso de três das profissionais entrevistadas, é possível notar que a interdisciplinaridade não pode ser descrita como uma crença real que se reverta em práticas interdisciplinares. Fazenda (2013, p.19) confirma essa perspectiva quando afirma "[...] estamos bastante divididos entre um passado que negamos, um futuro que vislumbramos e um presente que está muito arraigado dentro de nós". Na fala da P1, ao exemplificar como trabalhar os conteúdos fica evidente que o trabalho acaba acontecendo com foco na aquisição da leitura e escrita. Evidencia-se assim a ideia de que para aprender outros conteúdos tem-se com pré-requisito saber ler e escrever.

Os apontamentos feitos pela G1 demonstram a essência da definição de interdisciplinaridade, uma perspectiva didática tão importante para inclusão, pois nos instiga a olhar para diversas possibilidades e compreender a necessidade de inter-relacionar conhecimentos. Cientes de que diversidade de olhares e interação são fundamentos importantes para Educação Inclusiva, a definição dada por Fazenda (2008) demonstra que o trabalho com os conteúdos de forma interdisciplinar favorece a inclusão no contexto escolar. Afinal a autora afirma que

> Se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar o currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (FAZENDA, 2008, p.17).

Do mesmo modo que a interdisciplinaridade é, conforme dito na citação, uma forma pensar o currículo e sua relação com aspectos culturais, outro ponto relevante nesse contexto

vincula-se a fala da G2 que nos possibilita refletir sobre a crença de que por possuir uma deficiência e/ou dificuldade seja necessário selecionar conteúdos mais "fáceis", diferenciando o currículo de sala de aula do que é ensinado no AEE. A legislação orienta a respeito da flexibilização e adaptação curricular, contudo em nenhum momento determina que seja diferenciado ou "facilitado" o conteúdo em detrimento da deficiência e/ou limitação. Sobre essa Minetto (2008, p. 32) estabelece a seguinte premissa

> Uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-aluno), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações; quando entende o ambiente escolar como um espaço relacional que estabelece laços que contribuem para a formação de uma identidade individual e social. Assim, estar na escola não significa que o aluno esteja aprendendo. A escola preocupa-se muito com a aprendizagem e pouco com o sujeito que está aprendendo. Por tudo isso, torna-se inegável que a marca da história de vida pessoal de cada um reflete na definição de suas opções, percepções e escolhas. O professor organiza e pratica o currículo enquanto constrói e reconstrói suas concepções, percepções e escolhas e, assim também o faz o aluno enquanto aprende.

A mudança no currículo em prol da aprendizagem de todos urge no contexto escolar. Mas é necessário que essa modificação considere sempre a comunidade escolar, de maneira a contemplar a diversidade presente nesta. É notório que vivemos em uma sociedade que a pluralidade se faz presente, e que ser igual não é uma regra do ser humano, cabe a escola oportunizar de forma equitativa as possibilidades para o desenvolvimento de cada indivíduo, com ou sem deficiência, considerando suas particularidades atendendo assim o princípio básico da inclusão: a participação de todos.

O enfoque dado ao currículo no AEE exerce influência na forma como a escola planeja as ações relacionada a este. Assim, questionamos sobre como a escola costuma planejar as ações no Atendimento Educacional Especializado, as entrevistadas relataram o seguinte

> A escola participa indiretamente, porque quem planeja as ações no AEE é o professor da sala de recursos que está com o aluno. Acontece algumas interferências, quando eu professora da sala de recursos vou fazer o acompanhamento com o professor da sala de aula e ele apresenta o conteúdo que está trabalhando em sala, ou quais são os objetivos que está tentando alcançar em sala de aula e esse aluno não está conseguindo alcançar, indiretamente ele interfere no meu planejamento aqui na sala de recursos porque eu vou pensar em como contemplar ou trazer esses objetivos de forma que possa subsidiar na sala de aula. Mas o coordenador pedagógico tem acesso aos planos de AEE, aos diários, aos registros. Inclusive assina junto, e tem toda liberdade para intervir. (P1)
>
> As ações desenvolvidas pela escola no AEE estão ligadas a organização do espaço referente a SRM, a providência de recursos, também oportunizar momentos para a professora do AEE dialogar com os professores da sala de aula. E ainda a participação do coordenador pedagógico no planejamento das atividades a serem desenvolvidas no atendimento educacional especializado e pelo profissional que lá atua. (G1)

> As ações da escola no geral? (pausa na fala) A professora do AEE planeja, por exemplo esse projeto, ela compartilhou as ideias, e nós colaboramos para execução. A mesma coisa acontece com as aulas ela planeja, aí ela vem e discute com a gente. A coordenação e os professores. E ela também não fica só na sala dela, ela vai na sala de aula, ela acompanha a criança na sala de aula e está sempre comunicando que está indo nas escolas onde há alunos que são atendidos aqui. (G2)

Fuck (2014) pontua sobre a relação entre o AEE e a escola na qual esse encontra-se implantando. A autora pontua que mediante a este serviço necessita de rever sua organização, suas ações de modo que todos os sujeitos que são parte do processo de escolarização estejam envolvidos. Evidencia ainda, a importância de que essa mudança deve ter início pelo projeto político pedagógico. Nos discursos realizados pelas profissionais é possível perceber que há o desenvolvimento de diferentes ações por parte da escola, tais como organização do espaço, promoção de tempo para interação entre a professora do AEE e os professores da sala regular e ainda a providência de recursos. Entretanto não fica evidente se entre as ações da escola há formas de promover o envolvimento de todos os indivíduos com o trabalho desenvolvido no AEE. Essa mudança nas ações da escola em prol da inclusão é exposta por Ropoli et al(2010) de forma clara

> [...] É ingenuidade pensar que situações isoladas são suficientes para definir a inclusão como opção de todos os membros da escola e configurar o perfil da instituição. [...] Os horários e rotinas escolares não dependem apenas de uma única sala de aula; o uso dos espaços da escola para atividades a serem realizadas fora da classe precisa ser combinado e sistematizado para o bom aproveitamento de todos; as horas de estudo dos professores devem coincidir para que a formação continuada seja uma aprendizagem colaborativa; a organização do Atendimento Educacional Especializado - AEE não pode ser um mero apêndice na vida escolar ou da competência do professor que nele atua. (ROPOLI ET AL, 2010, p.10)

Assim percebe-se que a escola e suas ações possuem influência no Atendimento Educacional Especializado, e consequentemente pode contribuir com suas ações para o sucesso do trabalho planejado e executado por este. Igualmente as ações do docente do AEE corroboram para o êxito da inclusão no contexto escolar. Sobre estas indagamos aos profissionais entrevistados especificando que ações costumam ser desenvolvidas pelo docente do AEE para ao ensino de conteúdo.

Na fala da P1 é possível notar que a mesma baseia suas ações no ensino de conteúdos na teoria vigotskiana, ou seja, um dos conceitos que vincula-se a sua prática é o de zona de desenvolvimento proximal. Para Vygotsky (1998), Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracteriza-se pela distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, a capacidade de autonomia do sujeito na resolução de problemas, enquanto, que o nível de desenvolvimento

proximal, relaciona-se com a capacidade de solucionar problemas por meio da mediação de outro. Para o autor o aprender que acontece na ZDP promove o desenvolvimento do indivíduo, sendo que essa relação é intrínseca. Ainda nesse sentido, pode-se notar na fala da P1 que a mesma faz uso dos chamados instrumentos de mediação ao buscar oportunizar estratégias de ensino diversas. Ressalta-se que os instrumentos são os elementos que interligam o indivíduo e seu objetivo.

No discurso da P2 é possível perceber que o foco das ações do AEE no ensino de conteúdos encontra-se vinculado com as dificuldades do educando e a G1 relaciona as ações com as necessidades dos educandos, ou seja, ambas desconsideram as potencialidades do sujeito aprendente. Essa crença remete à uma prática equivocada na medida que conforme Vygotsky (1998) ao ensinar deve-se considerar as potencialidades, uma vez que são estas que dão o delinear da ZDP.

Ao tomar como referência para análise as orientações legais para as ações do docente do AEE é possível delimitar que as crenças dos entrevistados refletem as ações desenvolvidas apenas no âmbito da sala de recursos multifuncionais. Todavia as ações deste profissional são mais abrangentes, lembrando que o ensino de conteúdos não pode ser limitado as quatro paredes de uma sala de atendimento. A resolução nº 4 de outubro de 2009, em seu 13º artigo estabelece que as ações do docente do AEE são as seguintes:

> I – Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
> II – Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
> III – Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
> IV – Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
> V – Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
> VI – Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).

Observando as orientações dadas no documento supracitado percebe-se que o trabalho do professor do AEE pode ser visto como um grande desafio, na medida em que vão sendo matriculados alunos e sendo desenvolvidos os planos de atendimento emergem as necessidades

a serem supridas e as ações a serem desenvolvidas. Não há uma receita pronta, em que se prevê as ações a serem empreendidas, e nem mesmo é mera repetição do ensino de conteúdos trabalhados sem sala de aula. Alves (2006, p.13) descreve de forma sucinta a essência das ações do docente do AEE, ao afirmar que são "[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos." O trabalho do docente do AEE, com base na legislação vigente e os autores estudados encontra-se relacionado com a complementação e suplementação do trabalho docente do ensino regular. Em termos de ações o trabalho envolve a identificação das necessidades específicas do público-alvo do AEE, a elaboração e organização de recursos pedagógicos e para a acessibilidade. Em suma, o trabalho deste profissional perpassa pela eliminação das dificuldades interpostas para a participação do educando, assim como a promoção de condições de aprendizagens de forma autônoma.

Para a efetivação das ações do professor do AEE, um dos fatores preponderantes é o fator organização do tempo. Sobre este interrogamos sobre como se dá a organização do tempo e a carga horária do discente e do docente no Atendimento Educacional Especializado. A fala da P1 reflete a crença de que cada aluno possui necessidades individuais, ainda que possa haver pontos comuns entre os alunos, o que possibilita desenvolver projetos comuns. A docente evidencia ainda que o tempo não é suficiente para um melhor resultado. A G2 também pontua sobre a necessidade de mais tempo de atendimento para os alunos. Ambas as falas refletem a dificuldade de conciliar as necessidades dos educandos, que para um melhor atendimento necessita de mais tempo no AEE, e a possibilidade de oferta desse tempo que fica impossibilitada pela crescente demanda da sala de recursos multifuncionais. Esse fator concretiza-se como um dos desafios do trabalho no AEE se considerarmos a relação tempo para atendimento. De acordo com Saviane (2003, p.37) "Na lógica do mercado, a educação é tratada como mercadoria, cujo valor se determina pelo tempo socialmente necessário para sua produção." Partindo dessa premissa e dos apontamentos feitos fica evidente que a lógica predominante é a busca por garantir o maior número de atendimento e menor quantidade de tempo. Entretanto quando se trata da educação inclusiva o tempo do indivíduo deveria ser priorizado conforme Saviani (2003, p.36) expõe que

> O tempo de aprendizagem exige que se considerem os diferentes ritmos e experiências, carecendo de diferentes oportunidades, para a devida mediação entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que exige a mediação pedagógica. Relacionados aos diferentes tempos, há que se forjar os adequados espaços, com os imprescindíveis recursos.

Ao considerar esse desafio ao P1 busca como alternativa a organização de pequenos grupos, segundo suas necessidades e habilidades, para que os alunos tenham mais momentos de atendimento. A relação família escola é apontada como uma questão de importância no contexto do Atendimento Educacional Especializado quando G2 menciona que a família as vezes não traz o aluno prejudicando a frequência deste no AEE, questiona a dificuldade da atuação neste contexto, afinal de acordo a legislação vigente, a oferta do serviço de Atendimento Educacional Especializado por parte da rede pública é obrigatória, entretanto a matricula é facultativa. Sabe-se que o de acordo a Constituição Federal de 1988 a educação é dever do Estado e da Família. Sobre esse aspecto Santos diz

> No que cabe às relações entre família e escola, torna-se imperativo assumir um compromisso com a reciprocidade. De um lado, a família, com sua vivência e sabedoria prática a respeito de seus filhos. De outro, a escola com sua convivência e sabedoria não menos prática a respeito de seus alunos. É preciso entender que esses mesmos alunos são também os filhos, e que os filhos são (ou serão) os alunos. Dito de outra forma: cabe às duas instituições mais básicas das sociedades letradas o movimento de aproximação num plano mais horizontal, de distribuição mais igualitária de responsabilidades. (1999, p. 05)

Portanto para que ocorra o desenvolvimento integral do aluno é essencial o compromisso de todos os envolvidos nesse processo. Cada qual cumprindo com suas respectivas responsabilidades de forma a contribuir para a participação do aluno nas atividades que contribuem para uma aprendizagem significativa por parte deste. As atividades são parte fundamental no Atendimento Educacional Especializado, por isso foi questionado sobre a forma de registrar estas. Sobre este registro das atividades desenvolvidas no AEE as entrevistadas responderam que

> Esses registros são feitos no caderno pessoal do professor. Existe uma ficha de registro desse aluno, onde se faz os registros junto com as atividades desenvolvidas, vão sendo feitas as observações desse aluno e ao final de cada semestre é feita então uma ficha de avaliação do plano de atendimento de educacional especializado. Sendo bastante burocrático, não é uma tarefa fácil, mas é produtiva(P1)

> Não sei precisar como ocorre este registro, mas já vi que há uma ficha descritiva muito semelhante a que fazemos na sala de aula regular. (P2)

> Há vários documentos para registro das atividades propostas no AEE. Por exemplo: caderno de plano, diário de frequência e conteúdo, plano individualizado dos alunos e ficha descritiva referente ao desenvolvimento destes alunos, ou seja, uma parte bem burocrática, mas importante. (G1)

> Ela tem o diário, onde o registro é igual o diário da sala regular. E tem um relatório de cada aluno falando do desenvolvimento dele, que é dividido nos aspectos trabalhados. (G2)

Sobre o registro de atividades é colocado como burocrático pela P1 e G1, porém também pontuaram ser esta produtiva e importante. A despeito das docentes considerarem que o recurso é burocrático, entendemos que o registro qualitativo oportuniza a reflexão sobre ações docentes e análises, relevantes para a atuação profissional e compreensão do processo ensino aprendizagem do educando que se vale do AEE, pois o mesmo oportuniza ainda verificar as ações empreendidas que alcançaram seus objetivos e vislumbrar as próximas atividades a serem desenvolvidas. Em consonância com essa afirmativa Vasconcellos afirma que registrar as atividades pedagógicas

> [...] envolve conceitos, imagens, a produção de valores, ideais, deveres, direitos, visão de mundo, decifração e desvelamento da realidade, projetos, propostas. Não se trata absolutamente de uma tarefa fácil, mas, com certeza, é muito bonita! É uma das experiências mais fortes e significativas do ser humano: poder participar da formação do outro. Tudo isso pede, pois, do professor uma revisão de compreensão de sua atividade e de sua atitude profissional (VASCONCELLOS, 2007, p.48).

A citação sobre o registro das atividades pedagógicas confirma o que P1 pontua sobre ser complexo, mas ao mesmo tempo gratificante. Pois cabe ao docente a constante análise de seu trabalho e dos resultados das atividades propostas na mediação do processo de ensino-aprendizagem, sendo o registro parte fundamental neste contexto. Cientes de que há muitos aspectos relevantes no contexto do AEE e que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem contribuir de forma relevante para o levantamento destes foi oportunizado para as entrevistadas caso quisessem poderiam acrescentar algum aspecto ou fato relevante sobre a temática. Contudo apenas a P1 optou por acrescentar a importância da equipe multiprofissional para apoiar o trabalho do AEE. A fala das entrevistadas foram que:

> Gostaria de acrescentar que o AEE se configura coo um atendimento a mais para essas crianças, para esse aluno alvo desse atendimento. Então o trabalho ele é pedagógico, e considerando que o trabalho aqui ele é pedagógico, ele não dispensa o trabalho de outros especialistas. (P1)
>
> Falamos sobre tudo, acredito. (P2)
>
> As questões importantes já foram apontadas. Creio que se falou do necessário. (G1)
>
> Não. Nada acho que falamos de tudo um pouco. (G2)

A questão apontada pela P1 é um fator essencial para o sucesso do AEE, está de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que asseguram que a “atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes [...] e de outros profissionais como psicólogos e fonoaudiólogos por meio de intinerância intra e

interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação [...] (BRASIL, 2001b, p. 47). Logo, deixa clara a importância da parceria entre o docente do AEE e a equipe multiprofissional de forma a busca por melhores estratégias e metodologia que garantam o aprendizado dos indivíduos NEE.

Destarte, que as crenças aqui apontadas são resultantes das análises feitas nas falas de entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e sua correlação com o aporte teórico que oferece as bases para o desenvolvimento da educação inclusiva e do Atendimento Educacional Especializado. E para dar continuidade nas análises dos dados no próximo capítulo serão abordadas as práticas inclusivas.

CAPITULO 4 – PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo apresentamos a discussão dos conceitos vinculados as práticas inclusivas e a correlação com o Atendimento Educacional Especializado. E ainda, apresentar as análises referente as práticas inclusivas desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, partindo da perspectiva da docente do AEE, da docente da sala de aula regular e das gestoras da instituição na qual está situada a SRM. Sendo que a base para essa análise foram os atendimentos observados, bem como as atividades desenvolvidas neste contexto.

Entretanto vale mencionar que sobre a análise dos documentos oficiais pode-se afirmar que o mesmo evidenciou a importância do AEE no contexto da Educação Especial, assim como do ensino regular. É perceptível que o mesmo tem sido constituído como uma política pública de grande valoração no processo de efetivação da educação inclusiva. Todos os documentos já mencionados evidenciam a função deste no contexto de educação especial e seu elo de ligação com o ensino regular, uma vez que um não substitui o outro.

Os documentos da escola, mais especificamente a proposta política pedagógica da escola, demonstram estar em consonância com o que propõe a legislação vigente com respeito ao AEE, pois nesta encontra-se descrita a estrutura e organização deste, contempla também a definição das atividades a serem desenvolvidas no âmbito da SRM e fora desta. O acesso a este documento possibilitou a visão geral sobre as crenças e as práticas inclusivas no AEE.

4.1 Práticas Inclusivas

O dicionário Aurélio (2016) apresenta diversas definições para a palavra prática, são elas: Aplicação das regras e dos princípios de uma arte ou de uma ciência, ato ou efeito de praticar, maneira habitual de proceder, conversação, palestra, discurso, fala, exortação ou pequeno discurso feito por um eclesiástico aos fiéis (antes ou num intervalo da missa), sermão nos templos protestantes, licença de comunicar com a terra. Neste dicionário há também o destaque na definição de prática para expressão “pôr em prática: realizar”, evidenciando que o verbo praticar, do qual se origina o termo prática, tem como sinônimos fazer, realizar algo ou agir. Com base nessas definições e sua relação com a educação, considerando os estudos realizados podem ser apresentadas outras definições desse termo neste contexto.

Em sua obra “O bom professor e a sua prática” Cunha (2010) ao tratar da prática docente afirma que para que este fazer ocorra é crucial o saber e o conhecer. E ainda, é de suma importância que se possua recursos apropriados e ao alcance. A autora assegura também, que para conhecer é preciso experimentar ou praticar. Sendo assim, pode-se afirmar que a prática cotidiana do professor se desenvolve pelo seu fazer pedagógico, que envolve a ação e os elementos necessários para a efetivação desta.

Ao definir prática Sacristán (1999), afirma que esta é institucionalizada, portanto podem ser definidas segundo este autor como as configurações dadas ao ato de educar desenvolvidos nos variados contextos institucionalizados em que este se desenvolve, estando em conformidade com a cultura e a tradição das instituições. Destaca-se que o sentido dado a tradição envolve o conteúdo e o método da educação apresentada nesses *lócus* de aprendizagem. Ou seja, para este autor as práticas possuem vínculo direto com o que se ensina e como se ensina. Em consonância com essa definição pode se citar que “a prática pedagógica pode ser entendida como um dispositivo transmissor, um transmissor cultural. Um dispositivo unicamente humano, tanto para reprodução como para produção da cultura.” (BERNSTEIN, 1996, p. 68)

Damis (2002) aponta que a forma de conceituar prática, nos cursos de formação de professores para educação primária, até anos 40, possuía vínculo com um processo de imitação dos modelos teóricos já existentes. Desta forma a prática pedagógica era manifesta através da observação e reprodução dos bons modelos. O autor diz ainda que a didática do professor se definia pela máxima “ensina como te ensinaram”, portanto, a primeira compreensão para prática estava ligada ao adquirir conhecimento, que a posteriori foi acrescentada a concepção de prática como instrumentalização e desenvolvimento de habilidades. Posterior a esta emerge a ideia de que teoria e prática possuem uma relação intrínseca de simultaneidade e reciprocidade, sendo ao mesmo tempo de dependência e autonomia. Conforme este autor, estas são indissociáveis, porém cada qual com suas singularidades. Partindo dessa perspectiva

> A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando- se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada ou imutável. (CANDAU e LELIS, 2001, p. 63)

Candau e Lelis ao refletir sobre essa trajetória da relação teoria e prática destacaram o existir dessas concepções vinculadas ao ato de educar, assim como a dicotomia que dá ênfase para a autonomia da teoria em relação à prática e vice-versa, e da mesma forma, a de unidade,

que evidencia a reciprocidade tanto a teoria quanto a prática. O que denota a existência de uma ligação constituída de uma relação de autonomia e dependência. Em concordância com essa premissa Pimenta (2009) indica que não é possível a prática revelar-se por si, faz-se necessária a dimensão teórica relacionada com esta. Portanto, é possível afirmar que o conceito de prática está intimamente ligado ao conceito de teoria, uma vez que conforme os autores mencionados não há possibilidade de separar teoria e prática.

Ainda nessa perspectiva, Veiga (1994) menciona que para que ocorra a prática pedagógica é essencial que haja o respeito a uma certa organização e sistematização, pois o desenvolver do processo educativo é intencional e sistemático. Em consenso com a afirmativa de Cunha (2012) de que prática pedagógica é definida no cotidiano do professor e envolve o planejamento e a efetivação deste. Assim sendo, pode-se dizer que a relação teoria e prática no processo de planejamento e acompanha toda a execução deste. Em suma, a prática pedagógica é pensar e agir com foco no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mantendo o foco na relação teórica que se estabelece neste contexto. Por conseguinte Freire (1987, p.125) declara "É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação". Destarte, teoria e prática devem ser desenvolvidas juntas. Sobre essa relação este autor traz a seguinte discussão

> A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo. O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2013, p. 25)

Freire (2013) aponta quais são os saberes necessários para prática educativa, de maneira a garantir que a prática do professor se torne uma ação consciente. São eles a rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, estética e ética, corporificação da palavra pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural. Esse conjunto de saberes apresentados e discutidos em Freire (2013) torna notória uma citação frequente deste autor que diz "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Assim sendo nota-se que para a prática pedagógica direciona para a *práxis*, reflexo de uma prática social que oportuniza ao docente aprende-se ao ensinar e ensina-se ao aprender. Afinal, não há ensinar sem aprender e nem o contrário.

De acordo com esta perspectiva, a prática pedagógica é entendida como fazer pedagógico, que inclui mais do que o momento de realização das atividades, ou seja, a aula. Mas encontra-se inserido também o momento que antecede essa efetivação, o qual chamamos de planejamento, e o momento posterior que se vincula à avaliação de todo o processo e seus resultados. Sendo concebida uma relação dialética que inclui professor, aluno e o conhecimento. (VEIGA, 1994)

Pimenta e Lima (2006, p.7) declara que

> O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram.

Desse modo, ser docente está imbuído de refletir sobre a própria prática de forma a garantir que seja possível estar sempre alcançando progressos. Vale destacar que esse processo envolve a relação professor-aluno em que o ensinar transcende aos conteúdos e perpassa pela inserção de múltiplos saberes. E que com frequência selecionamos o que melhor se apraz de acordo com nossa realidade e posteriormente fazemos uso dos conhecimentos e vivências que nos são significativas. O que mais uma vez remete ao vínculo entre teoria e prática. Pode-se dizer que esse é o contexto da profissão docente, ainda que não seja de exclusividade dessas relações, conforme as autoras supracitadas

> O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. (PIMENTA e LIMA, 2006, p.8)

A assertiva acima demonstra o quanto a prática docente encontra-se em constante necessidade de reflexão e da busca pela teoria. Ao citar o exemplo da prática de outras

profissões as autoras evidenciam a linearidade presente no contexto destas, enquanto que o professor tem no exercício de sua profissão a ambiguidade e diversidade presente desde o planejar até a efetivação e avaliação de sua prática. Desse modo, a prática docente não pode jamais ser percebida como uma sequência de ações mecanizadas e previsíveis, mas sim o inverso, ou seja, ações reflexivas cujo o eixo norteador encontra-se na teoria. Para complementar essa afirmativa perceber-se que a prática se constrói

> [...] na acepção de prática social ou práxis, o qual inclui linguagens, conhecimentos, instrumentos, regulações, convenções, normas escritas ou não, valores, propósitos e pressuposições - isto é, teorias - explícitas e implícitas. Nesse contexto de significação, quando usamos a palavra "prática(s)", não a utilizamos no sentido oposto à de teoria, mas no sentido de que as práticas sociais são múltiplas, porque são diversas as formas de atuar e significar o mundo, de estabelecer relações com ele. (FIORENTINI e CRECCI, 2012, p.67)

Essa é a premissa que defini o conceito de práticas escolhido para esse trabalho, que se encontra em consonância com as crenças de educação inclusiva, no sentido de respeito a diversidade e agente promotora da equidade. Com base neste, estaremos apresentando as práticas inclusivas.

4.1.1 Práticas inclusivas

O contexto das práticas inclusivas tem seu progresso a partir da década de 1990 com advento dos movimentos em prol da educação inclusivas, cuja a bandeira de luta esteve inserida em torno da discussão referente as práticas pedagógicas com foco no acolhimento as diferenças, no respeito a diversidade. Sendo que para tanto tornou-se essencial a busca pela efetivação de práticas pedagógicas que tivesse como objetivo a promoção da equidade. Desde então pode -se afirmar que o cenário da educação mundial tem sido propenso para consolidação dessas práticas, fator esse que tem contribuído para inclusão dos indivíduos NEE e superação gradativa de uma educação que prima pela homogeneidade e privilegia um único padrão cultural.

Sabe-se que a "Declaração Mundial de Educação para Todos" foi um marco ao propor práticas para uma educação com ênfase e suprir as necessidades básicas de aprendizagem, a qualidade de vida e do conhecimento, o desenvolvimento integral das potencialidades humanas e oportunizar a participação do cidadão na transformação da comunidade da qual faz parte. Em acordo com esta encontra-se a chamada Declaração de Salamanca que foi resultante da Conferência Mundial de Educação Especial, que ocorreu na Espanha em 1994. Neste documento consta que

> [...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994, p.8-9).

A concretude dessas mudanças influenciou na elaboração de legislações de forma a contemplar o desenvolvimento de práticas inclusivas que favorecessem a educação inclusiva. Assim entre as diversas legislações pode ser citada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que, dentre tantas outras práticas, cria o Atendimento Educacional Especializado e estabelece que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Mantoan (2015, p. 62) menciona que

> nas redes pública e privada que adotaram medidas inclusivas de organização da escola, é possível observar as mudanças a partir do princípio democrático da educação para todos, de três ângulos, quais sejam: o dos desafios provocados por essas inovações; o das ações, inclusive aquelas que implicam no trabalho de formação dos professores e o das perspectivas que se abrem à educação escolar em consequência da implantação de projetos inclusivos.

Esse progresso nas políticas educacionais contribuiu para a transformação de práticas pedagógicas homogeneizadoras e excludentes em práticas inclusivas que possibilitam o atendimento à diversidade de alunos que compõe o contexto da educação. Conforme a autora supracitada, apesar de alguns docentes e outros profissionais da educação apresentarem resistência para atuar com alunos NEE, fazendo uso da justificativa da falta de preparação, faz-se necessário a busca pela implantação das prática inclusivas no sistema educacional, para que ocorram as mudanças na metodologias e organização do cotidiano escolar, uma das práticas sugeridas pela autora é a reestruturação da proposta política pedagógica das instituições de ensino, de forma a estabelecer como objetivo atender as diferenças de seu público, pois no contexto atual ainda há profissionais que apresentam dificuldade de lidar com as diferenças. Sobre tal aspecto a autora diz que

> [...] não prevê a utilização de práticas/métodos de ensino escolar específicos para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esse limite e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, mas de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações e não apenas os seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2015, p. 69).

Nessa perspectiva se faz necessário que elaborar um proposta de reorganização e efetivação que contemple a reestruturação das práticas pedagógicas, para além do oferecimento de formas de apoio, mas focada em práticas pedagógicas específicas que reflitam em sua concretude as questões vinculadas com a diversidade e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na sala de aula regular e com a articulação com o Atendimento Educacional Especializado desenvolvidos em salas de recursos multifuncionais. Em conformidade com essa premissa Pacheco aponta que é essencial

> refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a Declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, 'aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades. (PACHECO, 2007, p. 15).

De maneira que, para garantir esse atendimento é crucial que as práticas pedagógicas tenham como eixo norteador o paradigma da inclusão. Assim pode se definir que as práticas pedagógicas inclusivas são definidas nas ações em sala de aula, no exercício da docência, na parceria escola, comunidade cientifica, comunidade escolar e família, com ênfase no acolhimento, respeito e valorização das diferenças que se manifestam, tornando possível a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas cotidiana por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal fato se configura num desafio para o campo educacional, mas como afirma Freire (2013, p.17) "ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação", portanto cabe aos profissionais envolvidos neste contexto buscar a superação desse desafio de educar na diversidade. Sendo que a base para o avanço dessas práticas encontra-se na refletir sobre estas pois conforme Carvalho e Oliveira (2015) é essencial a reflexão sobre as práticas pedagógicas em consonância com concepção de uma escola inclusiva. Ainda de acordo com estas autoras é preciso entender

> [...]a sala de aula não apenas como espaço geográfico, mas como o ambiente da escola onde o professor, com a tarefa de socializar o conhecimento, deverá fazê-lo de maneira articulada entre o saber sistematizado e aquele vivenciado pelos alunos em outros ambientes sociais e culturais fora de seus muros. Portanto, partindo das citadas reflexões, compreendemos que essa postura pedagógica poderá colaborar com a construção de uma escola aberta, democrática e inclusiva. (CARVALHO e OLIVEIRA, 2015, p. 16)

Nessa conjuntura um elemento contribuinte no sentido da promoção de práticas pedagógicas inclusivas é o trabalho desenvolvido pelo docente do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que este define-se pela suplementação e complementação das práticas pedagógicas desenvolvidas no ensino regular. Ou seja, uma das possibilidades de realizar educação inclusiva é oferecimento do AEE. Em consenso com essa afirmativa Mantoan sinaliza que

> Buscar soluções e criar novas maneiras de ensinar, e aprender enquanto se está ensinando, faz parte das atribuições do professor do AEE para complementar a formação do aluno. Todos os alunos, sejam suas dificuldades ou incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais, sociais, têm a mesma necessidade de serem aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e diferentes maneiras de aprender e quanto ao tempo, interesses e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos em qualquer nível escolar (MANTOAN, 2010, p. 83).

A citação da autora reflete a essência da prática pedagógica inclusiva que se pauta pela percepção das diferenças e por promover a equidade. Desse modo o AEE visa uma prática que oportunize o desenvolvimento de habilidades e competências para o aprendizado dos mais diversos tipos de conhecimentos, de forma a respeitar o tempo e a forma de aprendizagem de cada sujeito. Portanto pode-se afirmar que o Atendimento Educacional Especializado se caracteriza como um lócus de práticas pedagógicas inclusivas.

4.1.2 Análise das práticas inclusivas

A análise das práticas inclusivas perpassa pela reflexão dos dados coletados nas observações, pelas falas dos sujeitos no decorrer desses momentos e diálogos informais. Carvalho e Oliveira (2015, p. 11) afirma que

> [...] a inclusão é um processo e de que não existe uma escola inclusiva pronta e acabada, um modelo a ser seguido, antes e sempre, existem escolas em luta pela inclusão, que reconhecem, respeitam e valorizam as diferenças com foco na atenção às necessidades educacionais especiais dos alunos, que redimensionam suas práticas pedagógicas e procuram superar a visão reducionista sobre a educação.

Com base nessa citação pode-se notar a importância das práticas no contexto da educação inclusiva. Nesse sentido, vale ressaltar que serão consideradas as ações previstas no projeto político pedagógico, juntamente com a análise documental. Sendo que a exposição dos dados e a reflexão sobre estes terá como referência a seguinte categorização:

CATEGORIZAÇÃO

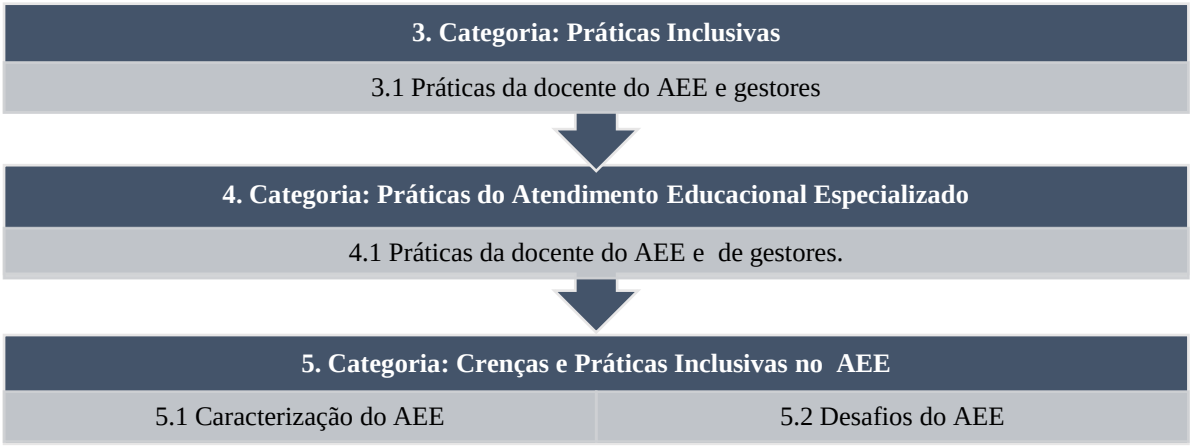


Figura 02 – Categorias do estudo
Fonte: Dados da pesquisa.

4.1.3 Práticas da docente do AEE e de gestores

A nota técnica – SEESP/GAB/Nº 11/2010 trata-se de um documento que dispõe sobre diversos aspectos referentes a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares, dentre estas incluem-se as práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas neste

> Com relação aos alunos público alvo da educação especial, informar a organização da prática pedagógica do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais:
>
> a) Atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestados de forma complementar à formação dos alunos público alvo da educação especial, matriculados no ensino regular;
> b) Articulação e interface entre os professores das salas de recursos multifuncionais e os demais professores das classes comuns de ensino regular;
> c) Plano de AEE: identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno; planejamento das atividades a serem realizada avaliação do desenvolvimento e acompanhamento dos alunos; oferta de forma individual ou em pequenos grupos; periodicidade e carga horária; e outras informações da organização do atendimento conforme as necessidades de cada aluno;
> d) Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade; (BRASIL, 2010, p.6)

Tendo como referência o documento supracitado, os estudos bibliográficos, os documentos fornecidos pela docente do AEE e pela escola, a partir deste momento dar-se-á o início da análise das práticas pedagógicas da docente do Atendimento Educacional Especializado e da escola. Sobre a importância do interesse do educando no contexto das práticas pedagógicas leia-se o seguinte diário de bordo (Quadro 01)

Quadro 01

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO - DIÁRIO DE CAMPO Nº 02			
Local	Sala de recursos Multifuncionais		
Professora	P1	Nº DE ALUNOS NA SALA:	01
TURNO:	VESPERTINO	DATA DA OBSERVAÇÃO:	16/10/2017
PARTE I: descrição das atividades/tarefas realizadas durante o dia/aula observada			
Hoje às 13:10 iniciou-se a observação das atividades do AEE na sala de recursos multifuncionais. Foi me explicado que o atendimento seria direcionado a dois alunos com Transtorno do espectro autista, mas somente um compareceu para o atendimento. A professora antes iniciar as atividades explicou ao aluno o motivo da minha presença na sala. Com a seguinte fala: P1 - Boa tarde, A1! Hoje teremos uma pesquisadora como nossa companheira de atividades. Tudo bem para você? A1 – Pode ser! Respondeu o aluno e desviou o olhar P1 – Conte para professora o projeto que estamos desenvolvendo. A1 – "Jurassic Parque" P1 – Muito bem A1! Estamos fazendo uma maquete sobre o "Jurassic Park". Vamos continuar? A1 – Sim! A professora entrega uma maquete inacabada, tinta e pinceis para que o aluno continue a atividade iniciada em outro atendimento. E dirigi a palavra para pesquisadora: P1 – Esse projeto partiu do interesse do aluno por dinossauros e como estamos organizando uma feira de ciências aproveitei a oportunidade para desenvolver um projeto que possibilitasse expor o que os alunos NEE produzem no AEE. Todas as atividades são planejadas a partir das habilidades que ele já possui e as que precisa desenvolver.			

Fonte: Diário de bordo da autora

Por meio da leitura do diário de bordo número dois é possível notar algumas práticas inclusivas nas ações da docente do AEE. Por exemplo, a mesma explica que o projeto emergiu do interesse do educando por dinossauro, esse fato demonstra que para planejar as atividades a profissional parte do conhecimento que possuem referente ao aluno. A prática da docente encontra-se em conformidade com a afirmativa de Zabala (1998) quando este diz que o ato de ensinar não pode ser limitado ao que o educando conhece, mas sim, necessita partir do conhecimento das potencialidades do sujeito aprendente e direcionar para elaborar novos conhecimentos e desenvolvimento de novas habilidades. O planejamento da docente inclui a exposição da maquete confeccionada pelo aluno na mostra de ciência da escola, esta ação evidencia uma prática inclusiva pautada pela valorização da produção do indivíduo NEE. Sobre tal aspecto

> Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito a equidade. Trata-se de equiparar oportunidades garantindo-se a todos – inclusive as pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades / superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005. p. 148).

Planejar torna-se uma prática inclusiva na medida em que parte do princípio da equidade, tão bem exposto pelo autor mencionado. O ato de planejar é um processo de constante reflexão. Inclusive no momento de executar o planejamento, tem-se a oportunidade de reflexão, de analisar onde e como devemos melhorar. Segundo Weiduschat (2007, p. 34) "[…] queremos dizer que existe um exercício intencional do professor que o leva, constantemente, a refletir

sobre o que realizou, a mudar a sua ação sempre que necessário e a refletir novamente sobre os rumos de sua nova ação.” Desta forma fica evidente que o atendimento é parte fundamental do ato de planejar, pois promove o movimento Ação-reflexão-ação, que é de suma importância para o exercício da docência e o processo de ensino e aprendizagem. No PPP da escola encontra-se explicitado sobre a organização e o processo de planejamento das aulas do AEE.

Quadro 02

A professora do AEE, ao receber o educando, deve elaborar e executar o Plano de Atendimento Educacional Especializado individualizado, o qual é periodicamente avaliado. Neste, contém a identificação das necessidades educacionais específicas do educando, a definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas. Consta também no Plano individual o cronograma dos atendimentos, pois a carga horária dos educandos é estabelecida de acordo com as necessidades específicas; com atendimentos

Fragmento do Projeto político pedagógico – item organização

Destaca-se que a P1 ao explicar sobre o projeto que está sendo desenvolvido afirma que considera as particularidades do aluno, atitude que torna evidente na observação de outro atendimento. Veja o diário de bordo a seguir

Quadro 03

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO - DIÁRIO DE CAMPO Nº 06			
Local	Sala de recursos Multifuncionais		
Professora	P1	Nº DE ALUNOS NA SALA:	03
TURNO:	VESPERTINO	DATA DA OBSERVAÇÃO:	23/10/2017
PARTE I: descrição das atividades/tarefas realizadas durante o dia/aula observada			
Hoje o atendimento teve início pontualmente as 13:00 horas. Sendo que o AEE de hoje foi realizado com um pequeno grupo formado pelos alunos A1, A2 (Possui altas habilidades/superdotação) e A3(Possui comprometimento motor devido a paralisia cerebral). A professora dá início as atividades mostrando o quadro de rotina e indagando: P1 – Que dia é hoje? Alunos- Vinte e três de outubro de dois mil e dezessete. P1- A3 pode colocar no quadro a figura que mostra como estão clima hoje. A3 – Oba!!!! (O aluno levanta com dificuldades e vai até uma caixa onde há figuras sobre o clima, escolhe a figura do sol e coloca em cima do velcro ao lado da pergunta sobre o clima. P1 – Parabéns! Hoje você foi mais rápido do que a semana passada. A2 poderia ler o quadro da rotina do atendimento para nós. P1 – Vamos agora fazer a atividade dois do quadro de rotina: roda de conversa. A1 você lembra o assunto que estamos estudando? A1 – Animais P1 – Exatamente, os animais! Hoje trouxe para vocês três atividades diferentes para um único. Uma diferente para cada um de vocês. Então vamos lá na nossa aventura no mundo dos animais? A1 você ficou responsável por fazer os animais de massa de modelar, A2 você irá fazer as fichas de identificação dos animais com as informações sobre estes e você A3 irá separar e colar os papéis picados para fazer o fundo do ambiente onde iremos colocar os animais.			

Fonte: Diário de bordo da autora

Nota-se que ao dialogar com os educandos a professora propõe as atividades diferenciadas para as necessidades especificas de cada educando e, ao mesmo tempo, apresenta atividades que visam estimular o desenvolvimento de habilidades a serem aperfeiçoadas. Nessa perspectiva Carneiro (2012, p. 89) diz que “[...] é sabido que a aprendizagem é um fenômeno individual e particular sendo experienciada de forma diferente por diferentes sujeitos.”

Portanto, pode-se dizer que a prática da docente visa atender essas características do processo de aprendizagem, pois a individualidade é percebida no diálogo estabelecido com os discentes, enquanto que é notória a individualidade nas atividades propostas para cada sujeito aprendente. A mesma autora, no que se refere aos alunos com NEE afirma o seguinte

> Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um. (CARNEIRO, 2012, p.89)

A citação acima evidencia a importância de uma prática educativa que vise oportunizar atividades permeadas por metodologias e recursos adequados ao atendimento das necessidades educativas de cada indivíduo. Para tanto, faz-se necessário recordar que o público do AEE, de acordo a legislação vigente, inclui sujeitos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. O atendimento restrito para este público fica evidente na ficha de acompanhamento e avaliação do plano de atendimento educacional especializado. Sendo que as informações pedidas são as seguintes

Secretaria Municipal de Educação e Esporte
Diretoria Pedagógica
Gerência de Inclusão, Diversidade e Cidadania

SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS – SRM

FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – PAEE

Educando(a): ########## DN: 20/01/2010
Unidade Educacional:
Educação Infantil/Agrupamento: _____ Ciclo/Agrupamento: I/B EAJA/Série: _____
Periodicidade: fevereiro a junho de 2017.

CARACTERIZAÇÃO DA NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECÍFICA:

( ) Deficiência Auditiva/Surdez
( ) Deficiência Visual (Cegueira/Baixa Visão)
( ) Deficiência Surdo/Cegueira
( ) Deficiência Física
( ) Transtornos Globais do Desenvolvimento (Autismo, Síndrome de Asperger e de Rett)
(X) Altas Habilidades/Superdotação
( ) Deficiência Intelectual
( ) Deficiência Múltipla: Quais? _____

Outra: Confirmada a hipótese de Altas Habilidades/Superdotação com dupla excepcionalidade, aguarda parecer médico.

Figura 03 - Fragmento da ficha de acompanhamento

Na leitura das informações pedidas nota-se que para o atendimento são inclusos os indivíduos com deficiência auditiva, visual, física, intelectual, múltiplas, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Assim, é correto afirmar que na prática educativa do AEE pesquisado cumpre-se com a orientação dada pelo decreto de nº 7611/11 que afirma ser estes os indivíduos que devem receber o Atendimento Educacional Especializado nas chamadas salas de recursos multifuncionais. Nesse sentido, Garcia (2008, p. 18) esclarece

que “[...] os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.” Sendo assim, o AEE caracteriza-se como uma espaço de acesso à educação para crianças, jovens e/ou adultos que enfrentam barreiras devido as limitações e obstáculos relacionados com as deficiências, transtornos e altas habilidades.

Outro ponto importante de analisar refere-se à formação do profissional do AEE, no levantamento de dados da pesquisa foi obtida a informação que a docente do Atendimento Educacional Especializado da SRM em que se realizou a pesquisa tem a formação inicial em Licenciatura de Letras – Português/inglês, sendo pós-graduada em nível de especialização de psicopedagogia e educação inclusiva. Ao observar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) indica que

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. (BRASIL, 2008, p. 17-18).

Com tantos pontos a serem contemplados na formação do docente do AEE, conforme a legislação já mencionada e a resolução n. 4 de 2009 que afirma: “para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial” (BRASIL, 2009a, p. 3). Desta forma fica clara a importância da formação deste docente com foco no exercício da docência. Entretanto é notória também a relevância da especificidade na educação especial, como ênfase da formação continuada. Porém, não é possível perceber nos documentos, a necessidade de uma formação inicial que contemple essa especificidade. No entanto, alguns autores sugerem que a formação específica ocorre no decorrer do exercício profissional. Por exemplo, Garcia (2008, p.10) diz que formação continuada é “Um processo que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferentes.”

Sobre este aspecto, em um dado momento da entrevista, a professora P1 explicitou que já tem dois anos que a rede municipal de ensino - RME não oportuniza cursos de formação continuada direcionados para o AEE, esta informação demonstra que a prática educativa da

RME necessita ser revista, pois a formação do docente precisa ser frequente e oportunizar a reflexão sobre o trabalho a ser desenvolvido. Conforme Freire (2013, p. 44-55) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...] é ser consciente do inacabamento, do ser.” Destarte ser docente é buscar a constante formação para efetivar uma *práxis* que garanta o respeito a diversidade, e cabe ao sistema ao qual este pertence oportunizar essa formação conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, no tocante a esta formação este documento afirma que

> Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita sua atuação no AEE, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidades das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008).

Além da formação, outro aspecto relevante vinculado às práticas inclusivas estão relacionadas com os critérios estabelecidos para escolha do profissional que irá atuar no atendimento educacional especializado. Na RME não há um documento específico que trate desses critérios. Porém nos foram passadas informações orais por parte das profissionais entrevistadas, que foram confirmadas via telefone pela gerência de inclusão. Segundo essas informações a escolha do professor para atuar na sala de recursos multifuncionais ocorre obedecendo os seguintes critérios: Experiência na sala de aula regular, vínculo com a RME por concurso público, formação inicial com foco em docência, formação continuada na área da educação especial e aprovação em entrevista realizada pela gerência de inclusão. Sobre tal aspecto não há lei específica que oriente esse processo seletivo, entretanto no tocante a seleção de professores a lei 9394/96 orienta da seguinte forma:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
>
> I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

A partir do excerto pode-se concluir que a prática de seleção realizada pela RME encontra-se em consonância com a legislação vigente. Ressalta-se que tal prática garante a impessoalidade e a objetividade.

Souza (2015) menciona dentre as práticas pedagógicas inclusivas a organização do espaço. Nesse sentido Ropoli et al (2010) assegura que é necessário que a escola prime pela organização e recursos para o AEE sala de recursos multifuncionais de forma a garantir que este possa ser desenvolvido com êxito. No Projeto Político Pedagógico da escola na qual se realizou a pesquisa estão previstos os seguintes aspectos da organização:

Organização:

Conforme as Diretrizes da SME, está lotado um Profissional PE-II com carga horária de 60 horas, especialista em Educação Inclusiva com ênfase em AEE, responsável pelo exercício nos turnos matutino e vespertino. A professora realiza os atendimentos em 04 dias da semana, destinando um período matutino e outro vespertino para planejamento, estudo, orientação a pais e professores, registros avaliativos, formação continuada e acompanhamento às escolas de origem dos educandos.

Portanto, é característica do AEE a flexibilidade do atendimento e de sua organização.

Atualmente, estão matriculados 32 educandos, sendo 20 no turno matutino e 12 no turno vespertino. Destes, 28 são atendidos no contra turno do ensino regular, frequentando a SRM, juntamente com 03 crianças de CMEI. 01 educando que possui relatório médico de caso de Transtorno Global do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autismo, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento e correlatos), ainda não frequenta a SRM; assim, o AEE é ofertado no turno regular, na própria escola. Outros dois educandos com a mesma necessidade estão sendo atendidos na SRM, pois foi avaliado o melhor rendimento do AEE, nesse espaço. A professora segue a orientação de dedicar um ou dois atendimentos para o acompanhamento semanal. O Cronograma é apresentado à coordenação pedagógica, afixado em mural para acompanhamento das atividades e reestruturado em caso de alteração.

Atualmente, estão matriculados educandos de dez instituições municipais. Para complementação do atendimento, o AEE conta com a parceria das Instituições conveniadas (CEAD, CORAE, ASCEP, APAE – Helena Antipoff e Renascer). A escola não tem em seu quadro atual professores intérpretes, mas possui cuidadores para dois educandos, que necessitam do apoio deste profissional.

Fragmento do Projeto Político Pedagógico do item organização da escola e AEE

A quantidade de dias destinados para o atendimento e o número de educandos atendidos remete a necessidade e de organizar os atendimentos. Com base na disponibilidade de tempo e quantidade de alunos a professora busca organizar seus atendimentos no SRM tendo como referência as particularidades de seu público, as necessidades de cada alunos e os horários disponíveis. Em consenso com essa organização Ropoli et al (2010) menciona sobre a especificidade do AEE, e alerta sobre o fato de que ao organizar o atendimento este deve ser este serviço não substitui a escolarização regular. Com base nos dados apresentados é possível afirmar que a organização da escola e da professora do AEE contemplam os pontos relevantes

apresentados. No entanto o tempo disponível e a quantidade de alunos a serem atendidos nesse contexto, conforme o fragmento do PPP apresenta, torna difícil o trabalho, porém não impossível.

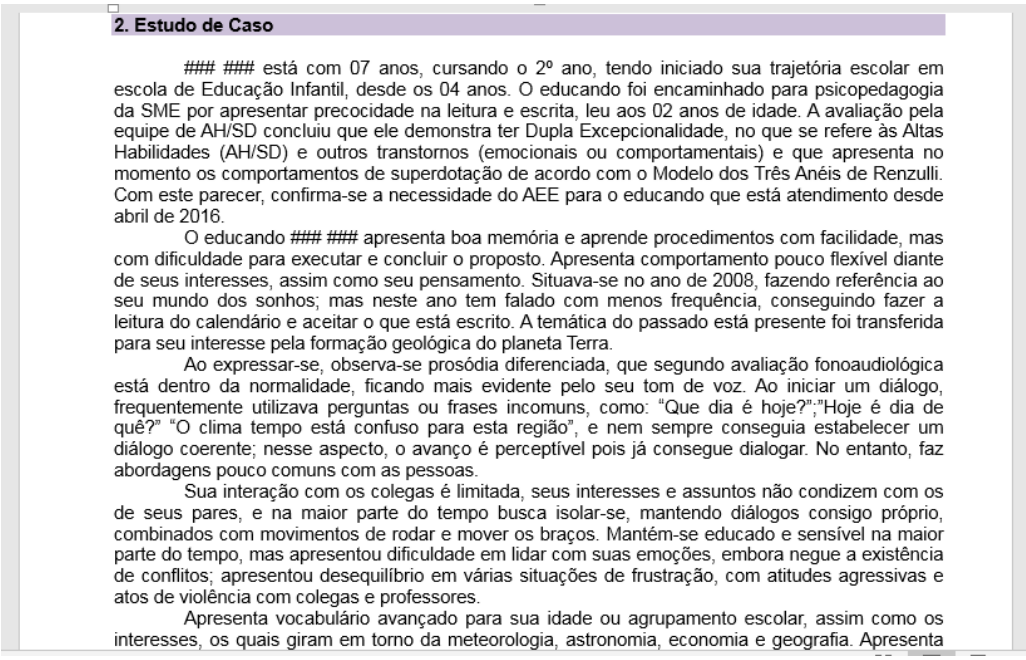
Outra informação relevante com relação a prática pedagógica do contexto pesquisado vincula-se ao fato de que a sala de recursos multifuncionais desta instituição realiza o Atendimento Educacional Especializado para educandos de 10 escolas diferentes. Nesse sentido a G2 aponta em sua entrevista que as crianças de outras escolas recebem atendimento na escola investigada, mas que acredita que o correto seria cada escola possuir sua própria SRM pois seria mais fácil do aluno ter acesso a este serviço

Ainda sobre esse conceito, Sassaki(2010) propõe a divisão deste em seis dimensões: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal, ressaltando a importância de cada uma. Assim pode-se dizer que o oferecimento do AEE em uma SRM que se localizasse na mesma escola de ensino regular na qual a educando com deficiência encontra-se matriculado estaria em acordo com a lei supracitada pois o aluno e seus acompanhantes terão menos dificuldades de deslocamento. Vale lembrar também que, o fato de poder estudar nas proximidades da residência garante a redução de esforço para o indivíduo chegar a escola e consequentemente estará com mais ânimo para realização das atividades propostas.

4.1.4 Práticas do Atendimento Educacional Especializado

No Atendimento Educacional Especializado as práticas pedagógicas segundo Mantoan (2015) são as ações educativas que possuem como eixo solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo. Nesse sentido, nota-se que a docente do AEE efetiva essas ações seguindo as seguintes etapas: estudo de caso, levantamento dos objetivos, organização dos atendimentos, atividades desenvolvidas, descrição do desenvolvimento do aluno na SMR/sala de aula e avaliação.

Para análise de como esta ocorre no âmbito do contexto pesquisado foi feita a busca da forma como este é registrado pela P1, sendo que estudo de caso da docente do AEE encontra-se descrito na ficha de acompanhamento e avaliação do educando, conforme modelo a seguir:



2. Estudo de Caso

está com 07 anos, cursando o 2º ano, tendo iniciado sua trajetória escolar em escola de Educação Infantil, desde os 04 anos. O educando foi encaminhado para psicopedagogia da SME por apresentar precocidade na leitura e escrita, leu aos 02 anos de idade. A avaliação pela equipe de AH/SD concluiu que ele demonstra ter Dupla Excepcionalidade, no que se refere às Altas Habilidades (AH/SD) e outros transtornos (emocionais ou comportamentais) e que apresenta no momento os comportamentos de superdotação de acordo com o Modelo dos Três Anéis de Renzulli. Com este parecer, confirma-se a necessidade do AEE para o educando que está atendimento desde abril de 2016.

O educando ### ### apresenta boa memória e aprende procedimentos com facilidade, mas com dificuldade para executar e concluir o proposto. Apresenta comportamento pouco flexível diante de seus interesses, assim como seu pensamento. Situava-se no ano de 2008, fazendo referência ao seu mundo dos sonhos; mas neste ano tem falado com menos frequência, conseguindo fazer a leitura do calendário e aceitar o que está escrito. A temática do passado está presente foi transferida para seu interesse pela formação geológica do planeta Terra.

Ao expressar-se, observa-se prosódia diferenciada, que segundo avaliação fonoaudiológica está dentro da normalidade, ficando mais evidente pelo seu tom de voz. Ao iniciar um diálogo, frequentemente utilizava perguntas ou frases incomuns, como: "Que dia é hoje?";"Hoje é dia de quê?" "O clima tempo está confuso para esta região", e nem sempre conseguia estabelecer um diálogo coerente; nesse aspecto, o avanço é perceptível pois já consegue dialogar. No entanto, faz abordagens pouco comuns com as pessoas.

Sua interação com os colegas é limitada, seus interesses e assuntos não condizem com os de seus pares, e na maior parte do tempo busca isolar-se, mantendo diálogos consigo próprio, combinados com movimentos de rodar e mover os braços. Mantém-se educado e sensível na maior parte do tempo, mas apresentou dificuldade em lidar com suas emoções, embora negue a existência de conflitos; apresentou desequilíbrio em várias situações de frustração, com atitudes agressivas e atos de violência com colegas e professores.

Apresenta vocabulário avançado para sua idade ou agrupamento escolar, assim como os interesses, os quais giram em torno da meteorologia, astronomia, economia e geografia. Apresenta

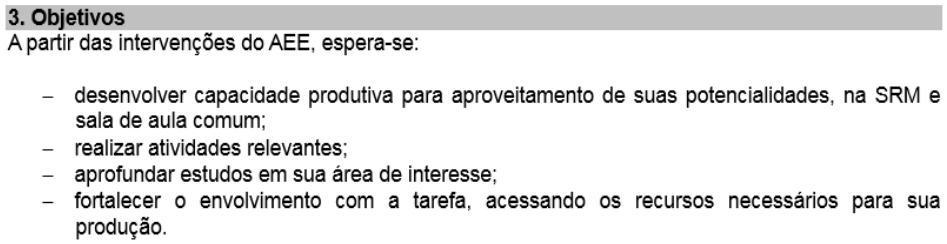
Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando A1

No primeiro parágrafo encontra-se a descrição da forma como ocorreu o processo de diagnóstico do educando. Nos parágrafos em seguida são apresentadas suas habilidades e competências, bem como as limitações e dificuldades a serem trabalhadas, sendo ainda expostas particularidades de seu comportamento, fala e processo de interação. Ao realizar e registrar processo de ensino e aprendizagem desenvolvido com cada aluno com deficiência, TGD ou altas habilidades/superdotação, nota-se que a P1 busca elencar os dados do desenvolvimento cognitivo, físico, psicomotor e de interação social, tornando possível vislumbrar as possibilidades para o atendimento desse indivíduo. Essa prática pedagógica encontra-se em consonância com Mantoan (2004, p.79) que afirma

> O sucesso das propostas de inclusão decorre da adequação do processo escolar à diversidade dos alunos e quando a escola assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos são resultantes, entre outros, do modo como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

Partindo dessa afirmativa da autora e da descrição feita pela P1 na ficha de acompanhamento e avaliação do educando, é possível concluir que a prática de elaboração de um estudo de caso constitui-se como fator crucial para o sucesso das futuras ações a serem empreendidas em prol do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem do público-alvo do Atendimento Educacional especializado. Com base no diagnóstico levantado no decorrer do processo de investigação e elaboração do estudo de caso parte-se para a próxima

prática pedagógica realizada no âmbito do processo de planejamento das atividades do AEE, trata-se do levantamento dos objetivos. Esses também são registrados na ficha de acompanhamento e avaliação de educando. Veja o exemplo a seguir:



3. Objetivos

A partir das intervenções do AEE, espera-se:

- desenvolver capacidade produtiva para aproveitamento de suas potencialidades, na SRM e sala de aula comum;
- realizar atividades relevantes;
- aprofundar estudos em sua área de interesse;
- fortalecer o envolvimento com a tarefa, acessando os recursos necessários para sua produção.

Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando

O levantamento dos objetivos a serem alcançados após as intervenções do AEE pode ser descrita como uma prática pedagógica fundamental na medida em que esta é parte essencial do planejamento do processo de ensino e aprendizagem. Sobre essa assertiva Oliveira (2007, p.21) diz que

> [...] o ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar. Para tanto, é preciso que o professor conheça a realidade dos seus alunos, a partir de um diagnóstico que favoreça a ele conhecer algumas das dificuldades apresentadas. A partir daí promover as intervenções necessárias, a fim de que o aluno supere suas limitações e o professor tenha um bom desempenho no momento de trabalhar os conteúdos, para que possa atingir os objetivos esperados.

Os objetivos propostos pela docente demonstram certa coerência com o estudo de caso apresentado pela mesma, apesar não apontar nenhum objetivo específico com relação a interação social do educando, que é um dos pontos relevantes de ser trabalho no AEE. Sobre tal aspecto pode-se realizar a análise de sua relevância ao observar o que foi dito por Vygotsky(1998) a respeito das chamadas funções psicológicas superiores no desenvolvimento dos sujeitos, o autor as divide em dois níveis, da seguinte forma

> Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e , depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOSTKY, 1998, p.75)

Assim, torna -se plausível que haja um objetivo direcionado para o estabelecimento de uma interação e comunicação do educando com seus pares a fim de contribuir para que este sinta-se como parte do contexto social na qual está inserido, e principalmente que consiga participar deste de forma efetiva. Pois de acordo com este autor a construção do conhecimento ocorre por meio das relações com o objeto do conhecimento e os indivíduos. De forma que ao interagir de forma para ampliar a sua capacidade de conhecer, mas também para que consiga compartilhar os saberes que possui, o que o torna um sujeito participativo e ativo. Nesse sentido a organização do atendimento torna-se uma parte fundamental para que se contemplem os objetivos propostos e ainda venha ampliar as possibilidades de construção do processo de ensino e aprendizagem no AEE e na sala regular. Sendo que este encontra-se registrado na ficha de acompanhamento e avaliação do educando como se demonstra abaixo:

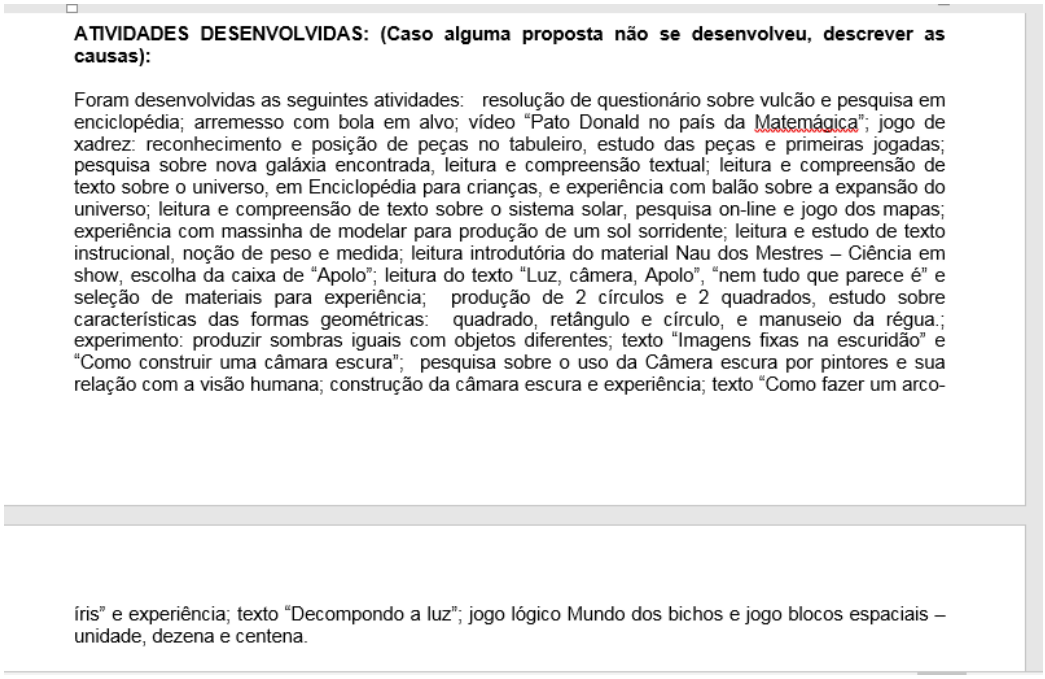
4. Organização do atendimento

- Período de atendimento: de agosto a dezembro de 2017.
- Frequência: 2x por semana – terça-feira e quinta-feira
- Tempo de atendimento (em horas ou minutos): 1h40 min
- Composição do atendimento: (X) individual ( ) coletivo
- Outros:

Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando A1

A organização da frequência da sala de recursos multifuncionais pesquisada está de acordo com Ropoli (2010) que afirma este deve ser estabelecido de acordo com a necessidade do educando e o tempo disponível para realização deste, inclusive esse poderá ser pensado pelo docente da SRM e demais profissionais que atuam junto aos educandos. Após determinação da organização do tempo e frequência de atendimentos de cada educando, a prática pedagógica a ser executada vincula-se a proposição das atividades a serem desenvolvidas.

A flexibilização e adequação curricular tomam sua concretude por meio das atividades propostas, assim para que haja efetividade nessas atividades e ocorra um trabalho eficaz é crucial que o docente da SRM busque produzir materiais pedagógicos e elabore atividades que visem auxiliar e motivar os alunos que constituem o público-alvo do AEE. Na sala de recursos multifuncionais pesquisada, assim como as demais práticas, as atividades propostas e desenvolvidas pelo educando são descritas e registradas na ficha de acompanhamento e avaliação do educando, conforme imagem adiante



ATIVIDADES DESENVOLVIDAS: (Caso alguma proposta não se desenvolveu, descrever as causas):

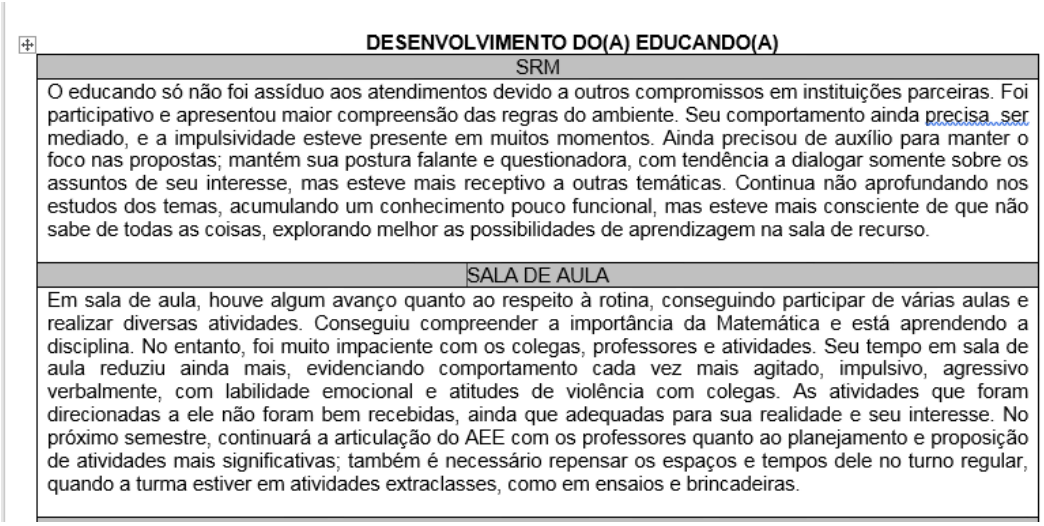
Foram desenvolvidas as seguintes atividades: resolução de questionário sobre vulcão e pesquisa em enciclopédia; arremesso com bola em alvo; vídeo "Pato Donald no país da Matemágica"; jogo de xadrez: reconhecimento e posição de peças no tabuleiro, estudo das peças e primeiras jogadas; pesquisa sobre nova galáxia encontrada, leitura e compreensão textual; leitura e compreensão de texto sobre o universo, em Enciclopédia para crianças, e experiência com balão sobre a expansão do universo; leitura e compreensão de texto sobre o sistema solar, pesquisa on-line e jogo dos mapas; experiência com massinha de modelar para produção de um sol sorridente; leitura e estudo de texto instrucional, noção de peso e medida; leitura introdutória do material Nau dos Mestres – Ciência em show, escolha da caixa de "Apolo"; leitura do texto "Luz, câmera, Apolo", "nem tudo que parece é" e seleção de materiais para experiência; produção de 2 círculos e 2 quadrados, estudo sobre características das formas geométricas: quadrado, retângulo e círculo, e manuseio da régua.; experimento: produzir sombras iguais com objetos diferentes; texto "Imagens fixas na escuridão" e "Como construir uma câmara escura"; pesquisa sobre o uso da Câmera escura por pintores e sua relação com a visão humana; construção da câmara escura e experiência; texto "Como fazer um arco-

íris" e experiência; texto "Decompondo a luz"; jogo lógico Mundo dos bichos e jogo blocos espaciais – unidade, dezena e centena.

Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando A1

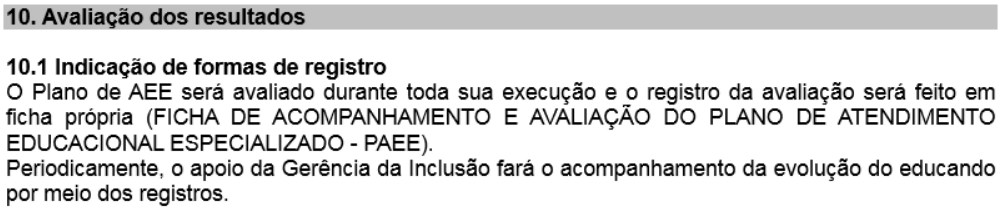
As atividades desenvolvidas registradas no fragmento exposto aqui, demonstra que há uma variedade considerável de propostas, que possuem um eixo de interesse do educando que é o universo. Nota se a intencionalidade de oportunizar atividades interdisciplinares. Vale ressaltar que a interdisciplinaridade é presente no discurso da P1 no decorrer da entrevista realizada sobre a temática atividades.

Assim sendo, a presente descrição evidencia a busca da docente por uma prática interdisciplinar, entretanto para garantir que a ocorrência dessa se deu de forma intencional foi necessário indagar a mesma se as atividades descritas se constituem como parte de uma sequência didática interdisciplinar e que foco havia nesse contexto. A P1 respondeu que as atividades foram pensadas a partir do interesse do discente e com intuito de contemplar diversas áreas do conhecimento de forma inter-relacionada optou-se por atividades que proporcionasse esse contexto interdisciplinar para alcançar os objetivos de forma mais eficaz. A fala da docente traduz a preocupação da profissional em propor atividades que promovam o desenvolvimento do educando. Sobre tal aspecto Alves (2006) afirma que para o desenvolvimento integral do público-alvo do AEE, não deve ser mera reprodução das atividades da sala de aula, é preciso pensar em "[...] estratégias de aprendizagem, centradas em um novo saber pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos." (ALVES, 2006, p. 13). Sobre o desenvolvimento do educando em relação a estas foi feito os seguintes relatos envolvendo a SRM, a sala de aula regular e a forma de avaliação do processo:



DESENVOLVIMENTO DO(A) EDUCANDO(A)
SRM
O educando só não foi assíduo aos atendimentos devido a outros compromissos em instituições parceiras. Foi participativo e apresentou maior compreensão das regras do ambiente. Seu comportamento ainda precisa ser mediado, e a impulsividade esteve presente em muitos momentos. Ainda precisou de auxílio para manter o foco nas propostas; mantém sua postura falante e questionadora, com tendência a dialogar somente sobre os assuntos de seu interesse, mas esteve mais receptivo a outras temáticas. Continua não aprofundando nos estudos dos temas, acumulando um conhecimento pouco funcional, mas esteve mais consciente de que não sabe de todas as coisas, explorando melhor as possibilidades de aprendizagem na sala de recurso.
SALA DE AULA
Em sala de aula, houve algum avanço quanto ao respeito à rotina, conseguindo participar de várias aulas e realizar diversas atividades. Conseguiu compreender a importância da Matemática e está aprendendo a disciplina. No entanto, foi muito impaciente com os colegas, professores e atividades. Seu tempo em sala de aula reduziu ainda mais, evidenciando comportamento cada vez mais agitado, impulsivo, agressivo verbalmente, com labilidade emocional e atitudes de violência com colegas. As atividades que foram direcionadas a ele não foram bem recebidas, ainda que adequadas para sua realidade e seu interesse. No próximo semestre, continuará a articulação do AEE com os professores quanto ao planejamento e proposição de atividades mais significativas; também é necessário repensar os espaços e tempos dele no turno regular, quando a turma estiver em atividades extraclasses, como em ensaios e brincadeiras.

Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando A1



10. Avaliação dos resultados

10.1 Indicação de formas de registro

O Plano de AEE será avaliado durante toda sua execução e o registro da avaliação será feito em ficha própria (FICHA DE ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - PAEE).

Periodicamente, o apoio da Gerência da Inclusão fará o acompanhamento da evolução do educando por meio dos registros.

Fragmento da ficha de acompanhamento e avaliação do educando A1

O relato do desenvolvimento do educando e a proposta de avaliação encontram-se imbuídos da concepção de avaliação da docente, percebe-se que a mesma tem nesse processo avaliativo a intenção de avaliar o indivíduo de forma processual e integral. Por conseguinte, sobre avaliação Veltrone (2011, p.11) aponta que esta "deve possibilitar a identificação de mudanças a serem feitas e também avaliar o resultado de tais mudanças". Nessa perspectiva a avaliação do desenvolvimento do educando emerge da necessidade de elencar as adequações ao processo de ensino-aprendizagem em consonância com os êxitos obtidos e as necessidades a serem superadas. Para tanto são essenciais que se faça uso de instrumentos adequados de avaliação, pois, como afirma Oliveira e Campos (2005)

> Os instrumentos de avaliação devem informar o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta determinadas situações de aprendizagem, os recursos e o processo que faz uso em determinada atividade. Conhecer o que ela é capaz de fazer, mesmo que com a mediação de outros, permite a elaboração de estratégias de ensino próprias e adequadas a cada aluno em particular. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2005, p. 54-55).

Em vista disso, cabe ao docente do AEE buscar uma diversidade de estratégias e formas de avaliação que oportunize diagnosticar diferentes momentos do processo de ensino-

aprendizagem. No entanto ressalta-se que essa avaliação não possui em caráter clínico, mas trata-se de uma avaliação pedagógica que objetiva perceber as possibilidades de aprendizagem sem traçar um estigma com foco em suas limitações.

Outra prática pedagógica referente ao AEE que se apresenta no contexto da pesquisa envolve a orientação dada aos pares do público-alvo atendido na SRM. De acordo com a legislação referente a esse espaço cabe ao docente, que atua no Atendimento Educacional Especializado, orientar a família, os profissionais da escola e os educandos que convivem com os indivíduos que frequentam a SRM. O registro exposto cita quais os sujeitos são orientados pela P1.

8. Tipos de parcerias necessárias para aprimoramento do atendimento e da produção de materiais

---

9. Pessoas que receberão orientação do professor de AEE sobre os serviços e recursos oferecidos ao educando

- Família;
- Profissionais da U.E.: Diretora, coordenadoras, professores e profissionais administrativos;
- Colegas do agrupamento.

Essa orientação segue as especificidades dadas pela Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 que determina que professores e famílias sejam orientados com respeito aos recursos pedagógicos e de acessibilidade que o aluno utiliza para estender suas habilidades e competências, de forma a estimular sua autonomia e participação. A parceria entre o docente do AEE, família e demais profissionais que atuam e convivem com o público alvo da SRM é uma das formas eficazes de garantir progressos no desenvolvimento desses sujeitos. Sobre isso Mendes (2006) relata é função do docente da educação especial, que atua no AEE, promover a articulação com o docente da sala de aula, conforme consta no art. 13 do decreto 6.571/2008 trata da efetivação do atendimento educacional especial (BRASIL, 2010).

Ainda neste contexto de articulações, cabe ressaltar práticas pedagógicas que estão diretamente ligadas a organização da escola. Afinal o AEE implica em organizar a instituição de acordo com os objetivos que possibilitam a efetivação desse serviço de apoio a inclusão. O Projeto Político Pedagógico - PPP é fundamental nessa conjectura, pois neste documento encontra-se expresso de forma explícita e clara as ações a serem empreendidas de acordo com o planejamento elaborado para determinado contexto escolar. Na tabela a seguir encontra-se descrito parte do plano de ação da instituição pesquisada, que está relacionada a Educação Inclusiva.

Diagnóstico 3- Dificuldade em combater atitudes discriminatórias na escola.	
Ação	Conscientizar o educando sobre a importância do respeito.
Objetivo	Promover o respeito entre toda a comunidade escolar.
Período	Ao longo do ano letivo
Metodologia	Filmes
Recursos	Televisão, datashow e DVDs
Resultados Esperados	Alunos respeitosos no convívio com seus pares
Resultados Alcançados	Será lançado ao final da ação.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada

O diagnóstico feito pela equipe de profissionais da escola reflete um dos desafios eminentes da Educação Inclusiva: a discriminação. O apontamento dessa dificuldade enfrentada na escola e a busca por desenvolver ações que visem modificar essa contexto, é parte essencial para o êxito das ações empreendidas pelo AEE, e encontra-se em acordo com Brasil (2008, p. 5) que menciona "O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação". Portanto, essa pode ser identificada como uma prática pedagógica de grande valia para promoção do respeito à diversidade e às diferenças.

Também consta no plano de ação, do mesmo PPP, a dificuldade de integrar educandos NEE e professores, ou seja, o desafio do ato de planejar e executar atividades com os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Veja o Quadro 04:

Quadro 04

Diagnóstico 5- Dificuldade de integração dos alunos com NEE e dos professores, em planejar e executar atividades que os atendam.	
Ação	- Continuar a atender os alunos NEE de acordo com as diretrizes procurando dar maior apoio pedagógico individualizado para melhor aprendizagem. -Buscar coletivamente metodologias diferenciadas de trabalho e a construção de um plano de intervenção para esses alunos com ajuda da psicopedagoga da CRE e equipe do CMAI; -Indicar educandos que se destacam em uma ou mais áreas para identificação de possível Altas Habilidades/Superdotação; - Atendimento Educacional Especializado e articulação do professor de AEE com os demais professores.
Objetivo	-Buscar metodologias diferenciadas e atendimento especializado junto ao CMAI para melhor integração dos mesmos no ambiente escolar; -Possibilitar a identificação de educandos com Altas Habilidades/ Superdotação; -Garantir o funcionamento da Sala de Recurso Multifuncional e a articulação do AEE com os professores de sala de aula comum.
Período	Ao longo do ano letivo
Metodologia	Atividades diferenciadas
Recursos	Materiais lúdicos variados e vídeos
Resultados Esperados	Alunos preparados para o convívio com as diferenças

Fonte:Projeto Político pedagógico da escola-campo

A partir de uma análise realizada do Quadro 04 observa-se que a gestão da instituição pesquisada objetiva uma prática pedagógica que comtemple a efetivação dos princípios da educação especial numa perspectiva inclusiva. Ou seja, a proposta de ação envolve a busca por metodologias diferenciadas, a identificação dos educandos com Altas Habilidade/Superdotação e a garantia de funcionamento da SRM, bem com a articulação desse serviço com os profissionais da sala de aula regular. Nessa perspectiva, Oliveira (2004) aponta que

> (...) sugeria-se observância, quanto aos recursos humanos, materiais, agrupamento de alunos por idade cronológica, problemas, relacionamento no grupo, nível de aprendizagem e composição numérica das turmas. Além disso, orientava-se ampla articulação entre o professor da sala de recursos com o professor da sala de aula comum e com toda a comunidade escolar, para facilitação da inclusão do aluno com deficiência na classe comum (OLIVEIRA, p. 59, 2004).

Além de balizar sobre a articulação entre o profissional do AEE e demais profissionais da escola, o autor assinala sobre a relevância dos recursos materiais necessários para o processo inclusivo. A provisão dos recursos é uma prática relacionada com a escola. Na Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010 está dito que para instalação da SRM na escola é necessária a "Existência de espaço físico adequado para a sala de recursos multifuncionais; de mobiliários, equipamentos, materiais didático pedagógicos e outros recursos específicos para o AEE, atendendo as condições de acessibilidade (BRASIL, 2010a, p. 6-7). A mesma Nota prevê os recursos a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura como já foi aqui mencionado. Desses recursos, de acordo listagem que consta no PPP da instituição pesquisada, a Sala de Recursos Multifuncionais possui:

Equipamentos:
2 Microcomputadores
2 Estabilizadores
1 Impressora laser
1 Scanner
1 Mouse com entrada para acionador
1 Acionador de pressão
1 Teclado com colmeia
1 Lupa Eletrônica
1 Laptop

Mobiliários:
1 Mesa redonda
4 cadeiras para mesa redonda
2 Mesas para computador
2 Cadeiras giratórias
1 Mesa para impressora
1 Armário
1 Quadro branco

Materiais Didáticos Pedagógicos:

1 Software para comunicação aumentativa e alternativa
1 Esquema corporal
1 Quebra cabeças superpostos – sequência lógica
1 Material dourado
1 Dominó de associação de ideias
1 Memória de numerais
1 Kit de lupas manuais
1 Alfabeto Braille
1 Dominó tátil
1 Memória tátil
1 Plano inclinado – Suporte para livro.
(Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada)

No PPP ainda consta a informação de que esses materiais são oriundos de outra instituição. Inclusive neste mesmo documento menciona-se que a escola recebeu a mesa, o armário e uma cadeira quebrados, pontua ainda que de acordo com a listagem de itens especificados pelo MEC, falta os seguintes materiais pedagógicos:

1 Sacolão criativo
1 Bandinha rítmica
1 Tapete alfabético encaixado
1 Dominó de frases
1 Dominó de animais em Libras
1 Dominós de frutas em Libras
(Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada)

É indiscutível que os recursos são parte fundamental na prática pedagógica, e quando se trata da Educação Especial estes podem se constituir como uma tecnologia assistiva de extrema necessidade para que ocorra uma Atendimento Educacional Especializado de forma efetiva e abrangente. Sobre tal assertiva Mazzota (2005,p. 11) explicita que

> O desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos.

Os recursos podem ser descritos como parte suplementar/complementar das práticas pedagógicas. É notório ainda, que o AEE é dotado de práticas pedagógicas desafiadoras, devido a diversidade de elementos que compões sua realidade e culminam na sua complexidade. O público-alvo por este atendido é formado por indivíduos de idades diversas, de contextos socioeconômico diverso, com diferentes níveis de desenvolvimento e ainda com necessidades educativas específicas às suas habilidades, competências e dificuldades. Portanto, para dar

continuidade ao nosso trabalho elaborou-se um vídeo no qual caracteriza-se o AEE e aponta os desafios enfrentados por este serviço. O próximo capítulo está relacionado com essa temática.

CAPITULO 5 – TRAJETÓRIA E ANÁLISE DO VÍDEO

No processo de elaboração, proposição e efetivação de uma pesquisa são tomadas diversas decisões. A metodologia de pesquisa é uma etapa que se caracteriza como um contexto de tomada de decisões. Cabe salientar que ao optar-se por determinada metodologia de pesquisa, não se limita a uma única como de instrumentalizar a mesma. Afinal, é perceptível que há uma considerável quantidade materiais empíricos com abrangência e impacto diferenciados de acordo com suas características, o que nos oportuniza realizar uma escolha baseada em nossos objetivos com relação a divulgação dos resultados de nossa pesquisa.

Assim sendo, com intuito de produzir uma forma de registrar os dados e a análise resultante desta investigação, bem como de elaborar materiais empíricos adequados, que possibilitem o uso deste como instrumento para compreender e divulgar o entendimento sobre uma fato/objeto de pesquisa, optou-se pela elaboração e produção de um vídeo em que são expostos, de forma sucinta, os dados coletados com respeito as crenças dos sujeitos que encontram-se vinculados ao contexto pesquisado, bem como as práticas e desafios identificados na análise dos dados.

Conforme Loizos (2008, p. 149), a necessidade de um registro por vídeo emerge “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”, ou seja, o vídeo caracteriza-se como uma possibilidade de ampliar a capacidade de descrição de um fato/objeto. No caso de nossa pesquisa essa é uma das intencionalidades de utilização do vídeo como produto educacional resultante.

Ainda nesse sentido, a intenção que aqui se propõe é caracterizar o vídeo como um mediador para construção de saberes. Pois o acesso ao mesmo pressupõe vislumbrar a transformação do modo de ver, e oportunizar a reflexão que contribua para construção de novos contextos, uma vez que a tecnologia audiovisual é definida como uma ferramenta midiática elaborada pela humanidade com objetivo de ampliar as habilidades. Nesse sentido, Chaves(1999) define tecnologia como toda invenção, feita pelo homem, com intuito de simplificação da relação com o trabalho, assim como o aprimoramento das relações entre os sujeitos e ampliação da capacidade de comunicação.

Sendo o vídeo, uma forma de tecnologia um tanto complexo, por constituir-se de um universo de elementos eletroeletrônicos para sua elaboração e exposição. Ressalta-se ainda que este possui propriedades físicas e mecânicas, e envolve os chamados signos linguísticos que

este produz e ao mesmo tempo necessita destes para sua produção. Assim, de acordo Santos (2008)

> O vídeo compreendido como prática engloba tanto a tecnologia que demanda uma série de conhecimentos técnicos específicos e a sua compreensão como uma mídia que interfere naquilo que comunica, quanto às atitudes e comportamentos de seu fazedor, ou seja, todo o complexo contexto histórico cultural que o construiu e que ele ao mesmo tempo constrói. O fazedor é também uma extensão da tecnologia que utiliza. Ele está nela colocado e, só assim, ela pode se tornar eficiente em sua função de produzir signos. (SANTOS, 2008, p.65)

Com base nessa afirmativa é possível dizer que fazer um vídeo é uma ação que contêm em si complexidade e mediação, na qual a tecnologia assume papel de destaque, pois sem essa não haveria concretude da ação. Contudo, sem a linguagem evidentemente não haverá o que ser comunicado no vídeo. Assim é notório que no processo de elaboração de um vídeo há uma relação intrínseca entre tecnologia e linguagem.

Sobre a linguagem do vídeo Santos (2008) afirma que este é composto de diversas manifestações de linguagem, dentre estas o autor cita a escrita gráfica, a imagem, o som, e ainda, o movimento. Que oportunizam um universo variado de possibilidades. Enfatiza-se ainda que o vídeo é dotado de característica peculiares, que valorizam o seu uso no campo educacional, dentre estas, sua constituição.

> Portanto, sendo o vídeo uma linguagem, constitui-se de um sistema estruturado de símbolos e códigos próprios que funciona como um mediador cultural em que os falantes podem ser representados pelos fazedores e receptores, não necessariamente diferenciados. Ao mesmo tempo, como linguagem, o vídeo pode ser categorizado por produzir uma determinada enunciação, em que se identificam conjuntos de características estilísticas que podem definir um gênero discursivo. (SANTOS, 2008, p. 69)

É justamente devido a este contexto inerente ao uso do vídeo que se optou pela utilização desse como um produto educacional. O vídeo resultante dessa pesquisa consiste em um gênero informativo, pois abrange as finalidades comunicativas e expressivas que partem de uma dimensão em que se manifesta uma cultura, sendo resultante de um pensamento. Destarte, a intencionalidade deste surge do objetivo de utilização do vídeo como um instrumento de organização, criação e divulgação de conhecimentos sobre as crenças e práticas inclusivas relacionadas ao AEE. Contemplando assim a interação entre os interlocutores, discurso e receptores, com um posicionamento que inclui um contexto histórico-sócio-cultural, na qual se faz uso de uma linguagem determinada por essa conjuntura.

A necessidade de elaboração e produção do vídeo emergiu da busca por esclarecer as dúvidas referentes ao conceito, a função e as práticas do AEE, que foram percebidas no decorrer do processo de investigação. Pois pode-se dizer que tais dúvidas não são exclusivas do *lócus* da pesquisa, uma vez que na coleta de dados foi possível notar crenças dos sujeitos da pesquisa em seus discursos que refletem diferentes contextos de formação e atuação profissional. Assim sendo, o vídeo surge como uma possibilidade de alcance aos diferentes contextos educacionais e sociais.

As práticas inclusivas identificadas no processo de investigação caracterizam-se como fator contribuinte para elaboração do vídeo, na medida em que estas possibilitam a percepção da efetivação da função do AEE, e ainda torna possível vislumbrar a efetivação do objetivo deste serviço da educação inclusiva. É importante destacar ainda que a elaboração do vídeo converte-se em fator contribuinte para o trabalho do docente do AEE, pois este pode ser utilizado nos momentos de formação continuada, assim como, para elucidar a comunidade escolar sobre as principais características deste serviço da educação especial e divulgação das ações empreendidas na sala de recursos multifuncionais.

Neste capítulo encontra-se descrito o processo de produção do vídeo, os elementos (a ideia, a produção e a divulgação) presentes neste, bem como a análise deste por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa utilizada para elaboração e produção do vídeo educativo. O item a seguir trata-se do processo de produção do vídeo, ou seja, contempla as ações desenvolvidas para alcançar o objetivo proposto para este e a fundamentação teórica relacionada a este processo.

5.1 A PRODUÇÃO DO VÍDEO

A presença das multimídias no contexto da sociedade contemporânea envolve diversos momentos da vida cotidiana, quer seja para possibilitar, facilitar e até ampliar nossa capacidade laboral ou ainda oportunizar momentos de lazer e interação. Conforme afirma Moran (2005) a tecnologia se faz presente em todos os espaços e em todos os tempos. Afinal, é esta que nos auxilia para descomplicar nossas relações/interações com nossos pares e com a sociedade de forma mais eficaz. O autor menciona ainda, que neste contexto os vídeos

> [...] operam imediatamente com o sensível, o concreto, principalmente a imagem em movimento. Combinam a dimensão espacial com a sinestésica, onde o ritmo torna-se cada vez mais alucinante (como nos vídeos clipes). Ao mesmo tempo, utilizam a linguagem conceitual, falada e escrita, mais formalizada e racional. Imagem, palavra

> e música se integram dentro de um contexto comunicacional afetivo, de forte impacto emocional, que facilita e predispõe a conhecer mais favoravelmente. (MORAN, 1994, p. 43).

De acordo com a fala deste autor é possível notar que o vídeo pode ser caracterizado como uma ferramenta de excelência e impacto para a divulgação de conhecimentos, pois este possibilita uma comunicação de forma afetiva que contempla ao mesmo tempo divulgar conceitos por meio da linguagem escrita, falada e visual. É, portanto, uma possibilidade de transformar em concreto os conceitos e conhecimentos referentes a diversas temáticas relevantes para a sociedade. Assim sendo, o vídeo torna-se uma possibilidade relevante para a divulgação das crenças e práticas do Atendimento Educacional Especializado. A etapa da preparação é uma parte relevante desse processo, pois é nesta, que o conhecimento toma uma nova dimensão de concretude. Pois, como afirma Prado (2005, p. 54), "O momento requer uma nova forma de pensar e agir para lidar com a rapidez e a abrangência de informações e com o dinamismo do conhecimento."

A etapa inicial envolveu a discussão a respeito da temática da pesquisa que seria abordada no vídeo, bem como, o enfoque que este teria. Essa escolha originou-se no delimitar do conteúdo a ser explorado no vídeo e formato a ser dado para este. A opção pela preparação de um vídeo como produto educacional foi abordada no início do processo investigativo da presente pesquisa e retomado no decorrer deste. Somente após a análise dos dados conclui-se essa primeira etapa. Essas ações possuem como fundamento o fato de que

> Primeiro, define-se o tema que será abordado no curta. Depois de uma pesquisa prévia, discute-se que concepção o diretor quer adotar, aliando-a à proposta de fotografia, direção de arte e produção. Só então o roteirista inicia o trabalho de criação do roteiro, aproveitando tudo que foi discutido. (MOLETTA, 2009, p. 16)

Destarte, para Moletta (2009) ao decidir que mensagem será propagada, opta-se também pelos argumentos a serem apresentados, a forma como essa será visível e quais serão os elementos da narrativa, consequentemente nesse processo é concebida a ideia principal do vídeo e os aspectos a serem contemplados por este. O processo de discussão da ideia perpassa pela reflexão sobre os dados e conhecimentos relevante com respeito ao tema a ser apresentado, ou seja é preciso pensar nos conhecimentos que farão parte do vídeo e também na forma em que estes serão expostos, pois conforme já fora dito trata-se de um processo criativo e de criatividade. Com base, nessa concepção foi realizada essa etapa de escolha da temática e conteúdos a serem abordados no vídeo.

A nova etapa emerge da ideia pré-concebida no contexto inicial que envolve a compreensão dos conhecimentos a serem difundidos. Essa nova fase pode ser nomeada como elaboração do roteiro. Para Comparato (2000) roteiro pode ser definido como uma estrutura que faz uso de imagens, diálogos e descrições num processo de narrativa visual que possibilita a elaboração e execução de um filme. Dessa forma, entende-se que um roteiro é mais que uma simples escrita sobre o vídeo a ser produzido, pois além da descrição das cenas a serem representadas é preciso detalhar as imagens e sons que fazem parte do contexto e conhecimento a ser representado. A elaboração do vídeo referente às crenças e práticas do Atendimento Educacional Especializado teve como orientação essa definição.

Outro ponto relevante considerado na elaboração do roteiro sobre o tema proposto foi contemplar alguns aspectos básicos da estrutura de um roteiro apontados por Moletta (2009) tais como: número de cenas, sequência de cenas, aspectos visuais, sons, duração do vídeo e das cenas. É de suma relevância ressaltar que o roteiro será o elemento direcionador para produzir o vídeo, pois é este que contém em si a ideia, a estrutura e a mensagem a ser comunicada, e por isso demanda conhecimento técnico sobre a construção desse. Como afirma Comparato

> Escrever um roteiro é muito mais do que escrever. Em todo caso, é escrever de outra maneira: com olhares e silêncios, com movimentos e imobilidades, com conjuntos incrivelmente complexos de imagens e de sons que podem possuir mil relações entre si, que podem ser nítidos ou ambíguos, violentos para uns e suave para outros que podem impressionar a inteligência ou alcançar o inconsciente, que se entrelaçam, que se misturam entre si, que pode vezes até se repudiam, que fazem surgir as coisas invisíveis.(COMPARATO, 2000, p. 20)

A citação supracitada evidencia a necessidade de considerar a importância de que ao escrever é preciso fazer o detalhamento claro das ações, reações, posições e outros pontos cruciais para a produção e gravação do vídeo. Para Comparato (2000) e Moletta (2009) é preciso, no momento de elaboração do roteiro, considerar o tema proposto, estabelecer uma estrutura de ideias, realizar a definição dos personagens, buscar dados relevantes, constituir a organização das cenas e gradativamente moldar estas, bem como, promover as revisões e alterações de acordo com o que foi estabelecido incialmente, os recursos tecnológicos disponíveis e as condições impostas para a gravação. Para Comparato (2000), de forma sucinta, diz que para construir um bom roteiro é necessário contemplar três elementos, são eles

> Logos: é a palavra, o discurso, a organização verbal do roteiro. É a linguagem que permite a comunicação entre os seres humanos.
> Phatos: é o drama, o dramático de uma história; ele provoca identificações e repulsas, tristezas e dores, alegrias e risos; afeta as pessoas; é a vida e as ações humanas expostas em seus conflitos cotidianos.

> Ethos: é a razão pela qual se escreve, é o porquê se quer dizer algo e os motivos e significados últimos de uma história; aqui se insere a esfera de responsabilidade e as implicações políticas, sociais e éticas da história que se quer contar. Não precisa trazer uma resposta ou uma lição de moral, mas pode ser a exposição de uma simples pergunta. (COMPARATO, 2000, p. 20-21)

A sinergia entre a palavra, o drama e a razão da escrita são a possível garantia da efetivação de um roteiro que culmine na comunicação dos conhecimentos, no contexto educacional e que pretendíamos que fossem propagados vídeo objeto da presente pesquisa. São estes os elementos que, de acordo o autor mencionado, devem direcionar a elaboração do roteiro, pois para ele a palavra oportuniza o comunicar, o drama viabiliza o motivar/afetar e motivação do escrever conduz aos motivos e significações vinculados a mensagem a ser transmitida pelo roteiro. Com intuito de contemplar esses elementos e as orientações teóricas que culminam destes, o roteiro do vídeo foi elaborado de maneira a respeitar cada um dos elementos que o institui e com base em questões norteadoras que refletem esse processo: O que será feito? Quem fará? Onde acontecerá? Quando ocorrerá? Por que será dessa forma? As respostas para tais indagações efetivam as fundamentações teóricas expostas pelos autores estudados.

5.1.1 Elementos presentes no vídeo

O primeiro elemento trabalhado e presente no vídeo sedimenta na pesquisa foi a ideia, ou seja, o que Comparato (2000) nomeia de palavra. Para elaborar esta fez-se necessário o diálogo com uma profissional da área de audiovisual, já que a princípio não detínhamos o conhecimento suficiente sobre filmagem e edição de vídeos. Não basta deter informação sobre a possibilidade de uso do vídeo, é de suma importância adquirir o conhecimento a respeito do processo de elaboração deste. Afinal, é necessário diferenciar informação de conhecimento. Nesse sentido

> Há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento se cria, se constrói. (MORAN, 2007, p.54)

Após reunião com a profissional de audiovisual foi possível notar essa diferença entre o ser informado e o possuir conhecimento com respeito a elaboração do vídeo apontada por

Moran (2007). A ideia inicial proposta seria a elaboração de um documentário, porém ao discutir sobre essa possibilidade evidenciou-se fatores que dificultariam o desenvolvimento desta, tais como, a garantia da impessoalidade e preservação da identidade dos sujeitos da pesquisa. Para melhor compreensão da ideia a ser desenvolvida estabeleceu-se questões norteadoras, sendo estas: que conhecimento seria mostrado, como este seria mostrado, o objetivo de mostrar, que personagens fariam parte do contexto, de que forma seria feito e que ações estariam envolvidas.

Resultante da reunião e discussão concernente ao levantamento da ideia do vídeo foram feitas anotações alusivas as questões levantadas, conforme orienta Comparato (2000) que sugere a construção de um quadro de ideias que se divide nos seguintes itens:

> – Ideia selecionada: é uma ideia íntima e pessoal.
> – Ideia verbalizada: é aquela ideia que surge de algo que alguém contou.
> – Ideia lida *(for free):* são ideias gratuitas, que surgem no contato com o cotidiano, em jornais, revistas, na rua, etc.
> – Ideia transformada: é uma ideia inspirada em outra ideia; ela surge da partir da leitura de um livro, ao assistir a um filme, ver um teatro, ouvir um mito, etc., que podem ser a base para novas histórias, a partir de um processo de adaptação.
> – Ideia solicitada ou proposta: surge a partir de um pedido ou encomenda de alguém.
> – Ideia procurada: surge de uma demanda de mercado. (COMPARATO, 2000, p. 81)

Concernente a este quadro de ideias, as respostas por nós encontradas foram as seguintes:

- **Ideia selecionada:** Crenças e práticas do Atendimento Educacional Especializado.
- **Ideia verbalizada:** inserir nas falas dos personagens pontos levantados pelos sujeitos da pesquisa e na fundamentação teórica.
- **Ideia lida** *(for free):* evidenciar as principais dúvidas e apontamentos dos sujeitos da pesquisa.
- **Ideia transformada**: utilizar o formato de animação e sem uso de falas orais. Salienta-se que a ideia assim concebida teve origem em outros vídeos, por nós conhecidos, com essas características. Assim como na praticidade presente nesse formato e a ampla possibilidade de divulgação.
- **Ideia solicitada** ou **proposta**: manter a impessoalidade e preservação da identidade dos envolvidos.

– **Ideia procurada**: expor o conceito, características e funções do AEE de forma a contemplar o objetivo de esclarecer sobre o conceito, função e práticas do AEE, de forma efetiva e significativa, com ampla capacidade de divulgação.

De posse dessas informações e de conhecimentos sobre a elaboração do roteiro de um vídeo iniciou-se a próxima etapa que envolveu a construção e formatação da chamada "escaleta", para Moletta (2009) trata-se de pré-formatar o roteiro, o autor afirma ainda que é fase de grande relevância e delicadeza no processo de criação audiovisual, por ser o momento em que se determina a quantidade de cenas e ações dos personagens que irão garantir a comunicação da ideia de forma completa. Essa etapa permite ao roteirista separar as cenas de modo que a ideia tenha começo, meio e fim, e para tanto nessa etapa são feitas as mudanças necessárias para que o vídeo cumpra seu objetivo. É a escaleta que "limpa as arestas, inserindo só o realmente necessário para contar a história de imagens e sons de acordo com a narrativa escolhida". (MOLETTA, 2009, p. 34). A escaleta proposta teve a seguinte formatação:

Cena 1 - Indagação sobre já ter conhecimento sobre o conceito de AEE.
Cena 2 - Exclamar indagando o não conhecimento do conceito de AEE.
Cena 3 - Afirmação tranquilizando que irá explicar por meio de questões e respostas.
Cena 4 - Indagar o que é o AEE.
Cena 5 - Responder com conceito de AEE.
Cena 6 - Questionar qual o objetivo do AEE.
Cena 7 – Responder o objetivo do AEE
Cena 8 - Pergunta sobre o profissional que atua no AEE.
Cena 9 - Responder quem é o profissional do AEE.
Cena 10 – Questionar quem é o público-alvo do AEE.
Cena 11 – Responder com a abrangência do público-alvo do AEE.
Cena 12 – Pergunta sobre a organização do AEE.
Cena 13 – Responder como é organizado o AEE.
Cena 14 – Questionar se há mais algum detalhe referente a organização.
Cena 15 – Destacar sobre a articulação entre o ensino regular e o AEE.
Cena 16 – Indagar se ocorrem outras articulações
Cena 17 – Expor as parcerias com a família, instituições de apoio aos educandos NEE.
Cena 18 – Perguntar se ainda há dúvidas.
Cena 19 – Mencionar o link do MEC para busca de mais informações sobre o AEE.

Construir a escaleta foi uma etapa que exigiu compreender uma nova forma de escrita e de linguagem, pois além de pensar no conhecimento a se propagado foi necessário refletir sobre as imagens a serem usadas e como descrever as ações a serem empreendidas. Após a conclusão desse elemento foi dada continuidade ao processo com a elaboração do roteiro, ou seja, a escrita do roteiro final. Nessa fase a ideia já está consolidada, as cenas pré-definidas e cabe agora a escrita do roteiro final. Salienta-se que o roteiro será o eixo norteador de toda produção e pós-produção do vídeo, por isso pode-se dizer que este trata-se de uma pré-produção. Moletta(2009) apresenta que os principais elementos de um roteiro são: o cabeçalho, descrição visual ou ação, personagens e os diálogos. Para contemplar esses elementos foi elaborado por nós, por meio de reflexões sobre o tema e a escaleta, o seguinte roteiro:

ROTEIRO VÍDEO EDUCATIVO SOBRE AEE

Roteirista: Carla Machado e Jaqueline Araujo Civardi	Status:
Tempo estimado: 2min	Revisado por:
Versão: MP4	Aprovado por:

Cena	Texto falado	Lettering	Descrição da cena
1.	Você já ouviu falar do Atendimento Educacional Especializado - AEE?	Todo texto aparece graficamente na tela	Um lápis escreve a frase fazendo a pergunta.
2.	Não???	Todo texto aparece graficamente na tela	E um smile[1] de espanto aparece dizendo não.
3.	Não se preocupe, vou te explicar. Vamos então as perguntas e respostas.	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile fazendo jóia e falando
4.	O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	Todo texto aparece graficamente na tela	O smile pergunta
5.	**AEE** é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade,	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
6.	**Qual é o Objetivo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)?**	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile pergunta
7.	Complementar ou suplementar a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
8.	Quem atua no Atendimento Educacional Especializado (AEE)?	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile pergunta
9.	Professor com formação em Educação Especial para realizar o AEE.	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
10.	Quem é o público Alvo do AEE?	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile pergunta
11.	Os estudantes com direito ao AEE são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação.	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta

12.	Como acontece a organização do AEE?	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile pergunta
13.	Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
14.	Há mais algum detalhe sobre a organização?		Smile pergunta
15.	Sim! Deve haver a articulação entre professores do AEE e os do ensino regular.	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
16.	Nossa essa articulação é muito importante. Mas só acontece com os professores do ensino regular?		Smile pergunta
17.	Não!!! A organização do AEE deve, também, promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros.	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta
18.	Ainda tem dúvidas?	Todo texto aparece graficamente na tela	Smile pergunta
19.	http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/30000-uncategorised/12814-publicacoes-mec	Todo texto aparece graficamente na tela	Lápis escreve a resposta

1- Onde está escrita a palavra smile, entender que será um personagem que reflita a Educação Especial.

Nota-se que o roteiro objetivou incluir as ações apontadas e discutidas por Comparato (2000) e Moletta (2009) com respeito a elaboração deste documento de grande relevância para a concretude do vídeo. Com o roteiro do vídeo finalizado, com as informações consideradas relevantes para a produção do vídeo, próximo elemento constituinte deste, foi dado o encaminhamento para que a profissional de audiovisual realizasse a produção deste, pois a mesma possui os equipamentos e a preparação técnica adequada para a filmagem e edição do vídeo proposto no roteiro, porém com a constante avaliação desse processo até que o resultado final foi validado. O último elemento a ser contemplado neste contexto foi a divulgação do vídeo, no caso produto educacional, para avaliação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Essa etapa será apresentada no próximo item.

5.2 ANÁLISE DO VÍDEO

Segundo Moran (2007)

> É possível criar usos múltiplos e diferenciados para as tecnologias. Nisso está o seu encantamento, o seu poder de sedução [...] Podemos fazer coisas diferentes com as mesmas tecnologias [...] cada tecnologia modifica algumas dimensões da nossa inter-relação com o mundo, da percepção da realidade da interação com o tempo e o espaço [...] Posso morar em um lugar isolado e estar sempre ligado aos grandes centros de pesquisa, as grandes bibliotecas, aos colegas de profissão, a inúmeros serviços. Posso fazer boa parte ao trabalho sem sair de casa [...].(MORAN, 2007, p.103)

Essa citação fundamenta a análise o vídeo produzido, pois a criação deste oportunizou o uso de diferenciadas tecnologias com intenção de trazer modificações na forma de difundir o conhecimento por meio de uma forma que transcende a limitação imposta por espaço e tempo. A possibilidade de compartilhar o vídeo em diferentes e diversos canais tecnológicos demonstra que o mesmo poderá contribuir de forma abrangente e imensurável, no tocante a divulgação das informações inerentes ao conceito, função e características do AEE. Para avaliar o mesmo foi apresentado aos sujeitos envolvidos na pesquisa e aqui apresentaremos o resultado dessa análise.

Para dar início ao processo de análise do vídeo foi marcada uma reunião com todos os sujeitos envolvidos na pesquisa. A reunião começou com a explicação do objetivo desta atividade de análise e da importância da participação de todos nessa. Destacou-se que as contribuições de cada sujeito para a análise seriam efetivadas por meio de uma ficha a ser preenchida individualmente após a exibição do vídeo. Realizou-se a leitura e explicação sobre a ficha de análise, após esse momento foi feita a exibição do vídeo e logo em seguida entregue a ficha para preenchimento. O modelo da ficha encontra-se anexo a este trabalho.

A primeira questão de análise foi apresentada no formato de tabela, da seguinte forma:

1. Avalie os seguintes aspectos do vídeo, e justifique suas respostas:

Item	Ótimo	Bom	Regular	Ruim
Conteúdo				
Clareza				
Duração				

Sobre o item conteúdo, todos os sujeitos envolvidos no processo consideraram como ótimo o conteúdo apresentado no vídeo. Inclusive a G1 justificou a resposta dizendo " o vídeo trouxe como conteúdo os pontos mais importantes do AEE", a P1 expôs com justificativa que o conteúdo foi bem escolhido, pois o vídeo descreve os principais pontos com respeito ao AEE. As demais profissionais optaram por não justificar. Sabe-se que o vídeo sem o conteúdo relevante, não seria útil para a informação sobre o tema escolhido. Pois como afirma Moran (2007) a tecnologia é o meio e não o fim dos processos de ensino e aprendizagem, e que o

conteúdo precisa ser exposto de forma significativa, cuja escolha deve ocorrer de forma criteriosa.

O item a seguir indagou sobre a clareza do vídeo, de acordo Prado (2005) a clareza ao expor o conteúdo deve ser um aspecto a ser explorado no uso das tecnologias. Todos os sujeitos pesquisados pontuaram que este é um aspecto considerado ótimo no vídeo. Para alcançar essa avaliação buscou-se na elaboração do vídeo considerar que o conteúdo para ficar claro precisava atender alguns fatores apontados por Moran (2007), são eles: a adequação do linguajar ao público-alvo, boa contextualização, qualidade na cientificidade e pertinência. Assim sendo, a clareza foi garantida por considerar, na elaboração do vídeo, os fatores apontados pelo autor.

O tempo de duração do vídeo é de dois minutos se quarenta e cinco segundos, para a P1 o vídeo poderia durar mais, segundo esta "o conteúdo ficou ótimo, mais poderia aumentar o tempo vídeo para expor um pouco de imagens sobre as tecnologias assistivas presentes no AEE." Para as demais participantes da análise o tempo de vídeo é ótimo. Comparato (2000) expõe que o tempo de vídeo é um fator a ser observado para que cumpra seu objetivo e alcance o público-alvo almejado. O ideal, portanto, é refletir sobre para que tipo de público estou produzindo e que mínimo duração de vídeo posso usar para comunicar o conhecimento que almejo expor.

A próxima questão está relacionada com a linguagem do vídeo, sobre esta sabe-se que

> O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1994, p. 28)

As participantes da pesquisa alegaram que a linguagem utilizada no vídeo é clara, objetiva e adequada. Já que não faz uso de termos técnicos ligados ao conteúdo exposto. Segundo a P2, "esse vídeo pode ser utilizado para o público da educação, mas também da sociedade de forma geral, pois sua linguagem é clara, objetiva e adequada para ambos contextos". A G2 mencionou que este vídeo pode ser usado em todos os lugares que haja pessoas necessitadas de saber o que vem a ser o AEE. A partir da citação acima e das falas das participantes da análise pode-se afirmar que o sucesso da linguagem de um vídeo encontra-se no fato de considerar que para ser objetiva, clara e adequada é preciso ir além de usar as palavras certas, faz se necessário usar estas de forma a promover uma comunicação sensorial cinestésica.

A próxima questão diz respeito ao grau de entendimento que o vídeo proporciona. A P1 afirmou que ser de fácil entendimento, assim como, as G1 e G2 também confirmou a facilidade de entendimento correspondente ao vídeo. Para a P2 o entendimento é razoável, para justificar a resposta a mesma afirmou que "é possível entender a mensagem do vídeo de forma clara, mas se diminuir a velocidade das imagens, facilitaria". Segundo Moran (2000, p. 23) um dos pontos desafiadores do processo "[...] é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial". Sendo assim, ao produzir um vídeo é crucial que considere todos os pontos relevantes para que o conteúdo deste seja comunicado de forma a facilitar o entendimento.

A pergunta a seguir indaga se alguma ideia referente ao Atendimento Educacional Especializado não foi compreendida no vídeo. Acerca desse questionamento nenhuma das participantes da análise afirmou não ter compreendido as ideias com respeito ao AEE expostas no vídeo. Tal fato demonstra consonância com Moran (2007) que afirma ser o vídeo uma metodologia de maior impacto em comparação ao uso da linguagem escrita, uma vez que o mesmo possibilita a inserção de diversos elementos da linguagem audiovisual, tais como imagens, textos, sons e movimentos que possibilitam ao emissor trabalhar com o conteúdo de forma mais abrangente e ao espectador oportuniza uma melhor compreensão, por isso facilita a construção do conhecimento.

Em seguida foi questionado qual o elemento mais atrativo presente no vídeo. Cada participante expôs um ponto que lhe chamou a atenção. A professora P1 disse que "O que mais chamou a atenção foi a forma como o conteúdo foi apresentado. Ficou muito interessante o formato de animação. Sabe-se que de acordo Prado (2005) os filmes no formato de animação constituem-se em uma nova possiblidade para representar o real e o concreto. Seriam, portanto, uma técnica com base na estética construída com base na visão artística. A professora P2 fez a seguinte fala " As informações contidas no vídeo me chamou muito a atenção, pois pude descobrir dados importantes sobre o AEE." A perspectiva apontada por P2 demonstra a importância deste produto educacional, afinal este torna possível divulgar conhecimentos importantes para o contexto educacional relativo ao Atendimento Educacional Especializado. Dando continuidade a análise referente ao vídeo a G1 alegou que a clareza e objetividade das informações é o que mais atrai no vídeo. Enquanto que a G2 declara que "o que chama mais atenção é a quantidade de informações que estão contidas no vídeo e a forma lúdica com que estas são repassadas. Tais falas encontram-se em consenso com a seguinte afirmativa

> O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita- esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado -com múltiplos recortes da realidade -através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. (MORAN, 2007, p. 37)

Por possuir todas essas características e possibilidades o vídeo pode ser descrito como um instrumento de comunicação de conhecimentos que chama atenção por sua clareza, objetividade e de grande abrangência para divulgação de informações. Destaca-se ainda que conforme o autor mencionado no vídeo é possível a junção de diferentes tempos e espaços do conhecimento.

As contribuições do vídeo para ampliação da compreensão para o AEE foi a essência da próxima questão. Nas respostas dadas pelas participantes ficou evidente que as contribuições são várias, por exemplo, para a P1 o mesmo contribui por em um curto espaço de tempo e por um meio tecnológico é possível demonstrar a importância do Atendimento Educacional especializado. Outra contribuição apontada pela P2 é o fato das informações que fazem parte do vídeo são significativas, pois, ampliam os conhecimentos referente o trabalho desenvolvido no AEE. A G1 expôs que o mesmo "contribui de forma relevante para ampliação da compreensão sobre o Atendimento Educacional Especializado, por se tratar de uma tecnologia que pode ser inserida nos meios virtuais de divulgação." Sobre essa questão, ainda, a G2 mencionou que o mesmo contribui para o desenvolvimento do entendimento relacionado ao AEE pela flexibilidade e disponibilidade de utilização deste em diferentes espaços e tempo. Assim sendo pode-se concluir que o presente produto educacional possibilitará diferentes contribuições para a expansão da compreensão referente ao Atendimento Educacional Especializado.

Para finalizar a análise foi pedido que fossem descritas críticas ou sugestões com relação ao vídeo. Nesse item da análise todas as participantes pediram para a disponibilização do vídeo para utilização em seus espaços de atuação e formação profissional. E foi apontado como crítica a curta duração, inclusive foi dada a sugestão de ampliar o tempo com acréscimo de informações das contribuições do AEE para a elaboração de tecnologias assistivas e as orientações no seu uso. Desse modo, pode-se concluir que os resultados apresentados evidenciam que o produto educacional (vídeo educativo) obteve o êxito esperado, pois conseguiu comunicar os resultados da pesquisa realizada sobre a temática Crenças e práticas no Atendimento Educacional Especializado e despertar o interesse pela utilização do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da pesquisa intitulada “Crenças e práticas pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado” possibilitou diversas vivências e reflexões. Desde o processo de construção do aporte teórico, a coleta de dados, a elaboração e análise do produto educacional neste momento constituem-se como marcos fundamentais para a finalização do presente trabalho, por meio da escrita das considerações finais referentes a este processo investigativo.

A questão norteadora em todo o caminho percorrido foi: *como ocorrem as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) desenvolvido na chamada Sala de Recursos Multifuncionais e quais as crenças dos pares envolvidos neste contexto?* Pode-se concluir que foi possível perceber que as práticas inclusivas são efetivadas na medida em que são desenvolvidas as ações de suplementação e complementação do ensino regular, pela docente do AEE. Em reposta ao questionamento proposto na pesquisa com relação quais as crenças dos pares envolvidos nessa conjuntura, pode-se dizer que são diversas, mas em suma estas estão ligadas as vivencias cotidianas, cultura e formação desses sujeitos. Evidencia-se que a relação entre as práticas e as crenças se tornam visíveis a cada ação empreendida pelos sujeitos vinculados ao contexto deste serviço da Educação Especial.

Toda a investigação e discussão da temática ocorreu a partir da busca por alcançar o objetivo geral de investigar como ocorrem práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), e consequentemente no desmembramento destes nos objetivos específicos: distinguir as crenças e práticas de ensino inclusivas no ciclo II, a partir dos olhares de gestores, docentes, relacionar e analisar as práticas docentes tendo como referência crenças de gestores e docentes e ilustrar as análises sobre crenças e práticas desenvolvidas no contexto desta pesquisa por meio de um vídeo educativo. É plausível de afirmar que os objetivos aqui elencados foram alcançados, dado que na análise dos dados e na elaboração do produto educacional gradativamente foi se abrangendo os objetivos propostos. Entretanto, o resultado aqui apresentado trata-se de uma parcela de toda grandeza que envolve essa temática. Destarte, as explanações e reflexões, expostas anteriormente, refletem um entendimento epistemológico e metodológica numa perspectiva da Educação inclusiva relacionada com as crenças e práticas inclusivas no contexto do Atendimento Educacional Especializado.

As contribuições desta dissertação e do produto educacional vinculado a esta encontra-se no fato de que os conhecimentos apresentados são fundamentais para uma melhor compreensão da importância do AEE. Desse modo, o presente estudo originou contribuições em referência a percepção das crenças e práticas inclusivas, especificamente para os pares envolvidos no

Atendimento Educacional Especializado. Enfatiza-se que o PNE em sua meta 4 (quatro) indica que é necessário

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

Alicerçado nessa perspectiva, esta dissertação torna-se fator contribuinte para gestores educacionais, profissionais da Educação Especial, docentes do ensino regular, pesquisadores e o público-alvo do AEE. Tanto como elemento de fundamentação teórica, ou ainda, como instrumento de comunicação de informações referente a este serviço essencial da Educação Especial.

Foram muitas as incertezas e inquietações, que a princípio estiveram ligadas as dificuldades de inserção no campo de pesquisa, e a posteriori vinculou-se ao processo de elaboração e produção do vídeo. Todavia, a cada obstáculo e dificuldade superado veio junto novas vivências e aprendizado. Inclusive, é importante destacar que a inicialmente como pesquisadora havia o receio de vivenciar novamente momentos de frustação com relação a efetivação das ações no AEE, como ocorrera no passado de minha prática profissional. No entanto, depois de todas as ações empreendidas, das interações vividas e discussões realizadas posso dizer que este é o campo de atuação em que pretendo retornar a atuar e consequentemente aprofundar nos estudos e pesquisas referentes ao Atendimento Educacional Especializado.

Pesquisar para Fonseca (2002) demanda a superação dos desafios e obstáculos impostos, é um processo no qual o pesquisador necessita realizar um bom planejamento, dialogar com interlocutores, dedicar-se ao estudo e a reflexão de modo a desenvolver a criatividade e persistência. Ou seja, é um caminho de constante aprendizagem e interações com foco nos objetivos a serem alcançados e a questão a ser respondida.

Durante toda a coleta de dados foram vivenciados momentos de aprendizagem e reflexão sobre as crenças e práticas inclusivas no AEE. Algumas merecem destaque em nossas considerações, como por exemplo, o momento em que a professora P1 disse “ser parte desta pesquisa tem me feita refletir diariamente sobre minha forma de pensar e fazer o Atendimento Educacional Especializado, pois depois de um certo tempo sem formação continuada nossa tendência e atuar mecanicamente”. Outra fala salientar é a da G1 que no momento da análise do produto educacional solicitou “Posso ficar com uma cópia desse vídeo? Pois é urgente que

os outros profissionais da escola possam vê-lo para refletir sobre a importância do AEE". Dessa forma, ao contemplar essas e outras situações similares fica evidente que foi válido cada esforço em busca da superação e alcance dos propósitos vinculados com essa dissertação.

Em relação aos resultados da pesquisa, foi evidenciado que são as crenças que os sujeitos possuem em relação ao Atendimento Educacional Especializado e inclusão que dão os fundamentos das práticas inclusivas desenvolvidas, ou não, pelos sujeitos da pesquisa. Ainda foi possível notar que não há um conhecimento consolidado do processo de inclusão na rede em que os mesmos atuam e que inclusive não participaram de nenhuma formação direcionada a discussão sobre Educação Especial/Inclusiva nos últimos dois anos. Outro dado relevante é o desconhecimento, por alguns dos sujeitos, dos conceitos e práticas ligados ao AEE. Entretanto, vale destacar que foram identificadas diversas práticas inclusivas desenvolvidas no contexto das ações do AEE, tais como: momentos de sensibilização da comunidade escolar, organização do plano de atendimento, preparação de tecnologias assistivas e discussão sobre as intervenções necessárias para o desenvolvimento integral dos educandos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado. É notório o anseio por tornar real o processo de inclusão na instituição em que ocorreu a coleta de dados.

Os resultados apresentados nesta pesquisa corroboram com a seguinte afirmativa de Mantoan (2007) sobre o processo de efetivação das práticas inclusivas

> A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade de educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiências possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de atender as diferenças. (MANTOAN, 2007, p. 45)

Isto posto, comprova que o AEE é um serviço da Educação Especial que visa contribuir para alcance do objetivo da Educação Inclusiva, cujo o intento centra-se na garantia da inserção e participação de todos nas atividades desenvolvidas no ambiente educativo. A autora afirma que há, ainda muitas escolas que não conseguiram caminhar rumo ao processo de inclusão e que algumas delas justificam seu fracasso na falta de formação e preparo dos profissionais que nelas atuam. Assim sendo, a presente dissertação caracteriza-se como fator contribuinte para a superação dessa visão, pois oportuniza o conhecer e o refletir sobre aspectos relevante as crenças e práticas inclusivas.

Concomitante a afirmativa acima mencionada pode -se dizer que o processo investigativo da presente dissertação oportunizou a coleta de dados e informações cruciais com respeito as crenças e práticas que deram fundamento para elaboração do roteiro do vídeo e sua

construção. A motivação da construção do vídeo está vinculada às análises efetuadas sobre as crenças e práticas justifica-se pela intenção de contribuir para que sejam esclarecidos os conceitos, função e práticas relacionadas com AEE. Uma vez que ao serem percebidas as crenças, foi possível notar que algumas não possuem fundamento teórico ou legal sobre este serviço. O mesmo ocorreu ao serem levantadas e analisadas as práticas inclusivas, fator este que comprova a relação entre crenças e práticas. E como afirma Mantoan (2006) para que acontençam mudanças nas práticas docentes faz-se necessário oportunizar uma formação inicial e continuada com intuito de promover a reflexão sobre estas. Portanto, esse vídeo caracteriza-se como uma oportunidade de formação continuada na medida que pode ser utilizado como ponto de partida para a discussão e reflexão sobre o AEE.

Concluo as considerações finais, afirmando que todo o processo vivenciado na elaboração desta dissertação foi crucial para meu desenvolvimento profissional. A princípio, a mudança foi despertada pela elaboração do referencial teórico que respalda a análise dos dados coletados. Ao realizar o estudo das legislações que dão suporte ao AEE, pude perceber a relevância de conhecer estas e as políticas públicas relacionadas a este contexto, pois em alguns momentos da coleta de dados ficou evidente que o conhecimento destas torna possível a luta pelo direito à inclusão. No decorrer da coleta de dados, foram muitos os momentos que refleti sobre minha prática docente e as crenças que são base para estas, percebi que a formação aprimora nossas crenças e consequentemente progridem nossas práticas. A escrita dessa dissertação foi um momento solitário fisicamente, porém extremamente coletivo nos diálogos entre os autores estudados, os dados coletados e as interações vivenciadas. Como diria Vygotsky (1998) a aprendizagem resulta da interação do sujeito com o contexto, seus pares e o conhecimento. E desta forma, como parte de uma sociedade aprendo que é essencial ampliar nossa visão sobre as crenças e as práticas inclusivas para que a inclusão torna-se realidade em minha prática profissional.

Destarte, ainda há muito para se pesquisar sobre a temática, pois essa dissertação é um elemento motivador para que se prossiga em buscar os conhecimentos com respeito a temática, de modo a aprofundar e possibilitar mais transformações. Que essa seja o combustível para prosseguir na caminhada em busca do conhecimento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Suelena de Moraes. Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia. Dissertação. 2009.

ALVES, Denise de Oliveira. Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado. Ministério da Educação : Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2006.

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão: frágeis conexões? In: MOLL, J. et al. Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Marinalva Vieira. A dimensão afetivo-emotiva dos discursos de professores e alunos nas interações em sala de aula. Tese. UNICAMP: Campinas, SP, 2008.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. Revista Linguagem e Ensino, v.7. n.1, Pelotas: UCPel. p. 123-156, 2004.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A política educacional e a inclusão do aluno com necessidades especiais. Relatório de pesquisa. Goiânia: UCG, 2002.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. Pesquisa qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 336p.

BRASIL. Câmara da Educação Superior. Parecer CNE/CES 0079/02, de 12 de março de 2002. Interessado: MEC/Universidade Federal de Pernambuco. Consulta sobre titulação de programa mestrado profissionalizante. Disponível em: . Acesso em: 1 mar. 2018.

_____. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Constituição da República Federativa do Brasil. 38. ed. Brasília, 2013. (Edição Câmara). Texto constitucional de 5 out. 1988.

_____. Decreto nº 6.094 de 24/04/2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 17 de novembro de 2011. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.html> Acesso em 20 de abril de 2018.

_____.. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. 2001. Acesso em 23 de maio de 2017.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmera dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: . Acesso em: 25 fev. 2018.

_____. Lei nº. 10.098, de 19 de Dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília. Disponível em: . Acesso em: 10 set. 2018.

_____.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Resolução 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p.17.

_____. MEC. SEESP. *Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010* sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC, 2008b.

_____. Presidência da República. Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253/2007. Brasília, 2008.

_____. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares - Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Brasília: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : introdução. [4. ed.] / elaboração Marilda Moraes Garcia Bruno. Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial,

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) Rumo a uma nova didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone; Educação inclusiva na educação infantil. Práxis Educacional. Vitória da Conquista. V.8 n. 12; p.81-95; jan./ jun Disponível em: http:// Universidade-de-brasilia-unb-universidade-aberta-do-brasil-uab-faculdade-de-educacao-fe-curso-de-pedagogia-a-distancia-polo-vila-boa-de-goias.html. Acesso em: 19 de out.

CARVALHO, Ana Lúcia; OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. Educação Inclusiva e Seu Impacto nas práticas Pedagógicas. Curitiba, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20061_8110.pdf Acesso em: 20 de out. de 2018.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos is. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHACÓN, Inés Mª Gómes. Matemática Emocional: os afetos na aprendizagem matemática. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHAVES, Eduardo "Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica", Revista da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1999 Disponível em < http://www.chaves.com.br/FRAMESPT/framesp.htm >Acesso em 20 nov. 2018.

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

CUNHA, Antônio Eugênio. Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade. 2. Edição, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O *bom professor* e sua prática.2 ed. São Paulo: Papirus, 2010.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira ; COHEN, Regina. Proposta de Metodologia de Avaliação da Acessibilidade aos Espaços de Ensino Fundamental. In: Anais NUTAU 2006: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade. São Paulo, USP: 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (Org.). O que é interdisciplinaridade? São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Práticas Interdisciplinares na Escola. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário da língua portuguesa. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Práticas de Desenvolvimento Profissional sob a Perspectiva dos Professores. Diversa Prática, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2012.

FONSECA, João José Saraiva da Fonseca. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 54ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FUCK, Andréia Heiderscheidt. O Atendimento Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção dos professores da sala comum. Orientadora: Dra Aliciene Fusca Machado Cordeiro – Dissertação de Mestrado em Educação. Joinville-SC: UNIVILLE, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas Inclusivas na Educação do global ao local. In. BAPTISTA, C.R. CAIDO, K. R.M.; JESUS, D.M. (Org). Educação especial: diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GIORDANO, WarzéeBlache. (d) eficiência e trabalho: analisando suas representações. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2000.

GOIÂNIA, SME. Diretrizes Curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia 2001- 2004. Goiânia, 2002.

_____. A organização da Educação na Rede Municipal de Goiânia a partir dos Ciclos de Desenvolvimento Humano. Revista da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, 2001.

_____. Ações e concepções: plano de ações da SME-GO 2001-2004. Goiânia, 2004.

_____. Departamento de Ensino. Educação Especial Proposta da Rede Municipal de Educação. Goiânia, 1999.

_____. Proposta Político-Pedagógica Escola para o Século XXI. Goiânia, 1998.

_____. Proposta Político-pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia: SME-GO, 2004.

_____. Reagrupamento: proposta de organização do trabalho coletivo escolar. Goiânia, 2002.

_____. Relatório do Acompanhamento pedagógico às Escolas organizadas em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Goiânia, 2004.
GUIMARÃES, Henrique Manuel. Concepções, crenças e conhecimento — afinidades e distinções essenciais. Quadrante Vol XIX, n.º 2, 81-102, 2010.

HONORA M. & FRIZANCO M. L., Esclarecendo as deficiências: Aspectos teóricos e práticos para contribuir com uma sociedade inclusiva. Ciranda Cultural, 2008.

LAROUSSE. Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1992.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LUCK, Heloisa, Katia Siqueira de Freitas, Robert Girling e Sherry Keith, A Escola Participativa: O trabalho do Gestor Escolar. Organização e gestão educacional/Faculdade Educacional da Lapa –Curitiba: Editora FAEL, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (Org.). Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

_____. O Atendimento educacional especializado na educação inclusiva. Revista da Educação Especial. Ano 2010, n. 1, p. 13-14, jan/jul, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MARTINS, Jorge Santos. O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTI, Judith Alda Alves & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas Ciências Naturais e Sociais. 2ª Ed. São Paulo: Thomson, 1999.

MEC. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/Nº 11/2010 sobre Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: . Acesso em: 10 abr. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva. In PALHARES, M. S.; MARINS, S. Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na Educação Inclusiva: entendendo esse desafio.2.ed.rev. atual.ampl. Curitiba:ibpex, 2008.MOLETTA, Alex. *Criação de curta-metragem em vídeo digital*. São Paulo: Summus, 2009.

MORAN, José Manuel. Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação, São Paulo, v. 17, n. 2, jul./dez. 1994. Disponível em: . Acesso em: 17 dez. 2018.

_____. As múltiplas formas de aprender. Revista Atividades & Experiências. 2005. Disponível em: . Acesso em: 18 dez. 2018.

MORAN, José Manuel et al. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13. ed. Campinas: Papirus, 2007

NÓVOA, Antônio. Profissão Professor. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

NUNES, Vera Lúcia Moreira. A política cega e o aluno sábio: gestão social como um caminho para a inclusão no ensino superior público. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNA, 2013. f. 110-115.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio e CAMPOS, Thaís Emilia. A avaliação em educação especial: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional, v.16, nº 31, jan/ jun, 2005.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. Gestão Democrática da Educação: Desafios Contemporâneos. 7ª edição. Petrópolis, RJ. Editora Vozes.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares de. As salas de recursos como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, 2004.

PACHECO, José. Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERANZONI, V. C.; FREITAS, S. N. A evolução do (pre)conceito de deficiência. 2000. Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em:. Acesso em: 10 abr. 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, Anderson Clayton. . Sistema de Estruturação de Crenças Sócio-interativo: estruturação de crenças, lógicas de interação e processos de contingenciamento. Psicólogo Informação , v. 17, p. 133-191, 2013.

PONTE, João Pedro. O estudo de caso na investigação em educação matemática. Quadrante, v.3, n.1, 3-18, 1994.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). Integração das tecnologias na educação. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.8, p. 54-58. Disponível em: . Acesso em: 19 dez. 2018.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

RAMOS, Maély. E outros. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. Revista Educação Especial, vol. 29, núm. 54, jan-abril, 2016, pp. 147-160

RICHARDS, Jack. C.; LOCKHART, Charles. Reflective teaching in second language classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ROPOLI, Edilene Aparecida et.al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860>. Acesso em: 25 de set. de 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANA, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SANTOS, Júlio César dos. Fazendo vídeos no Colégio Ottília: tecnologia e arte como ação coletiva, 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. A Inclusão e as Relações entre a Família e a Escola. ESPAÇO – Informativo Técnico do INES, n. 11, jun. 1999, p. 40-43. Disponível em: . Acesso em: 6 out. de 2018.

SASSAKI, Romeu Kasumi. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.

_____. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SAVIANI, *Nereide.* Currículo*: um* grande desafio *para o professor*. In: Revista de Educação Nº16. São Paulo, 2003. pp. 35-38.

SILVA, Lázara Cristina da. Políticas públicas e formação de professores: : Vozes e Vieses da Educação Inclusiva. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia.

SOUZA, Amaralina Miranda de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. In: Revista Com Censo. Edição especial. Dez de 2015. Quadrimestral. Brasília.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Trad. Karla Reis. Porto Alegre/RS: Penso/Artmed, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.Tailândia, 1990.

VASCONCELLOS, C. S. Para onde vai o Professor? Resgate do Professor como sujeito de Transformação. São Paulo: Libertad, 12a edição, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de Didática. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1994.

VELTRONE, Aline Aparecida. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização . , Tese. São Carlos : UFSCar, 2011.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILA, Antoni; CALLEJO, Maria Luz. Matemática para aprender a pensar: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed. 2006.

WEIDUSCHAT, Iris. Didática e avaliação. Associação Educacional Leonardo da Vinci (ASSELVI). – Indaial: Ed. ASSELVI. 2. ed. , 2007.

ZABALA, Antoni. A Prática Educativa. Como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZARDO, Sinara Pollom. Direito à educação: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

ZASLAVSKY, Alexandre. Ação pedagógica, ação comunicativa e didática. In: Conjectura: filosofia e educação / Universidade de Caxias do Sul. Vol. 22, n. 1 (jan./abril). Caxias do Sul, RS, 2016.

APÊNDICE

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

A Sra. está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada *"CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO".* Meu nome é Carla Ferreira da Silva Machado, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail carlapedagoga2006@hotmail.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)996775862/ (62)985233965 Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

Sendo que a presente pesquisa tem por finalidade investigar as formas como ocorrem as práticas inclusivas no contexto do Atendimento Educacional Especializado, tendo como referência a busca por compreender a seguinte problemática: como ocorrem as práticas inclusivas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Vale salientar que o foco tem como eixo norteador a construção de uma percepção sobre inclusão, ações, relações e vivências no ensino inclusivo.

A metodologia adotada perpassa pela realização de pesquisas bibliográficas, partindo destas para as pesquisas empíricas a serem aplicadas em uma escola pública do Ensino Fundamental da rede municipal de Goiânia. Como resultado, espera-se compreender as crenças e práticas inclusivas na efetivação da educação inclusiva. Sendo que até o presente momento, foi possível delinear o AEE e o perfil dos profissionais que neste atuam, bem como o público alvo e as ações que devem ser desenvolvidas neste contexto. É importante destacar que o produto educacional resultante desse trabalho será um vídeo de curta metragem expondo os resultados da pesquisa, preservando a identidade dos sujeitos e espaços envolvidos na pesquisa. Com intuito de divulgar as análises e a compilação das crenças e práticas com respeito ao ensino desenvolvido no AEE.

Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro ao participar da pesquisa. O risco que esta poderá lhe oferecer é a revelação da identidade, porém isso não ocorrerá, pois suas

informações serão tratadas com total sigilo. Assim, o desenvolvimento da pesquisa não oferece risco à sua integridade física, moral, intelectual ou emocional.

Esta pesquisa trará benefícios tanto para os professores quanto para os alunos, pois o instrumento desenvolvido servirá como recurso didático que promove a reflexão sobre a educação inclusiva no AEE, contribuindo nos processos de ensino aprendizagem dos alunos que são público alvo desse contexto.

Você será esclarecida sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar a sua participação ou recusar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A autorização para sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade. Uma cópia deste termo ficará com você e outra com a pesquisadora.

As informações fornecidas terão o anonimato garantido e identidade será tratada com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberada sem a sua permissão. Você não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Eu, ..., inscrito(a) sob o RG/ CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado "*CRENÇAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO"*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) responsável ..... sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, ... de ..... de .....

_____

Assinatura por extenso do(a) participante

_____

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B

DIÁRIO DE CAMPO

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO - DIÁRIO DE BORDO Nº 02			
Local	Sala de recursos Multifuncionais		
Professora	P1	Nº DE ALUNOS NA SALA:	01
TURNO:	VESPERTINO	DATA DA OBSERVAÇÃO:	16/10/2017
PARTE I: descrição das atividades/tarefas realizadas durante o dia/aula observada			
Hoje às 13:10 iniciou-se a observação das atividades do AEE na sala de recursos multifuncionais. Foi me explicado que o atendimento seria direcionado a dois alunos com Transtorno do espectro autista, mas somente um compareceu para o atendimento. A professora antes iniciar as atividades explicou ao aluno o motivo da minha presença na sala. Com a seguinte fala: P1 - Boa tarde, A1! Hoje teremos uma pesquisadora como nossa companheira de atividades. Tudo bem para você? A1 – Pode ser! Respondeu o aluno e desviou o olhar P1 – Conte para professora o projeto que estamos desenvolvendo. A1 – "Jurassic Parque" P1 – Muito bem A1! Estamos fazendo uma maquete sobre o "Jurassic Park". Vamos continuar? A1 – Sim! A professora entrega uma maquete inacabada, tinta e pinceis para que o aluno continue a atividade iniciada em outro atendimento. E dirigi a palavra para pesquisadora: P1 – Esse projeto partiu do interesse do aluno por dinossauros e como estamos organizando uma feira de ciências aproveitei a oportunidade para desenvolver um projeto que possibilitasse expor o que os alunos NEE produzem no AEE. Todas as atividades são planejadas a partir das habilidades que ele já possui e as que precisa desenvolver.			

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome_____(pode ser fictício)
Idade_____Sexo_____
Formação_____
Função:_____
Tempo de serviço na docência _____
Série/ano/ciclo que leciona _____

1º Bloco – O processo de inclusão na Rede Municipal

1) Você poderia nos contar sobre como a educação inclusiva foi implantada no município? Por exemplo, quando e como ela começou, como as mudanças foram ocorrendo, etc.
2) Nesses últimos cinco anos, o município chegou a elaborar documentos como leis, diretrizes, resoluções, instruções normativas, decretos, etc. sobre a educação especial? Em caso positivo quais são as que você conhece?

3) Nas chamadas escolas comuns, de que forma foram estabelecidos os serviços de apoio? (por exemplo: atendimentos, sala de recursos multifuncional e outros)

4) Você saberia dizer no atual contexto da rede municipal, que tipo de ações são desenvolvidas para a efetivação da educação inclusiva? Quem são os responsáveis por essas ações?

2ª Etapa - Crenças o Atendimento Educacional Especializado

5) O que você entende por Atendimento Educacional Especializado? Qual sua função?

6) Qual o público alvo do Atendimento Educacional Especializado?

7) Na sua opinião qual seria a formação necessária para o docente atuar no AEE? E como deveria ser realizada a seleção deste profissional?
Como deve ser a seleção desse profissional para atuar no AEE?

8) Como deve ser os espaços de atuação do docente do Atendimento Educacional Especializado?

9) Quais seriam os profissionais mais aptos para acompanhar e coordenar as ações do docente do AEE?

10) Como você acha que os conteúdos deveriam ser ensinados no contexto do AEE?

3ª Etapa – Práticas docentes no AEE

11) Você deseja acrescentar alguma informação que não foi abordada nos questionamentos e/ou esclarecer algum comentário realizado? Quais?

OBSERVAÇÃO: A presente entrevista será aplicada com a docente do AEE no qual foi realizado a pesquisa, a diretora na qual se situa a sala de recursos multifuncionais (SRM), a coordenadora pedagógica da escola, gerência de inclusão da rede municipal e gestor do Ministério da Educação. Serão feitas adaptações de acordo com a função do(a) entrevistado(a).